

Fernanda Fochi Nogueira Insfran | Paulo Afonso do Prado  
Sâmela Estéfany Francisco Faria | Thalles Azevedo Ladeira  
Tiago Afonso Sentineli

Organizadores

# FRATURAS EXPOSTAS PELA PANDEMIA

Escritos e experiências em educação



encontrografia



Fernanda Fochi Nogueira Insfran | Paulo Afonso do Prado  
Sâmela Estéfany Francisco Faria | Thalles Azevedo Ladeira  
Tiago Afonso Sentineli

Organizadores

# FRATURAS EXPOSTAS PELA PANDEMIA

Escritos e experiências em educação

Copyright © 2020 Encontrografia Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

A revisão textual desta obra é de responsabilidade de seus respectivos autores.

**Diretor editorial**

Décio Nascimento Guimarães

**Diretora adjunta**

Milena Ferreira Hygino Nunes

**Coordenadoria científica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Fernando Dias

Foto de capa: Denis Duarte (MSc. Data Science University College Dublin, Irlanda),

Shutterstock.

**Gestão logística**

Nataniel Carvalho Fortunato

**Bibliotecária**

Juliana Farias Motta – CRB 7/5880

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

F844 Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação / Organizadores Fernanda Fochi Nogueira Insfran... et al. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020. 320 p.

ISBN: 978-65-991719-6-3

Outros organizadores: Paulo Afonso do Prado, Sâmela Estéfany Francisco Faria, Thalles Azevedo Ladeira, Tiago Afonso Sentineli.

1. COVID-19 (Doença) – Aspecto social. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Psicologia educacional. I. Prado, Paulo Afonso do. II. Faria, Sâmela Estéfany Francisco. III. Ladeira, Thalles Azevedo. IV. Sentineli, Tiago Afonso. V. Título: escritos e experiências em educação.

CDD 371.358

---

## Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico – UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

# Vida proibida

*O obrigatório  
e o proibido  
andam de mãos dadas*

*Esse incrível paradoxo  
numa sociedade  
onde poucos têm muito  
e muitos têm pouco  
fica cada dia mais visível*

*A pandemia é só uma lupa  
aumentando o tamanho  
do que já existe  
deixando a realidade inegável, jogando na cara  
o frágil chiste humano*

*da nossa prepotência  
diante da natureza absoluta  
Tudo fica evidente  
nossa força  
nossa carência*

*A força de quem  
mesmo sem recursos  
tem que tirar potência  
não sei de onde  
A carência dos que  
sempre estão precisando  
de mais e mais*

*“Moço, a gente se arrisca  
porque precisa  
se pudesse estaria na praia  
pegando uma brisa”*

*Mas a praia não pode*

*Só que não é de hoje  
que a praia não pode  
que teatro não pode  
que cinema não pode  
que passear de noite não pode*

*“A gente nunca pôde nada moço! Nem morrer!  
Só trabalhar, servir e proteger os outros  
Mas se a gente se protege  
é trouxa  
se não se protege  
é burro? Porra!”*

*Indignação é pouco  
a loucura é muita  
a sociedade é desigual  
a elite é sempre a mesma  
a política não dá descanso  
a vergonha é infinita  
os vendidos nunca decepcionam  
e os mansos dão sono  
A proibição dos pobres  
é o luxo dos ricos*

*“Moço, eu bem queria  
que fosse obrigatório  
mudar isso pra melhor”  
Sim, amigo...  
e eu bem queria  
que fosse proibido  
perder a esperança*

Marlos Drumond<sup>1</sup>

---

1. Psicólogo e poeta, publica poemas como “Vida proibida” no blog Hipertensa Poesia: <https://dru-marvi.wixsite.com/hipertensapoesia>

# Sumário

Primeiras palavras.....	12
Prefácio.....	14
<b>SEÇÃO I.....</b>	<b>21</b>
<b>Escritos que expõem fraturas</b>	
<b>1</b>	
<b>Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos.....</b>	<b>22</b>
Tito Loiola Carvalho	
Elaine Cristina de Oliveira	
Maria Izabel Souza Ribeiro	
<b>2</b>	
<b>Ensino (para o controle) remoto: quase um episódio de <i>Black Mirror</i> .....</b>	<b>39</b>
Hélio da Silva Messeder Neto	
Izadora dos Santos Pires	
<b>3</b>	
<b>A criança pré-escolar e o ensino remoto .....</b>	<b>62</b>
Elizabeth Tunes	
Zoia Prestes	
<b>4</b>	
<b>O feitiço da técnica como coisa neutra: ensino remoto e pseudoformação em tempos de pandemia .....</b>	<b>72</b>
Ricardo Taveiros Brasil	
<b>5</b>	
<b>Políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro na pandemia: educação a distância, educação on-line ou ensino remoto? .....</b>	<b>91</b>
Bruna Werneck Canabrava	
Clarisse de Mendonça e Almeida	
Renata Vettoretti Leite	
Vittorio Lo Bianco	

<b>6</b>	<b>Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades .....</b>	<b>102</b>
	Karina Rocha Rosa de Castro	
<b>7</b>	<b>Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação .....</b>	<b>118</b>
	Tiago Afonso Sentineli	
	Fernanda Insfran	
<b>8</b>	<b>Inventariando o campo da pobreza: condições de acesso a recursos públicos por beneficiários do Programa Bolsa Família .....</b>	<b>137</b>
	Priscila Tavares dos Santos	
	Michelle Lima Domingues	
<b>9</b>	<b>"A vida não pode parar": desafios da população periférica no desenvolvimento de comunidades remotas de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>156</b>
	Bruna Damiana Heinsfeld	
	Breno Laerte Pacífico Pinto	
<b>10</b>	<b>A invisibilidade dos corpos inconformes à lógica cisheterossexual-branca em meio ao ensino remoto nos cursos de Psicologia .....</b>	<b>170</b>
	Alexandre Trzan-Ávila	
<b>11</b>	<b>Retrato do adoecimento e da medicalização de docentes no ensino superior: algumas reflexões .....</b>	<b>182</b>
	Marilda Gonçalves Dias Facci	
	Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
	Eloisa Rocha de Sousa Alves	
<b>12</b>	<b>Educação, saúde mental e pandemia: algumas considerações .....</b>	<b>201</b>
	Anelise Lusser Teixeira	
<b>13</b>	<b>Sociedade enlutada: lutas e lutos de uma sociedade na busca por educação .....</b>	<b>218</b>
	Paulo Afonso do Prado	
	Thalles Azevedo Ladeira	
	Tiago Afonso Sentineli	
<b>14</b>	<b>A dimensão utópica da Educação: reflexões para adiar o fim do mundo .....</b>	<b>232</b>
	Fabio A. G. Oliveira	

