



As implicações subjetivas da bioética e da educação no processo da formação humana

The Subjective Implications of Bioethics and Education in the Process of Human Formation



Autores

Valquiria Renk

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: valquiria.renk@pucpr.br

Anor Sganzerla

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: anor.sganzerla@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8687-3408>

Mirian Celia Castellain Guebert

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: mirian.castellain@pucpr.br
 <https://orcid.org/0000-0003-1928-1431>

Cristoph Enns

Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina
Email: cristoph.enns@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7924-8962>



Resumo

Este artigo analisa as perdas objetivos e subjetivos dos estudantes em decorrência da pandemia, a partir de dados apresentados UNICEF, entre os anos 2020 e 2022. A abordagem interdisciplinar subsidiadas por Hossne (2009), Schramm (2006), Gentili (2009), Quijano (2005) e Morin (2002, 2011, 2015), expressa o aporte teórico, com procedimentos de análise documental e revisão narrativa. São evidenciadas a necessidade da formação humana e o reconhecimento do desenvolvimento da tecnologia para o enfrentamento de um mundo fragilizado devido a situação é emergencial que colocou a dignidade humana em risco. O texto está organizado em quatro partes: na primeira parte é introdutória a temática; a segunda apresenta uma contextualização da educação formal no contexto pandêmico; na terceira etapa são discutidos dados subjetivos da educação; e por fim, são abordadas reflexões sobre o papel da escola nos aspectos subjetivos para a formação humana.

Abstract

This article analyzes the objective and subjective losses of students as a result of the pandemic—based on data presented by UNICEF—between the years 2020 and 2022. The interdisciplinary approach supported by Hossne (2009), Schramm (2006), Gentili (2009), Quijano (2005) and Morin (2002, 2011, 2015), expresses the theoretical contribution with document analysis procedures and narrative review. The article highlights the need for human formation and the recognition of the development of technology to face a fragile world due to the emergency that put human dignity at risk. The text is organized into four parts: (i) the theme; (ii) a contextualization of formal education in the context of a pandemic; (iii) a discussion of subjective education data; and finally, (iv) reflections on the role of the school in the subjective aspects of human development.

Key words

Bioética; educação; formação humana; fragilidades; pandemia.
Bioethics; education; human formation; fragilities; pandemic.

Fechas

Recibido: 31/05/2023. Aceptado: 06/01/2025



1. Introdução

A pandemia da covid-19 marcou de várias formas o século XXI. Com o isolamento social, ela alterou significativamente o modo de se relacionar, de trabalhar, de estudar, enfim, se fez necessário encontrar alternativas de proteção e de sobrevivência devido às mudanças drásticas nas relações sociais e no modo de vida das pessoas. No que se refere ao processo educativo formal, toda comunidade escolar foi fortemente impactada. Em poucos dias, foi preciso construir alternativas para garantir seu prosseguimento

Frente a essa realidade de perdas objetivas e subjetivas dos estudantes em decorrência da pandemia, esta reflexão quer saber: quais os impactos na formação humana que as perdas do processo de escolarização causaram nos estudantes da educação básica brasileira?

e, ao mesmo tempo, buscar recursos tecnológicos para tanto. Com o arrefecimento da pandemia e a volta às aulas presenciais, verificou-se no Brasil, uma situação de fragilidades no ambiente escolar, como perdas objetivas no processo de aprendizagem, perdas subjetivas como a convivência com outros, aumento nos casos que impactam a saúde mental na comunidade escolar, além da visibilidade que reverbera as tensões políticas, como o rancor, a polarização e *fake news*, entre outros.

As estatísticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e dos governos de diferentes países indicam que, durante a pandemia, milhares de estudantes foram excluídos do processo educacional, seja por não ter acesso aos meios tecnológicos para participar das aulas, seja por não ter material didático ou próprio isolamento social. No Brasil não foi diferente.

Milhares de estudantes não puderam estudar, nem tiveram garantido seu direito à educação. Tão grave quanto a perda do saber objetivo foi também a perda dos aprendizados frutos da convivência, do diálogo e do relacionamento com os outros e da própria cultura escolar que se estabelece.

Frente a essa realidade de perdas objetivas e subjetivas dos estudantes em decorrência da pandemia, esta reflexão quer saber: quais os impactos na formação humana que as perdas do processo de escolarização causaram nos estudantes da educação básica brasileira?