<b>SEÇÃO II</b> .....	<b>253</b>
<b>RELATOS EM PRIMEIRA PESSOA: VISIBILIDADE, LUGAR DE FALA E AUTOCUIDADO</b> .....	<b>253</b>
<b>Relato 1</b>	
<b>Fraturas expostas: catarse e reflexões sobre as condições de vida e existência antes e pós-pandemia</b> .....	<b>254</b>
Tiago Afonso Sentineli	
<b>Relato 2</b>	
<b>Etnografia ou devaneio? Relato de experiências para cicatrizar feridas da alma</b> .....	<b>261</b>
Paulo Afonso do Prado	
<b>Relato 3</b>	
<b>Vida e morte na pandemia: não sairemos da mesma forma que entramos</b> .....	<b>270</b>
Thalles Azevedo Ladeira	
<b>Relato 4</b>	
<b>Professora em época de pandemia</b> .....	<b>274</b>
Alessandra Tozatto	
<b>Relato 5</b>	
<b>Experiências do Serviço Social em tempos de pandemia: considerações no âmbito educacional</b> .....	<b>280</b>
Amanda Bersacula de Azevedo	
Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira	
Érika David Barbosa	
Josemara Henrique da Silva Pessanha	
Paola Barros de Faria Fonseca	
<b>Relato 6</b>	
<b>Fenomenologia, formação de professores e de professores/gestores: reflexões que se mostram e se manifestam em tempos de pandemia COVID-19, ensino remoto emergencial e trabalho remoto</b> .....	<b>288</b>
Alexandra dos Santos Oliveira	
<b>Relato 7</b>	
<b>Deteriorando e renascendo: da voz ao silêncio, do silêncio à voz</b> .....	<b>297</b>
Sâmela Faria	
<b>Relato 8</b>	
<b>Ode à coletivização (ou “trabalhadores, escutem-se!”)</b> .....	<b>303</b>
Fernanda Insfran	
<b>Sobre as/os autoras/es</b> .....	<b>311</b>
<b>Minicurrículos das/os organizadoras/es</b> .....	<b>319</b>

# Primeiras palavras<sup>1</sup>

Este livro é uma ocupação. Ocupamos para não sucumbir, para não desaparecer. Ocupamos este espaço e o tomamos por terra fértil às denúncias do que experienciamos neste momento. Escritos e experiências que expõem fraturas, dores, angústias. Escritos de/ por aquelas e aqueles sem-direito-de-parar.

Uma pandemia que nos seus primeiros seis meses ceifou quase 130 mil vidas<sup>2</sup>, colocou milhões à mercê de auxílios governamentais e caridade, mas que não nos deu o direito de parar para chorar o luto; parar para ter medo; parar para pensar; parar para nos reorganizarmos (e desorganizar o Sistema<sup>3</sup>). Profissionais da ponta (chão de escola, chão de fábrica e afins) nunca tiveram esse direito! Nosso tempo não é nosso, ele foi capturado há tempos pelos mesmos

- 
1. Homenagem a Paulo Freire e seu capítulo de apresentação de “Pedagogia do Oprimido”.
  2. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19. Daqui dois dias completamos seis meses dessa declaração. Há três meses o Brasil é o segundo país com mais número de mortes no mundo, só perdendo para os Estados Unidos, também governado por um presidente de extrema direita e negacionista.
  3. Neologismo criado para designar sistema(s) que são estruturados por lógicas dominantes e cisgêneras.

que hoje nos roubam também outros direitos fundamentais... Assim, sem direito de pausa para um respiro, seguimos sem fôlego nos perguntando: até quando?

Resistir é preciso, diriam os/as companheiros/as que lutaram, resistiram e morreram combatendo ditadores fascistas – aqui e acolá nunca totalmente derrotados - que voltaram ao poder surfando na onda conservadora que nos invadiu e que se alimenta de necropolítica.

Resistir é ato político. Por isso, escolhemos resistir exercitando empatia e auto cuidado, atitudes caras aos humanistas, capturadas e deformadas pelos neoliberais... Resistimos ao silenciamento que massacra, resigna e adoece, escrevendo.

Escrevemos, a muitas mãos, para registrar vivências pandêmicas no calor da pandemia. Escritas em tempo presente.

Escrevemos para gritar nosso inconformismo contra injustiças, desigualdades, discriminações intensificadas nestes dias tão estranhos. Escritas política e eticamente posicionadas à esquerda.

Escrevemos para ressoar vozes intimidadas pelo terrorismo do Estado e do Mercado e suas políticas de morte e de sofrimento. Escritas que transbordam rebeldia.

Escrevemos e nos posicionamos contra o controle remoto, a reinvenção tecnicista, a “neutralidade”, o adoecimento docente e discente, a pseudoformação e todas as formas de mordaza e alienação colocadas no caminho da educação libertadora e emancipatória. Escritas que desvelam discursos sedutores que não mais nos cooptarão.

Escrevemos para tensionar os nós em nós. E em quem nos lê.

Por fim, escrevemos para tentar adiar o fim do mundo. Será uma utopia?

**Fernanda Insfran**

**Paulo Afonso do Prado**

**Sâmela Faria**

**Thalles Ladeira**

**Tiago Sentineli**

(a todxs xs educadores, inspiradxs em todas as palavras grafadas nesta obra).

# Prefácio

*Stop.*

*A vida parou*

*ou foi o automóvel?*

(Cota zero – Carlos Drummond de Andrade)

Não! O ano não é 2020. É 2012, ano em que as universidades federais brasileiras protagonizaram uma importante greve, a primeira depois de 6 longos anos de silêncio do movimento paratista docente, sendo este o maior intervalo sem greves nas universidades federais nos últimos 40 anos<sup>1</sup>.

- 
1. Na década de 1980, contexto de reabertura política pós ditadura civil-militar-empresarial, foram sete anos com greves e apenas três sem. Os movimentos paratistas seguiram fortes nos anos 1990, já com presidentes eleitos (sempre para reforçar a ótica neoliberal que nos assola, ora com mais, ora com menos perfume): foram seis greves na década. Collor enfrentou uma greve em três anos de governo; Itamar, duas greves em dois anos; e FHC, cujo governo se prolongou até o final de 2002, enfrentou cinco greves em oito anos de governo. O esvaziamento das greves começou na era Lula. Entre 2003 e 2010, os oito anos de Lula na presidência, foram apenas duas greves, as duas no início de sua primeira gestão, uma em 2003 e outra em 2005. Desde então, a cumplicidade entre sindicatos e o presidente Lula fez arrefecer uma história de lutas e enfrentamentos. Foram seis anos sem greves (de 2006 a 2012), englobando o final da primeira gestão e toda a segunda gestão

Particpei dessa greve histórica, que durou mais de 120 dias. Dela, ficou guardado que a luta não era apenas para abrir canais de negociação com o governo, supostamente de esquerda, mas que se mostrou totalmente fechado para o diálogo e conforme aos ditames neoliberais. A luta também era contra muitos sindicatos, que, aliados do governo federal, não tinham interesse que a greve ganhasse força. Era meu primeiro ano como professora da Ufba, e considero que ali passei a me sentir parte. Uma greve derrotada, se pensarmos nas reivindicações específicas, mas potente espaço de formação política e criação de vínculos e amizade – esse afeto tão político.

Por isso, considero que foi na greve de 2012 que começou a costura da linda greve de 2015, no segundo mandato de Dilma. Nela, mais do que antes, a luta contra um sindicato pelego foi desgastante. A persistência na luta, que durou quase 140 dias, novamente sem conquistas objetivas, era alimentada pela formação política que se fazia nas assembleias, rodas de conversa, cafés, avenidas. Sol na cara, chuva nos pés, seguimos em marcha. Cartazes e faixas feitos a mão, bandeiras, palavras de ordem, performances, tambores, dança, cantos, suor, gritos, choros, risos, encontros, abraços, parceria. Um misto de alma lavada com dínamo, movimento que alimenta movimento.

Desde então, o que vivemos foi golpe atrás de golpe, incluindo aqueles que levamos dos governos petistas, dos quais destaco o de nos desestimular a lutar e o de aceitar compor com inimigos históricos. E tome golpes! Reforma trabalhista, reforma da previdência, reforma administrativa, desmontes vários. Taxação de grandes fortunas e auditoria da dívida pública, que é bom, seguem temas silenciados. E os escombros das reformas seguem caindo na cabeça dos trabalhadores, cujos direitos estão cada vez mais triturados. Enquanto isso, antes Cunhas hoje Maias, sempre o mesmo macho-branco-rico-nocomando, gerações após gerações, escarnecem acumulando rachadinhas tomadas descaradamente dos cofres públicos.

A eleição de Bolsonaro e tudo o que dela vem sucedendo deveriam ser um limite. Deveríamos todos parar, mão na cintura, ou melhor, braços cruzados, e dizer: “Ah, não! Aí já é demais!”. Mas o afeto no comando é o estarecimento. Ficamos estarecidos com a eleição. E seguimos estarecidos desde então.

---

Lula e adentrando os primeiros anos de Dilma. Em 2012, segundo ano da gestão Dilma, as universidades federais finalmente voltaram a parar (Fonte: <https://pt.scribd.com/document/266785977/QUADRO-GERAL-DAS-GREVES-NAS-UNIVERSIDADES-FEDERAIS-1980-2012>).

Agora, o ano é 2020. Por tudo o que estamos passando nos últimos quatro anos, “em silêncio”, 2020 tinha tudo para ser um ano de resistência, de lutas, um ano de chamado à greve! E essa greve, imaginava eu, no final de 2019, tinha tudo para ser histórica, como foram as duas últimas. Longa, gigante e aguerrida.

Hoje, às vésperas do Grito dos Excluídos, depois de cinco meses de impactos diretos da pandemia nas nossas vidas, olho o que projetava para 2020 e me pergunto: será que teria mesmo uma greve? E se conseguíssemos aprová-la em assembleia, ela seria uma greve potente? Sinto ao imaginar que não!

Porque mesmo quando fomos obrigados, por uma crise sanitária, a suspender a vida cotidiana, que se tornou inviável no seu formato “normal”, não conseguimos parar. Essa interrupção forçada poderia ser um momento potente para aprofundarmos o debate sobre uma série de questões que já vinham sendo pautadas desde que o ex-ministro da educação tentou enfiar goela abaixo seu projeto de future-se/fature-se.

Pensar a universidade sem ganhar créditos para isso. Mas o que vimos, de maneira geral, foi o contrário (como sempre acontece nas greves). Muitos professores, no afã de seguir produzindo, aproveitaram para acelerar pesquisas, acelerar análises, acelerar publicações, acelerar eventos.

Ainda hoje ecoa e dói a fala de um colega professor (Diego Marques) na greve de 2015: para os professores, em especial os universitários, sobrecarga tem se traduzido em valor. Quanto mais bancas, quanto mais pareceres, quanto mais *papers*, quanto mais orientandos, quanto mais eventos, tanto mais respeitado. Narciso não tira férias. Na fogueira das vaidades acadêmicas, é preciso ser lembrado/citado: fotos, *selfies*, *lives*, estou vivo!

Rolo compressor naturalizado – glamourizado? –, somos capturáveis até quando somos vacinados. No reinado dos prazos e limites, seguimos a toque de caixa. Na fome de viver e na ânsia de digerir, encaixamos asfixiados: entre um artigo científico e um capítulo de livro, uma pesquisa espremida por orientações e bancas. E tempo, que é tudo que temos, passa a ser tudo o que nos falta! No espírito do “tem que dar”, aceitamos dormir menos, pular os momentos de autocuidado, requestrar o que tem na geladeira ou numa pasta antiga.