Objetiva-se discutir as perdas objetivas na educação causadas pela pandemia, assim como apresentar elementos da história real que expressam perdas subjetivas.

Metodologicamente o artigo se apresenta como uma pesquisa qualitativa, exploratória, com procedimentos de análise documental e revisão narrativa. O corpus documental é formado por documentos disponibilizados pela UNICEF e pelo governo brasileiro, no período de 2020 a 2022. Os resultados serão discutidos em perspectiva interdisciplinar com Bioética, Direitos Humanos e Educação, com Hossne (2009), Schramm (2006), Gentili (2009), Quijano (2005) e Morin (2002, 2011, 2015).

O texto está organizado em quatro partes: na primeira parte é introdutória a temática; a segunda apresenta uma contextualização da educação formal no contexto pandêmico; na terceira etapa são discutidos dados subjetivos da educação; e por fim, são abordadas reflexões sobre o papel da escola nos aspectos subjetivos para a formação humana.



2. Educação formal em contexto pandêmico

Como seres humanos, podemos estar em situação de vulnerabilidade, pois podemos ser feridos, ofendidos, melindrados por outros seres e pelas intercorrências sociais ou naturais (Hossne, 2009). Os sujeitos vulneráveis são os grupos ou pessoas desprotegidas, socialmente desfavorecidas e minorias (Neves, 2006). Nem todos os seres humanos são vulneráveis, e nem todos são vulnerados, distinguindo as vulnerabilidades (potencialidades) da vulneração (situação de fato), devido às circunstâncias como pertencimento, classe social, etnia e gênero (Schramm, 2006). Nesse sentido, os escolares são considerados vulnerados, pois muitos foram excluídos do processo educacional no Brasil (e no mundo), pois, não tiveram acesso a um direito fundamental, dadas as precárias condições socioeconômicas e tecnológicas que a situação exigia.

Essas desigualdades se caracterizam como perda objetivas enquanto acesso, e subjetivas enquanto a não aprendizagem, perdas que fizeram aumentar a evasão escolar nas camadas socioeconômicas mais vulneráveis, o desligamento de estudantes de escolas da rede privada, sendo estes absorvidos pela rede pública

Durante a pandemia da covid-19, em poucas semanas, a educação formal, em diferentes níveis de ensino, precisou se adequar ao modelo de ensino denominado remoto, este regularmente regulamentado pelos órgãos oficiais. Com isso, foram necessárias adequações didático/pedagógicas, organização do ambiente domiciliar, organização da rotina familiar, entre outros aspectos para se viabilizar o processo pedagógico de forma qualificada. Mas, o que chamou a atenção foi o desigual acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos, aos materiais escolares e à rede mundial de computadores. Essas desigualdades se caracterizam como perda objetivas enquanto acesso, e subjetivas enquanto a não aprendizagem, perdas que fizeram aumentar a evasão escolar nas camadas socioeconômicas mais vulneráveis, o desligamento de estudantes de escolas da rede privada, sendo estes absorvidos pela rede pública. A realidade da exclusão digital ficou evidenciada, ao constatar que muitas crianças e jovens não puderam acessar os conteúdos desenvolvidos por

diferentes meios, porque não tinham os recursos essenciais para interação, como um computador, acesso a TV nos horários estabelecidos para seu nível/ano, por dividir o recurso com seus familiares, ou mesmo a conexão de internet. Neste sentido, o direito à educação foi negado a muitos escolares e os impactos relacionados às perdas subjetivas como nas relações interpessoais, sociais, econômicas, ambientais, emocionais e educacionais são imensuráveis.

A educação é considerada um direito humano, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no art. 26º. Os países signatários dessa declaração têm o compromisso de respeitar, proteger e implementar o direito à educação (Benedek et al., 2014). No Brasil, esse direito é assegurado na Constituição Federal – no art. 205º, e a escolarização obrigatória é dos 04 aos 17 anos de idade, que corresponde à educação infantil e básica (art. 4. §1) (Brasil, 1996). Apesar desses dispositivos legais, durante a pandemia, a educação não foi reconhecida como um direito fundamental,



ao ser desigualmente acessada pelos estudantes e familiares, apesar de ser “parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento [...] trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural” (Claude, 2005, p. 37).