Sem tempo de respirar, seguimos em terreno rarefeito. E o sufoco que já caracterizava nossa vida antes seguiu, modo contínuo, na pandemia. Nem parou, nem mesmo desacelerou. Intensificação do trabalho, naturalmente<sup>2</sup>.

\*\*\*

Este é um livro que coloca no centro do debate a educação em tempos de pandemia. Um livro sobre a pandemia, ainda em tempos de pandemia. Arrisco a dizer que um livro sobre a pandemia ainda no seu início, já que não sabemos até quando ela vai durar, nem até onde chegarão seus efeitos.

A gestação do livro se deu tão logo a pandemia foi deflagrada e reconhecida como um problema de saúde pública no Brasil, em meados de março. Os autores foram contatados em junho, seus capítulos foram concluídos no final de agosto, eu li todo o conteúdo e rabisquei este prefácio na primeira semana de setembro, tudo para que o livro pudesse entrar na editora em tempo de ser lançado no final do mês, aproveitando a realização de um evento internacional virtual sobre o tema, organizado pelos mesmos organizadores do livro, além de outros parceiros.

O livro engloba os cinco primeiros meses de pandemia<sup>3</sup>. Assim, ele fala do furacão no olho do furacão. Para falar sobre a ilha é preciso sair da ilha, ensina Saramago. Mas o fato é que não sabemos quanto de chão ainda temos pela frente. Assim, os escritos aqui reunidos foram feitos no calor dos meses iniciais, momento de tantas incertezas quanto ao presente e tantos receios quanto ao futuro, o corpo ainda tonto e ao mesmo tempo com tantos calos acumulados pela história. Talvez esta seja a principal contribuição do livro: ele serve como registro de como cada um(a) des autores pensou e sintetizou reflexões sobre este contexto até o presente momento.

O livro é composto por diversas modalidades de textos, com destaque para os ensaios teóricos, que nos convidam a olhar o presente e ensaiar o futuro;

---

2. Afora uma série de atravessamentos de gênero, raça e classe, sentidos mais por uns do que por outros, concreto em todos nós.

3. Até recentemente, muitos de nós apostávamos que a situação estaria sob controle até agosto.

bem como para as reflexões teórico-práticas à luz da experiência de professores em diversas etapas de ensino, com mais ênfase para as reflexões de docentes do ensino superior privado na formação de psicólogas. Há, ainda, reflexões sobre o contexto atual extraídas da análise de pesquisas de campo realizadas antes da pandemia, lembrando que as desigualdades e sofrimentos no território educacional não são uma novidade, já se fazendo presentes há décadas.

No campo específico da educação básica, além dos depoimentos pessoais de professores que estão construindo o ensino remoto, há discussões a partir de dados construídos após a deflagração da pandemia, seja pela via da análise documental, seja a partilha de desafios enfrentados para sua realização, seja a análise parcial de uma pesquisa de grande escopo realizada com professores no país, a qual não compõe o presente livro e deverá ser publicada em outros veículos de difusão de conhecimento. Ainda articulados à educação básica, estão os capítulos que reúnem escritos de docentes que trabalham na formação de professoras. E, por fim, há o relato de trabalhadoras Assistentes Sociais que atuam em uma instituição de educação básica tecnológica.

De maneira geral, o livro desvela o que está posto: o novo normal naturaliza a velha precarização, e o slogan segue o subtexto: aceitem, se ajustem, vida que segue. Da tentativa de reinvenção da educação, o livro fala de sobrecarga de trabalho e de adoecimento docente. E alguns autores nos chacoalham para não sermos ingênuos: as técnicas e estratégias não são um em si, neutras, mas informadas por visão de mundo e interesses, podendo ser emancipatórias, mas também capturadas por mecanismos aprisionadores.

Precisamos resistir a argumentos que tentem nos fazer engolir modelos e prescrições. Precisamos estar atentos para não reforçar, com nossos discursos e práticas, justamente aquilo que queremos combater. E precisamos, substancialmente, fugir de propostas que tentem alimentar em nós a busca por reconforto individual, o perigoso “esvaziar o saco”, cujo efeito político, na maioria das vezes, é apenas o de nos dar fôlego para seguir no sufoco por mais um tempo, até o saco encher de novo, e ser mais uma vez esvaziado.

Não apenas a partir do que li no livro, mas também a partir das diversas conversas com várias pessoas que ocupam diferentes lugares no campo da educação (professoras, estudantes e familiares, da educação básica ao ensino superior, seja da rede pública, seja da rede privada), tanto antes, quanto no decurso da pandemia, há algo próprio da vida das instituições educativas

que aparece com força. O sofrimento decorrente do contexto específico da pandemia entra em choque com a ideia, tão presente no senso comum, de que professores trabalham isolados, cada um na sua sala. Esta me parece uma visão ideológica, que fortalece a desmobilização docente ao invisibilizar que a vida das instituições educativas é feita de muitas trocas e conflitos fundamentais. Nos corredores, salas de professores, lanchonetes, pátios, bancos, vãos e esbarrões, a vida institucional vai sendo tecida e tensionada, criando rasgos, costuras e composições. Também é disso que não abrimos mão.

Reunidos, mas não necessariamente articulados e organizados coletivamente. Não é de hoje que construir processos educativos no Brasil tem sido vivido com sofrimento. Nesse atual contexto, que só amplia a exposição de nossas fraturas tantas, é preciso olhar com calma e atenção para o que fomos e o que estamos sendo, para que possamos lutar e inventar o nosso vir a ser.