O papel atribuído à educação aponta para o enfrentamento do conhecido com o desafio de superar paradigmas profissionais centrados no pragmatismo do emprego das tecnologias, para então desenvolver sua contribuição específica junto aos conhecimentos éticos, implicada em cada área. (Guebert, 2020, p. 110)

No final do ano letivo de 2020, no Brasil, de um total de 36,9 milhões de estudantes que estavam matriculados na educação básica, 5 075 294 (13% do total), nas faixas etárias de 6 a 17 anos, relataram que estavam fora da escola ou não haviam recebido material/atividades escolares (UNICEF, 2021). Somado a isso, 1,38 milhão de estudantes com

idades entre 6 e 17 anos abandonaram os estudos (Forster, 2021). Durante a pandemia, muitos jovens e crianças viveram em circunstâncias que os afastavam do próprio sistema escolar, mantendo as condições de exclusão e desigualdade (Gentili, 2009; Candiotta & Renk, 2021).

A maior incidência de crianças e adolescentes fora da escola ou sem atividades escolares ao final do ano letivo de 2020, encontrava-se entre aquelas(es) de 6 a 10 anos, especialmente entre a população mais vulnerável, que são as famílias de baixa renda (caracterizadas com renda de até meio salário-mínimo *per capita*).

Com relação aos aspectos étnico-raciais, os excluídos do sistema escolar em 2020 eram os escolares indígenas (34%), 18,5% pretos, 17,7% pardos, 8,5% brancos, 7,3% amarelos e 8,2% não declararam cor/etnia

Com relação aos aspectos étnico-raciais, os excluídos do sistema escolar em 2020 eram os escolares indígenas (34%), 18,5% pretos, 17,7% pardos, 8,5% brancos, 7,3% amarelos e 8,2% não declararam cor/etnia. Portanto, a maioria dos estudantes que estavam fora da escola eram os indígenas, pretos e pardos, que totalizaram 70% dos que não tiveram acesso ao sistema escolar (UNICEF, 2021). Esse dado mostra que as desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade se reproduzem no ambiente escolar, impactando em prejuízos na aprendizagem para os mais vulneráveis de maneira desproporcional. Ao considerar os dados são reveladores da presença do racismo estrutural e das expressões da colonialidade do poder e do saber, como a discriminação racial (Quijano, 2005).

No aspecto regional/espacial da exclusão escolar, 12,6% dos estudantes que ficaram de fora da escola residiam nas áreas urbanas e 16,5% nas áreas rurais, em todas as faixas etárias e em todas as regiões do país. Quando olhamos a exclusão escolar por gênero, se por identificar que 14,8% de meninos e 12,9% meninas, com idades entre 6 e 17 anos, não frequentaram a escola no ano de 2020 (UNICEF, 2021).

Com o retorno das aulas presenciais, neste período de arrefecimento da pandemia no mundo, a UNICEF (2022) registrou nos escolares a perda de habilidade básicas de aritmética e alfabetização, sendo as crianças mais novas as mais vulneráveis,



para enfrentar a perda. Segunda esta mesma fonte, no Brasil, cerca de três em cada quatro crianças do 2º ano do ensino fundamental estão aquém dos padrões de leitura esperado. Mais de 370 milhões de escolares no mundo ficaram sem merenda durante o período de fechamento das escolas, e há o registro de altas taxas de ansiedade e depressão entre os escolares.

No que se refere aos profissionais da educação, o fato de não haver tempo hábil para a reorganização dos projetos educacionais, devido à emergência sanitária instalada, o período de isolamento social estabelecido, por um lado, proporcionou ao Estado a exposição dos profissionais da educação às chamadas inovações em sua atuação, levando-os a adotarem, em tempo recorde, estratégias de comunicação muito distintas daquelas utilizadas no ensino presencial, muitas das quais sem nenhuma vivência

Mais de 370 milhões de escolares no mundo ficaram sem merenda durante o período de fechamento das escolas, e há o registro de altas taxas de ansiedade e depressão entre os escolares

prévia, nem experimentação nas suas práticas pedagógicas usuais. Evidenciando as fragilidades da formação docente quanto ao uso das tecnologias como recursos educacionais, provocando formações aceleradas e aligeiradas para o uso de plataformas e recursos tecnológicos até então desconhecidos (Guebert, 2020).