*O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou  
O que foi feito da vida, o que foi feito do amor  
Quisera encontrar aquele verso menino  
Que escrevi há tantos anos atrás*

*Falo assim sem saudade, falo assim por saber  
Se muito vale o já feito, mais vale o que será  
Mas vale o que será  
E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir*

*Falo assim sem tristeza, falo por acreditar  
Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer  
Outros outubros virão, outras manhãs  
plenas de sol e de luz*

*Alertem todos alarmas que o homem que eu era voltou  
A tribo toda reunida, ração dividida ao sol  
De nossa Vera Cruz  
Quando o descanso era luta pelo pão  
E aventura sem par  
Quando o cansaço era rio e rio qualquer dava pé*

*E a cabeça rolava num gira-girar de amor  
E até mesmo a fé não era cega nem nada  
Era só nuvem no céu e raiz*

*Hoje essa vida só cabe na palma da minha paixão  
Devera nunca se acabe, abelha fazendo o seu mel  
No canto que criei  
Nem vá dormir como pedra e esquecer  
O que foi feito de nós*

*(O que foi feito devera - Fernando Brant, Márcio Borges, Milton Nascimento)*

**Lygia de Sousa Viégas**

Salvador, primavera nos dentes, setembro de 2020

SEÇÃO I

## **Escritos que expõem fraturas**

## Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos

Tito Loiola Carvalhal

Elaine Cristina de Oliveira

Maria Izabel Souza Ribeiro

### Resumo

Neste ensaio, enquanto gênero textual e como parte fundamental de todo processo de preparação, entre cansaços e revoltas, a luz de nossa história, objetivamos, sem pretensão nem condição de esgotar o debate, pensar a estrutura hegemônica da educação pública instituída, no Brasil, fundamentada na naturalização das desigualdades. Na conjuntura atravessada por uma pandemia viral, que tem retroalimentado o darwinismo social do “*faz parte do processo, sempre tem uns que caem e outros que resistem*”, destacamos algumas das tantas desgraças que a pandemia tem exposto, daquilo que já é política de morte faz tempo, mas, ainda, bastante invisibilizado na educação pública remotamente emancipatória. Por fim, no compromisso histórico

de denúncia, anúncio e inacabamento, partilhamos contágios insurgentes nas educações que, entre tensões e rupturas, cavam respiros que vigoram as lutas, por mudanças estruturantes, para outros reais possíveis.

## Inspirações teórico-políticas

Na contramão da fantasiosa ideia de “neutralidade”, considerando a complexidade conceitual de Educação, entendemos a importância de iniciarmos marcando qual compreensão nos alimenta, a fim de não confundirmos a pessoa leitora, dando a entender, por exemplo, que só existe uma única e inequívoca definição, quando sabemos que há variadas interpretações para um mesmo fenômeno. A depender da perspectiva teórico-política, a educação será entendida, pesquisada e analisada de diferentes formas, inclusive de formas diametralmente opostas e até mesmo contraditórias entre si.

Assim sendo, manifestamos que nossos entendimentos são estruturados nos lampejos que denunciam a educação hegemônica enquanto tecnologia medicalizante instituída de controle, assujeitamento e extermínio físico e subjetivo, da população empobrecida pela desigualdade social e discriminada por marcadores sociais da diferença, mas anunciam a dialética pulsante nas rebeldias, recusas e proposições construídas nesse território em disputa, tendo como compromisso a emancipação interseccionalmente coletiva. Entendemos a educação como direito que precisa garantir acesso e a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ao longo da nossa história. Educação como política de vida e convivência interseccionalmente coletiva.

*“Preso em um desmoronamento  
Sem escapatória da realidade  
Abra seus olhos  
Olhe para os céus e veja”<sup>1</sup>*

O ano é 2020. Tempo, que não para, atravessado pela presença de um vírus aparentemente democrático, mas que, na real, afeta potencialmente, de diversas formas, as vidas da população mais vulnerabilizada.

---

1. Trecho traduzido da música *Bohemian Rhapsody*, do Queen (1979).

Existem várias formas de se viver uma pandemia. No nosso país, cuja política genocida de insegurança pública mata cerca de 23.000 jovens pobres e negros, por ano, no seu histórico “normal”, e segue matando, a indiferença tem sido regra traçada na naturalização dos descasos e abandonos do poder público, quando diz respeito a população mais vulnerável, e na ampliação dos suportes e investimentos para os afortunados. Enquanto cerca de 107 milhões de brasileiros recorrem ao auxílio emergencial de míseros R\$ 600,00, e quase metade teve seu pedido negado, bilionários brasileiros aumentaram, em 34 bilhões de dólares, suas fortunas durante a pandemia, entre os meses de março e julho<sup>2</sup>.

Na cartilha capitalista, a doutrina que predomina anuncia abertamente: “onde você vê uma crise, eu vejo uma oportunidade”. Nesse cenário, de acordo com o relatório divulgado pela Oxfam (2020), “os bilionários de toda a região não só ficaram imunes à crise econômica provocada pela pandemia do coronavírus numa das áreas mais desiguais do planeta como ficaram ainda mais bilionários” (MIRANDA, 2020).

*Vulnerabilidades intensificadas pela desigual distribuição de riquezas*

*Política de morte na nossa cara ignorância.*

*A letalidade tem classe, tem cor, tem gênero<sup>3</sup>, tem história.*

Desde a invasão dessas terras, como expõe Galeano (1978), de maneira contundente, em “as veias abertas da América Latina”, “a força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas” (ibid., p. 15). Em um país cuja estrutura sociopolítica foi forjada dentro de um sistema colonialista, que envolve genocídio, exploração, espoliação, produção de pobreza para garantir riqueza para poucos, o SARS-CoV-2, espectro do capitalismo, revela com nitidez aquilo que já luzia o escritor uruguaio, que afirmava ter como objetivo sensibilizar sobre as razões para sorrir e as razões para chorar de nossa realidade comum: “aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos” (GALEANO, 1989, p. 14).

---

2. Relatório da Oxfam Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda>.

3. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mulheres-e-negros-s%C3%A3o-os-mais-afetados-pela-COVID-19-no-brasil-aponta-ibge/a-54303900>.

1

57

79

153

1.138

15.305

30.830

51.502

75.000

87.748

104.201 vidas eliminadas

as tantas mais

subnotificadas

descartadas

desapropriadas

nas desigualdades impostas que uma pandemia expõe

nossa baixa imunidade infectada de interesses perversos

privadas

nos esgotos a céu aberto

um reacionário em seu estado bruto, no poder, eleito e louvado por negacionismos

conclamando a população vulnerabilizada para a morte, enquanto faz churrasco e ri das nossas desgraças

nossas ignorâncias e crueldades históricas não reparadas.

cada vida tem nome, endereço.

como diz uma pichação que nos batemos outro dia,

cada uma dessas mortes foi ou era o amor de alguém.