No Brasil, o indicador para mensurar a qualidade do ensino na educação básica é o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) e é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação. Esse índice, que vai de 0 a 10 e mensura aspectos da qualidade na educação por meio de duas

frentes: desempenho em prova de português e matemática (que são as notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma prova de português e matemática feita por alunos do 2º, 5º, e 9º anos e por estudantes do 3º ano do ensino médio) e fluxo escolar, isto é, se os alunos estão permanecendo e avançando de série na escola. Desde 2005, o IDEB é adotado pelo INEP e inclui as escolas públicas e privadas.

O IDEB é uma avaliação em larga escala que fornece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais e permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação a partir de evidências. Os dados são coletados por meio de testes e questionários, e os resultados refletem a situação dos processos de aprendizagem na educação básica. Estes níveis são descritos em escalas de proficiência para cada uma das áreas e etapas avaliadas. Dessa forma, qualquer variação no IDEB representa uma variação em um ou nos dois componentes. Portanto, um olhar mais atento para cada um dos componentes possibilita compreender se existe maior espaço de crescimento no fluxo ou no aprendizado.

Os dados do IDEB publicados em 2022 (coletados no final de 2021) mostram que, nos anos finais do ensino fundamental, a variação foi pequena (de 4,9 em 2022 para 5,1 em 2019), e no ensino médio, esse índice ficou estacionado em 4,2. Ressalta-se que os números não indicam necessariamente a qualidade do ensino, pois a maioria das escolas públicas seguiu a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) da aprovação automática de ano.



Os dados do SAEB mostram que as maiores perdas objetivas estão nos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, que corresponde a fase de alfabetização. Muitos tiveram dificuldades em se alfabetizar através do ensino remoto. A maior parcela dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental brasileiro (15,2%) está concentrada no nível 5 em uma escala que vai até 8 para medir os conhecimentos em língua portuguesa, em 2019, esse dado era de 21,6%. Quanto à proficiência em matemática, a maioria dos alunos (18,2%) do 2º ano do ensino fundamental encontra-se no nível 4. Em 2019, a concentração também era maior no nível 4, com o índice de 19,8% (Brasil, 2022).

Na disciplina de língua portuguesa, houve uma queda nas notas de 2019 e 2021. A média em língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental caiu 24,5 pontos e o percentual de crianças que não sabem ler e escrever passou dos 15%. Em matemática, 2 em cada 10 estudantes não sabem somar ou subtrair, quatro em cada dez crianças que fizeram a prova não conseguem ler nenhuma palavra (Brasil, 2022). Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, justamente na etapa em que as crianças enfrentam dificuldades nos processos de alfabetização à distância, o IDEB nacional foi de 5,8 (uma flutuação muito discreta em relação aos 5,9 de antes da pandemia).

No 5º ano da educação básica, o IDEB mostrou pequena variação de 4,9 em 2022 comparando com 5,1 em 2019, em matemática, e a porcentagem de estudantes que não identificam figuras geométricas chegou a 38,9%, sendo que, em 2019, era de 30,3%. Em língua portuguesa, a proficiência caiu 7 pontos.

Nos anos finais do ensino fundamental (9º ano) e no ensino médio, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que houve uma queda em língua portuguesa (2 a 3 pontos, respectivamente) e maior em matemática, com 7 pontos para ambas as séries (Brasil, 2022). No ensino médio, o IDEB ficou estacionado em 4,2, mostrando que os números não indicam necessariamente o que aconteceu com o desempenho dos alunos neste período.

Outro aspecto dissonante que se pode considerar uma perda subjetiva, é o fato de identificar que os estudantes compõem a chamada “geração Z”, identificadas como as pessoas nascidas a partir de 1997 a 2010, e a “geração Alfa” nascidos a partir de 2010. Assim denominadas as diferentes gerações digitais instauram expectativas dos profissionais da educação no que se refere ao alto rendimento nos processos de aprendizagens. No entanto, devido à discrepância entre as condições reais de acesso, tempo, ambiente e significado do uso dos recursos tecnológicos, são evidenciadas as perdas objetivas, entendida como um comportamento experimentado em contradição às crenças e valores individuais, como fatos que passam invisibilizados nas experiências dos profissionais da educação, que demandam conhecimento básico sobre o uso dos recursos digitais para que se possa garantir direito à educação no momento de isolamento social.

Outro dado que é preocupante no contexto da educação refere-se ao número de matriculados em 2022: na educação básica (da creche ao ensino médio, incluindo a

Na disciplina de língua portuguesa, houve uma queda nas notas de 2019 e 2021. A média em língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental caiu 24,5 pontos e o percentual de crianças que não sabem ler e escrever passou dos 15%



educação de jovens e adultos) houve uma redução de 2,07% no total de matriculados, que são 35 760 081 em 2022, e eram 36 518 086 estudantes em 2021. No ensino médio, houve redução de 347 mil matrículas em 2022, representando 5,3% menos do que em 2021. O número total de matriculados nessa modalidade caiu de 6 564 625 para 6 217 486 (Brasil, 2022).

Como a taxa de aprovação é um dos componentes da avaliação (IDEB), o Censo Escolar de 2022 identificou um crescimento neste indicador em decorrência da aprovação automática dos estudantes nas redes públicas de ensino, por recomendação do CNE.

No ensino médio, houve redução de 347 mil matrículas em 2022, representando 5,3% menos do que em 2021. O número total de matriculados nessa modalidade caiu de 6 564 625 para 6 217 486 (Brasil, 2022)

Assim, no ensino fundamental da rede pública de ensino, o percentual de aprovados passou de 91,7% em 2019 para 98,4% no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). No ensino médio público, a aprovação passou de 84,7% em 2019 para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021. Assim, os dados do IDEB de 2022, precisam ser vistos com cautela, pois os indicadores de permanência na escola foram impactados por esta medida.

Para além dos dados objetivos, mensuráveis, da perda da qualidade da educação, não se pode desconsiderar as perdas subjetivas, como aumento da insegurança alimentar durante a pandemia, uma vez que muitos estudantes faziam suas refeições na escola, o aumento da violência em ambiente familiar, pois o isolamento social facilitou a não percepção de fatos, a perda de convivência social com colegas e comunidade escolar, influências na vida emocional e na saúde mental dos escolares. Nesse sentido, as escolas precisam contribuir na reconstrução da saúde mental e física dos escolares, no desenvolvimento social e nutricional, no desenvolvimento das capacidades relacionadas ao convívio com os colegas e na sociedade.

3. Dados subjetivos da educação

Os documentos que orientam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se limitam ao desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, a exemplo do estudo de línguas, cálculo e material histórico. Os referenciais bioéticos, como responsabilidade social, cidadania, respeito, ética e cuidado na educação básica também estão presentes nestes documentos (Enns, 2018). Isso indica que a formação educacional tem temas e conteúdo que promovem a responsabilidade social, a cidadania, o respeito aos outros e as diversidades. Tais referenciais incluem também o desenvolvimento das capacidades de convivência, de relacionamento e de consciência social, fundamentais para uma sociedade que almeja viver a equidade nas oportunidades de acesso ao desenvolvimento intelectual, material e relacional.



Antes da pandemia, a preocupação por parte de pesquisadores em educação, direitos humanos e bioética sobre o desenvolvimento das capacidades humanas, sociais, relacionais, de cidadania, de respeito ao diferente já eram evidentes. Com a pandemia toda esta dimensão se tornou ainda mais explícita.

Essa preocupação ganha relevância no contexto da educação brasileira por conta da polarização política potencializada a partir das eleições presidenciais de 2018. A polarização reverberou nas escolas, com inúmeros casos de agressão verbal e física entre estudantes. Com o uso das redes sociais, as “verdades absolutas”, e as intolerâncias políticas aumentaram em velocidade exponencial, afetando o rendimento escolar e a saúde física e mental de muitos estudantes. Nessa polarização é possível reconhecer a existência de modelos diferentes de sociedade e de educação, a falta de empatia com os outros, o ódio e vontade destruir por destruir, nas palavras de Morin (2015). O uso das

A necessidade de “aprender a conviver” constitui um dos quatro pilares da UNESCO (2010) para a educação.

Essa necessidade tornou-se ainda mais urgente com as características da sociedade atual marcada por grande diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, entre outras

mídias sociais, ainda deixam o sistema escolar sem reação, sem saber como reagir exceto com desprezo diante da fascinação que as telas dos computadores exercem sobre as crianças (Morin, 2015, p. 62). Ainda encontramos grupos que apoiam uma escola que não deveria se ocupar com a formação social e moral dos indivíduos, com questões de convivência, de relacionamento, de tolerância e de equidade, e sim no ensino de conteúdos técnicos e cognitivos. Nesse modelo, a educação humana e social seria de responsabilidade da família (Ferraz, 2021).