Sem romantizar o passado em saudosismos desmemoriados, a intensificação da miséria dos grupos historicamente vulnerabilizados é projeto ativo de longa data, sempre presente, salvo por tímidas “rupturas” (PATTO, 2007). Antes da chegada do coronavírus, o mundo já enfrentava as tantas enfermidades

e flagelos da acumulação primitiva. Crimes contra a humanidade e toda vida presente, infecção constante.

Estado mínimo para os grupos empobrecidos, no que diz respeito a direitos, e máximo em repressão e controle. Estado máximo para garantir os ditames do mercado, ou seja, para proteger os interesses dos ricos, inclusive a liberdade de atuar criminalmente para a ampliação das suas riquezas, tipo aproveitar a pandemia para “ir passando a boiada”, como afirmou o ministro do desgoverno bolsonaro, Ricardo Salles, se referindo a desregulação de proteção do meio ambiente, que inclui a autorização de exploração de garimpos em terras indígenas, desmatamentos e incentivos a grilagens. Genocídio, ecocídio, extrativismo brutal.

Na criminalidade instituída, tudo vem sendo transformado em mercadoria. Transformação que acelera o “processo de degradação global e miséria modernizada” (ILLICH, 1985, p. 16). No estágio do capitalismo em que vivemos, a colonização atualizada com sucesso, representada pelo capital financeiro internacional segue a ladainha dogmática das relações de dominação. Na base da exploração, espoliação e expropriação. “Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais”, as pessoas “e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos”. Como insiste Galeano (1978, p. 13), “cada vez mais, fica gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantes terras ociosas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas”. O sistema vomita gente.

### “Remotamente, Educação”

Nesse território de veias abertas, a educação pública brasileira instituída nunca foi investida para possibilitar que a população saqueada enxergasse a ladroagem e as extorsões contra as suas vidas e as vidas dos seus, muito pelo contrário, ela traz, historicamente, a incumbência de controlar os corpos rebeldes em potencial, explorados e oprimidos preferenciais. Todos pobres dos direitos violados: todo corpo escolar, sobretudo professoras, estudantes e suas famílias. Para que estes atendam aos interesses dos algozes, seguem alguns moldes de subalternização para exploração: racismos, machismos, produção de violências contra LGBTIQs, capacitismos, meritocracias, medicalização, precarização, humilhações tantas.

Desde a formação de professores à educação básica, de forma ainda dominante, a educação segue objetivando a doutrinação, por meio de violências sistêmicas, para a legitimação dos valores da classe dominante que acumula poder através do roubo instituído. Todo um arsenal produzido com o intuito de desqualificar, demonizar, silenciar, destruir as referências epistemológicas e culturais, desde a população nativa e a população capturada do continente africano, trazida para ser escravizada no Brasil, às dissidências que se levantaram e seguem denunciando as santas hipocrisias e crueldades autointituladas civilizadas.

Diversos dispositivos produzidos, espalhados por todos os cantos, formam nossas visões de mundo e impõem definições do que devemos ou não considerar digno, legítimo, louvável (ILLICH, 1985). Quais afetos e movimentos devemos ou não cultivar. A subserviência, a dependência, a naturalização e aceitação das desgraças tantas têm sido regra. Nessa direção, Illich (1985), ao pensar sobre a sociedade escolarizada (e escolarizante) que escolariza a educação, denuncia:

[...] a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westchester do que no Nordeste do Brasil (ibid., p. 25).

Em uma sociedade escolarizada, educação escolarizante (ILLICH, 1985), implicada com políticas de coerções e de manipulações engendradas no controle das corpas usurpadas, seus elementos, seus gestos, comportamentos (FOUCAULT, 1977), nos consumindo numa maquinaria de poder que nos esquadrinha, desarticula, sufoca, enfraquece (LADEIRA; INSFRAN, 2019).

Impondo as ideologias que atendam seus sistemas<sup>4</sup> de dominação, para essa civilidade tão bem quista pelas subjetividades colonizadas, a acumulação de riqueza, a dominação territorial e subjetiva, a expansão da fé judaico-cristã “justificam o total pragmatismo dos meios: escravatura, genocídio, apropriação,

---

4. Sistema, de acordo com Vergueiro (2015, p. 15) referenciando Grosfoguel (2012, p. 339), caracteriza um “[c]istemamundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal” que produz “hierarquias epistêmicas”.

conversão, assimilação” (SANTOS, 1999, p. 23). Segundo Araújo (2011, p. 58), a estruturação do sistema colonial no Brasil “teve características próprias de um modo singular de capitalismo”, combinando “antigas formas de exploração e opressão, como a questão de classe, gênero e raça”.

Na estrutura capitalista, cada vez mais ultraneoliberal, as desigualdades são produzidas articuladas na perversa tradição, tomando “cada vez mais a forma de racismo, ultranacionalismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, xenofobia, homofobia e outras paixões mortais” (MBEMBE, 2018, s. p.). E isso reverbera na vida nossa de todo dia, nada meritocrática, através do genocídio, dos extermínios cotidianos; nas balas achadas que encontram sempre as mesmas corpos empobrecidas pela estrutura desigual, na sua maioria, pessoas negras e indígenas; nas violências contra as religiões de matrizes africanas; nos fenômenos da patologização e criminalização das diferenças e da pobreza; nos descasos, precarizações com a população empobrecida que depende dos serviços públicos, da educação pública; nos empregos e trabalhos de merda que nos afundam em mais miséria; na insistente política de fazer morrer as assaltadas, as revoltosas.