Esse modo de pensar opõe-se à concepção de formação integral presente nas diretrizes das escolas brasileiras, que compreende que o convívio entre os estudantes é fundamental no processo de aprendizagem, pois não se trata apenas de dividir um espaço físico, mas sim de desenvolver a capacidade de se relacionar com o outro, com o diferente, de manifestar empatia, alteridade e compaixão. Afirma Ferraz (2021, p. 1) que “a limitação do convívio com outros alunos pode ser um fator negativo [...] prejudicial à formação integral do aluno e do sentido comunitário de sua existência enquanto ser relacional”.

A necessidade de “aprender a conviver” constitui um dos quatro pilares da UNESCO (2010) para a educação. Essa necessidade tornou-se ainda mais urgente com as características da sociedade atual marcada por grande diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, entre outras. Trata-se, pois, de educar para a diferença, de modo a vencer toda forma de preconceito, discriminação e violência. Em outras palavras, é dever da escola proporcionar o desenvolvimento ético dos seus estudantes, baseados em princípios, valores e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para prepará-los a viver em sociedade, e na defesa do bem comum, na criação de laços afetivos, na defesa da tolerância com os outros. Não se trata apenas de colocar indivíduos diferentes dividindo o mesmo espaço comum, mas estabelecer um contexto igualitário, através de projetos que possam desenvolver atividades coletivas de interação, colaboração e cooperação. Morin (2015), nos ensina que nas violências escolares existe, a crise do ensino e a crise da civilização. Para ele, a escola precisa promover a ética do diálogo, uma ética da compreensão na comunidade escolar.



É da essência da bioética o desenvolvimento de uma competência interdisciplinar, intercultural, senso de humanidade e a promoção do diálogo entre os diferentes atores.

Nesse sentido, a bioética está em plena sintonia com os ideais da educação que buscam promover a interação e a tolerância entre os diferentes.

Não se trata apenas de colocar indivíduos diferentes dividindo o mesmo espaço comum, mas estabelecer um contexto igualitário, através de projetos que possam desenvolver atividades coletivas de interação, colaboração e cooperação

Em sua teoria da complexidade, Edgar Morin afirma também que é necessário “ensinar a condição humana” (Morin, 2002, p. 47), uma vez que o humano precisa situar-se como parte da sociedade, da natureza e do universo, como membro de um grande projeto coletivo. Afirma Morin que todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (2002, p. 55). Fazer o cidadão conceber-se pertencente à espécie humana constitui uma das “vocações essenciais da educação do futuro” (2002, p. 61). Acrescenta Morin que é necessário “assumir a condição

humana individual – sociedade – espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude” (Morin, 2011, p. 94). Diante disso,

[...] a Bioética não pode ser abordada de forma restrita ou simplificada. É importante comentar cada um dos componentes da definição de Bioética profunda de Potter – ética, humildade, responsabilidade, competência interdisciplinar, competência intercultural e senso de humanidade – para melhor entender a necessidade de uma aproximação da Bioética com a teoria da complexidade. (Goldim, 2006, p. 87)

A busca da promoção do diálogo, o respeito à diversidade e a necessidade de assegurar a dignidade a todos os seres humanos, propostas pela Bioética como parte do processo educativo, está em sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e com a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH).

A pandemia covid-19, impôs o isolamento social e o distanciamento entre as pessoas, sendo estes comportamentos considerados como um gesto de amor, respeito e consideração para com os outros. Este afastamento pode ser considerado um momento de exceção. Somos seres que precisamos viver em sociedade, como bem compreendeu Aristóteles, uma vez que somos seres políticos, isto é, vivemos em constante relação uns com os outros. Necessitamos uns dos outros, conforme bem ensina a sabedoria antiga, para nos humanizarmos. Dito em outras palavras: a humanidade no ser humano é adquirida na relação com os outros humanos. Ela não nos é dada pela natureza, mas conquistada pelo ser humano no diálogo com o diferente, na compaixão pela dor e sofrimento do outro, da alteridade, na defesa do bem comum. Sendo a escola um local privilegiado de diálogo com os diferentes, pode-se afirmar que a escola tem também como papel principal humanizar o ser humano. Assim, no presente século, a “ética indivíduo/sociedade/espécie requer a cidadania terrestre”, das solidariedades comunitárias e da consciência de pertencer a espécie humana (Morin, 2015, p. 156)



Neste sentido, pode-se dizer que o papel da escola no pós-pandemia vai muito além de recuperar os conteúdos cognitivos, pois ela tem o dever de resgatar os valores socioemocionais, de modo que cada estudante seja capaz de compreender-se como um cidadão que constrói os valores da coletividade