No artigo intitulado “Escolas cheias, cadeias vazias”: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, Patto (2007, p. 247) aprofunda de maneira contundente os interesses canalhas da classe que tem dominado o Estado brasileiro, no que diz respeito às políticas educacionais, com algumas tímidas descontinuidades. Segundo a autora, “o entendimento da escola como instituição mantenedora da ordem social”, como “instrumento de submissão moral que justificava a instrução pública como instrumento do soberano para ‘banir a discórdia’” (ibid., p. 118-9), é presença constante na história do pensamento educacional brasileiro. As políticas educacionais objetivavam inibir “atos populares de rebeldia e de protesto que [...] começavam a aumentar os índices oficiais de crime e de loucura e a causar alarde entre os que temiam ataques à propriedade privada” (PATTO, 2007, p. 119). Nas ideias educacionais, a discórdia temida era a revolta das subalternizadas em relação às opressões e explorações impostas às suas vidas pela classe dominante.

O aclamado Rui Barbosa, ao pensar a educação pública, na transição do Império para a República, em trechos apresentados por Patto (2007), declarava que “todo cuidado é pouco quando se trata de oferecer aos explorados chaves que possam dar acesso à consciência crítica”. É preciso “fechar a porta

‘às ideias de revolução’ [...], distanciar as estudantes de “teorias e perigosas utopias” (BARBOSA, 1947, X(IV), p. 67 apud PATTO, 2007, p. 121).

As políticas educacionais seguem há muito sendo estruturadas em conformidade com as políticas de segurança, como já alertava Freire (1970), não para assegurar educações que permitissem às classes dominadas perceberem criticamente as injustiças sociais. Esperar isso, segundo o autor (1970), seria uma atitude bastante ingênua, visto que, como tem sido escancarado na pandemia, para a razão hegemônica, responsável pela injusta distribuição de renda, o sagrado não é a vida, mas a economia.

Protegidos em seus *bunkers*<sup>5</sup> milionários e super representados no aparelho estatal, a preocupação da classe dominante que tem predominado na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para os grupos socialmente não desejados é “O que faremos deles e, mais importante, o que farão eles de nós?” (PATTO, 2007, p. 122).

Nessa trajetória maldita, “o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática” (CARNEIRO, 2005, p. 117) mantendo intactas as opressões.

Patto (2007, p. 245-246) denuncia que:

[...] a história oficial da educação brasileira tem sido escrita em chave evolutiva, centrada no elogio dos progressos realizados, o que dá margem a uma historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico, sem nenhuma atenção ao engajamento político inevitavelmente entranhado na base do conhecimento, ou seja, à relação das idéias com a realidade concreta onde são engendradas e ganham relevo. [...] velhos vinhos em novas garrafas.

Em pleno século XXI, apesar dos discursos fantasiados de democráticos, o acesso à educação no Brasil não é direito assegurado a todas as pessoas.

---

5. Para saber mais sobre essa aberração, consultar: <https://super.abril.com.br/especiais/isolamento-extremo-como-sao-onde-ficam-e-quanto-custam-os-bunkers>.

O projeto escravocrata, latifundiarista e agroexportador do país explica porque a universalização da educação básica não se concretiza, e, ainda, existam 14 milhões de jovens e adultos não alfabetizados (MARIANO, 2019, p. 179).

No arremedo de educação, “aqui tudo parece que era ainda construção, e já é ruína”<sup>6</sup>. A pandemia somada aos ditames neoliberais de política de morte, orquestrada por um fascista, tem vulnerabilizado ainda mais a educação pública, que, não mais vista como necessária aos interesses burgueses, míngua na precarização louvada por entusiastas das tecnologias digitais.

Diante de uma crise sanitária estruturante, a racionalidade medicalizante que individualiza os enfrentamentos, cobra de nós habilidades e competências para a adaptação a não possibilidade sequer de respirar (FÓRUM, 2019). Nas exigências de atualizações, não refletidas, muitas vezes a gente segue a onda que demanda sobre os processos educativos “práticas que necessitam estar em sintonia com a contemporaneidade” (AZAMBUJA; GUARESCHI, 2007, p. 440), mesmo que ela seja angustiante. Esse caráter “inovador” busca encobrir que os problemas expostos e intensificados pela pandemia são frutos de des-casos que carregam história, que o antigo “normal” já era sufocante, insalubre, impossível, que ainda hoje vivemos em uma realidade de impedimentos de condições dignas de vida e de exclusão digital, que atinge fortemente a parcela mais pobre da população.

Longe da ideia de que o problema se resume a acesso, de que basta um computador e um chip para cada professor e para cada aluno que tudo se resolve, em qualquer nível escolar, é importante considerar que, no caso brasileiro, embora tenha havido um acréscimo no acesso à cibercultura por parte da população, um número significativo de pessoas ainda está radicalmente excluído desse universo. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede. Nas casas em que se observou acesso à internet, a renda média por pessoa era de R\$ 1.769,00, já nas casas que

---

6. Trecho da Música *Fora da Ordem*, de Caetano Veloso, 1991.

não tinham acesso, a renda média por pessoa era de R\$ 940,00, praticamente a metade. Não por coincidência se trata, justamente, da mesma parcela da população a quem ainda hoje tem sido negado o acesso à educação básica, e para quem tem sido oferecido, no caso dos que têm acesso à escola, condições pedagógicas de péssima qualidade e geralmente pautadas pela lógica economicista. Nesse barulho, a boiada da EaD vai sendo empurrada, fundamentada na naturalização das desigualdades, retroalimentando o darwinismo social do “faz parte do processo, sempre tem uns que caem e outros que resistem”.

O que não nos contam, é que entre os que caem e os que resistem, encontramos grandes empresas, lucrando cada vez mais com a tecnologia que sustenta o “novo normal” do ensino remoto ou EaD. A título de exemplo temos a controladora da Google, a Alphabet, que registrou no primeiro trimestre de 2020 um lucro líquido de US\$ 6,8 bilhões. Na comparação com o mesmo período do ano passado, a receita total da companhia saltou 13,2%, atingindo, em 2020, US\$ 41,1 bilhões<sup>7</sup>. Já a Amazon, empresa de tecnologia que foca em comércio de produtos eletrônicos, serviços de armazenamento em nuvem, *streaming* digital e inteligência artificial, no segundo trimestre de 2020, em plena pandemia, registrou o maior lucro líquido trimestral de sua história, R\$ 26,83 bilhões, o dobro em relação ao mesmo período de 2019<sup>8</sup>. Quem vai dizer pra elas no futuro, quando a pandemia acabar, que não precisamos mais consumir tanta tecnologia, que elas não são mais “úteis” porque o ensino remoto ou EaD acabou? O que faremos com todo o aparato tecnológico que fomos obrigados a engolir? Ou, o que farão de nós (PATTO, 2007)?