Nesse sentido, pode-se dizer que, embora o vírus da Covid-19 tenha dizimado milhões de pessoas em todo o mundo, a falta de cooperação internacional, a negligência por parte de alguns governantes, a indiferença, o descaso, a ignorância, a desinformação trouxeram malefícios ainda maiores. Ao tratar da pandemia, Yuval Noah Harari (2020, pp. 8-9) afirma que “o maior risco que enfrentamos não é o vírus, mas os demônios interiores da humanidade. Mas não há necessidade de reagir propagando ódio, ganância e ignorância. Podemos agir gerando compaixão, generosidade e sabedoria”.

Neste sentido, pode-se dizer que o papel da escola no pós-pandemia vai muito além de recuperar os conteúdos cognitivos, pois ela tem o dever de resgatar os valores socioemocionais, de modo que cada estudante seja capaz de compreender-se como um cidadão que constrói os valores da coletividade. Desse modo, cabe à escola ensinar a viver, enfrentar os riscos e as incertezas (Morin, 2015).

4. Considerações finais

Ao término dessa reflexão que buscou identificar as perdas objetivas e subjetivas dos estudantes em decorrência da pandemia e os impactos destas perdas na formação humana no processo de escolarização, os dados mostram que a pandemia da covid-19 trouxe perdas objetivas de aprendizagem, sobretudo, aos estudantes mais vulneráveis socioeconômicos. Essas perdas cognitivas estão sendo dimensionadas por meio de avaliações institucionais, que ainda podem ser recuperadas em partes se tivermos políticas públicas educativas adequadas para tanto. Já os danos das perdas subjetivas, por sua vez, não estão sendo dimensionados, e, com isso, não se conhece a real dimensão da saúde mental e emocional dos estudantes, como também não se conhece projetos coletivos de recuperação dessas perdas.

Este contexto em que os estudantes se tornaram mais vulneráveis quanto às questões socioemocionais, de insegurança, de depressão e de ansiedade por conta do afastamento da convivência escolar na pandemia não pode ser ignorado pela comunidade escolar. É preciso que se criem espaços e estratégias coletivas para desenvolver ações e projetos de modo com que os estudantes possam se sentir mais seguros em suas escolhas, ao mesmo tempo, capacitados a conviver e a dialogar com o diferente.

Estudiosos da educação e pesquisadores afirmam que as marcas dos nossos tempos são a incerteza, a mudança, enfim, um cenário de pouca estabilidade. Em sintonia com este olhar estão os dados de instituições globais que preveem o aumento da dificuldade em relação ao próprio mundo do trabalho, uma vez que além das mudanças naturais de cada tempo histórico, hoje temos as múltiplas possibilidades apresentadas



pela tecnologia, sobretudo, com a inteligência artificial, que ao mesmo tempo em que representa uma esperança na solução de muitos problemas, nela também estão contidas as ameaças a oportunidades ao mundo do trabalho, da educação, da saúde, entre outros. Estas incertezas por conta dos avanços tecno científicos geram impactos emocionais em todas as pessoas, mas sobretudo, àqueles que se encontram mais fragilizados por conta da própria idade que são nossos estudantes.

Esta convivência entre os diferentes oportuniza a possibilidade de se expressar, mas também de ser criticado pelos colegas que têm outra visão de mundo. Esse processo de poder se expressar e de ser criticado é muito produtivo na formação humana e moral dos estudantes

Um outro elemento somado às perdas objetivas e subjetivas no Brasil que gerou impacto nos estudantes, diz respeito às posições de certas lideranças políticas durante o período da pandemia, marcadas pela agressividade, violência, indiferença, intolerância e pela incapacidade de dialogar. O conteúdo destes discursos penetrou e encontrou ressonância em muitos lares brasileiros que passaram a reproduzi-lo, e em muitos casos, por não ter na própria família pessoas capazes de questionar essas posições, e como os estudantes estavam limitados a conviver com os próprios familiares, muitas famílias se tornaram verdadeiras células de promoção da intolerância, da agressividade e de violência.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado uma vez que os estudantes além do espaço da educação formal, também convivem nos espaços informais com outros estudantes que pensam de modo diferente. Esta convivência entre os diferentes

oportuniza a possibilidade de se expressar, mas também de ser criticado pelos colegas que têm outra visão de mundo. Esse processo de poder se expressar e de ser criticado é muito produtivo na formação humana e moral dos estudantes.

Desta forma, tornou-se urgente a necessidade de repensar as fragilidades do mundo por meio de atividades e projetos que sejam capazes de promover o diálogo, o relacionamento, a convivência, a tolerância, de modo a potencializar o acolhimento e a dignidade humana. Somente com um processo educativo voltado à educação integral é possível formar cidadãos defensores e promotores dos valores nobres e universais à humanidade. Deste modo, o desenvolvimento da capacidade de dialogar e de conviver com o diferente ultrapassa algo que pode ser classificado como necessário no mundo de fragilidades evidenciado pelas perdas objetivas e subjetivas, uma vez que a promoção do diálogo representa o próprio remédio que cura muitos males do nosso tempo, que pelo diálogo o ser humano se humaniza, como também descobre o que é verdadeiro e justo.

O diálogo, fundamento da bioética e da educação, em abordagem interdisciplinar, vem de encontro com os anseios da educação de modo a abordar temas transversais, como o respeito e a diversidade.

O movimento para a formação humana, pós pandemia, reconhece que os ambientes, recursos e habilidades digitais, obtiveram ganhos ao demandar engajamento em múltiplas posições e temáticas a serem refletidas nos diferentes contextos.

Preparar os estudantes para o tempo presente e o tempo futuro é dever da escola. Essa formação deve ser sedimentada na ideia de que somos seres individuais, mas



compomos um coletivo, por isso precisamos de um processo educativo para viver a cidadania cosmopolita, de modo a qualificar os estudantes a conviver com as múltiplas culturas e com diferentes visões de mundo. Isso somente é possível se os estudantes estiverem seguros de si mesmo, abertos ao diálogo, desenvolverem a capacidade de conviver, de agir com solidariedade e ética, elementos estes evidenciados pelas perdas objetivas e subjetivas impostas pelo momento pandêmico.

Referências

- Benedek, W., Moreira, V., & Gomes, C. M. (2014). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação para os Direitos Humanos*. Coimbra Editora.
- Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1998. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2022) Resultados. Ministério da Educação, INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Candiotto, J. F. S., & Renk, V. E. (2021). Education and human rights: access to higher education as an emancipatory public policy. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40, 14-28. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40s1/0257-4314-rces-40-s1-9.pdf>
- Claude, R. P. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista internacional dos direitos humanos*, 2(2), 36-63. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>
- Enns, C. (2018). *Os saberes da bioética na educação básica brasileira: uma análise dos documentos norteadores a partir de referenciais bioéticos* (Dissertação mestrado em Bioética). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Ferraz, C. G. (2021). A filosofia do diálogo de Martin Buber como crítica à modalidade homeschooling: uma contribuição para o debate educacional brasileiro. *Revista Artes de Educar*, 7(1), 398-409. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.51783>
- Forster, P. (2021, 28 de janeiro). Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2021). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2022). Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. *UNICEF Brasil*. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educación & Sociedad*, 30(109), 1059-1079. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>



- Goldim, J. R. (2006). Bioética: origens e complexidade. *Rev HCPA do Hospital de Clínicas de Porto Alegre*, 26(2), 86-92. <https://www.ufrgs.br/bioetica/complexidade.pdf>
- Guebert, M. C. C. (2020). Dissonâncias da Educação Escolar no Período da Pandemia. In Maria Cecília B. Amorim Pilla & Rudolf von Sinner (orgs.), *O ser Humano em Tempos de COVID-19*. PUCPress.
- Harari, Y. N. (2020). *Notas sobre a pandemia: e breves lições para o mundo pós-coronavirus*. Tradução de Odorico Leal. Companhia das Letras
- Hossne, W. S. (2009). Dos referenciais da Bioética – a vulnerabilidade. *Bioethikós – Centro Universitário São Camilo*, 3(1), 41-51. <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/41a51.pdf>
- Morin E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2.ª ed. rev.). Cortez.
- Morin, E. (2002). *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Sulina.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação*. Editora Meridional.
- Neves, M. C. P. (2006). Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. *Revista Brasileira de Bioética*, 2(2), 159. <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/7966>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2010.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). Clacso Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schramm, F. R. (2006). A saúde é um direito ou dever? Autocrítica da saúde pública. *Revista Brasileira de Bioética*, 2(2), 187-200. <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/7969>