Deveras, o contexto provoca uma situação curiosa na qual não é possível afirmar que os progressistas acompanharam a evolução tecnológica e os conservadores são a ela resistentes. O fato que há de se considerar é, ao contrário, a existência bem concreta de discursos em favor dos contextos virtuais de ensino-aprendizagem carregados de motivações conservadoras - ensino *online*, remoto traçado como mais uma engrenagem do controle social da aprendizagem.

---

7. Matéria publicada no portal InfoMoney. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/alphabet-supera-expectativas-com-ganhos-no-primeiro-trimestre-mas-receita-com-publicidade-recua>.

8. Matéria publicada no jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/amazon-tem-lucro-recorde-de-r-268-bilhoes-no-2o-tri.shtml#:~:text=A%20Amazon%20registrou%20o%20maior,ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20de%202019>.

A tecnologia à disposição e a sociedade escolarizada seguindo na produção de demandas de serviços e produtos.

Antes da pandemia, a imposição modernamente apresentada como avanços e desenvolvimento da Educação a Distância já se fazia presente. Apresentada como possibilidade que “amenizava” o desinteresse dos poderes públicos em investir em mais políticas públicas de construção e expansão das universidades, a inclusão acontecia nos remendos da precarização, enquanto abria caminho para a iniciativa privada explorar mais um nicho de mercado. Um exemplo bastante representativo é o caso da formação de professores em nível inicial, em especial a partir da década de 1990.

Partindo da constatação de que muitas das professoras da rede pública de ensino não tinha formação em nível superior, exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), alguns gestores, afinados com interesses de organismos internacionais, prometeram qualificar o corpo docente, o que implicou na necessidade de ampliar o acesso a tal nível de ensino público. Nesse contexto, a modalidade de educação à distância passou a ser apontada como eficaz, sobretudo por não onerar os cofres públicos.

Análise crítica dessa modalidade de ensino desvela sua tendência em moldar-se por finalidades pragmáticas, assumindo o lugar de estratégia para resolver uma lacuna histórica, mas sem mudar profundamente a ordem social vigente. Assim, tais projetos acabam por amplificar a ilusão de inclusão e de caráter suplementar, aliada à autoculpabilização daquelas que não conseguem se ajustar ao sistema imposto e oferecido de forma precária. Tais mecanismos, vale ressaltar, estão presentes em outros contextos educativos (BOURDIEU, 1998).

Deve-se destacar, nesse ponto, que a ideia de educação em contextos virtuais, embora pareça, não é nova: basta lembrar a oferta de telecursos (criados nos meados da década de 1970) como substitutos de aulas presenciais no ensino supletivo; ou a formação de técnicos por correspondência (iniciada, no Brasil, em 1904, e fortalecida a partir de 1930 com o ensino profissionalizante, de acordo com Hermida e Bonfim (2006)).

Além disso, também se deve levar em consideração que, para as que têm acesso fácil à internet, aos outros dispositivos necessários, assim como outras condições objetivas de participação das aulas remotas, a compreensão crítica das informações ali encontradas só ocorre àquelas que tiveram acesso a formações críticas (não necessariamente escolares), pois são essas formações que

contribuem para dar sentido ao que se vê, ouve, lê, acessa. Ou seja, a busca por informações nos meios digitais pode ser facilmente capturada pela rede alienante do capital, impedindo a livre navegação e afogando o sonho de emancipação pela tecnologia. Nesse sentido, o olhar para as tecnologias deve deixar de ser em busca de sua natureza, que não é nada neutra, voltando-se para a imbricada relação com suas finalidades políticas e éticas.

Nas discussões sobre a implementação ou não do ensino remoto na educação universitária, vez ou outra, surgem reclamações de estudantes que, tendo condições de participar ativamente dessa empreitada, afirmam se sentirem prejudicadas por aquelas a quem foi negado o acesso, o que só confirma o que destacamos no parágrafo anterior. Nas lentes colonialistas e colonizantes, fomos aprendendo, no nosso percurso formativo distante da realidade concreta, a olhar com as lentes dos nossos algozes, a não nos reconhecer parte das subalternizadas e a crer na competição meritocracia.

No capitalismo da vigilância<sup>9</sup> (SHOSHANA, 2019), onde cinicamente defendem “escolas sem partido”<sup>10</sup>, outras questões também nos põem em alerta. Como expõe Oliveira (2020, s. p.),

[...] as grandes corporações, especificamente, encontram no terreno arrasado – material e simbolicamente – um solo fértil para velhos e novos modos de forjar “alternativas infernais”, ou seja, para “a morte da escolha política, do direito de pensar coletivamente o futuro”, como define a filósofa da ciência Isabelle Stengers. É o caso das plataformas tecnológicas que oferecem Educação à Distância (EaD) para escolas e universidades.

Ainda segundo Oliveira (2020), os sanguessugas, também conhecidos como “entidades privadas”, na permanente busca de maximização dos lucros, oferecem “o serviço ‘eficiente, acessível e gratuito’, das plataformas corporativas”, “oferta mais que adequada em um momento em que há cortes de gastos generalizados nas universidades públicas”. Para Marcuse, “hoje a dominação

---

9. Disponível em: <https://nossofuturoroubado.com.br/capitalismo-de-vigilancia>.

10. Ler mais em “Contra a barbárie, o direito à educação”, de Daniel Cara.

se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura” (1973 apud PATTO, 2011, p. 1).

*Atenção ao dobrar uma esquina  
Uma alegria, atenção menina  
Atenção para as janelas no alto  
[...]  
Atenção ao pisar o asfalto, o mangue  
Atenção para o sangue sobre o chão<sup>11</sup>.*

### Contágios insurgentes

Nesse contexto pandêmico, em que, para além de todas as pestes cotidianas, ora estamos sendo empurradas para o retorno das aulas presenciais, ora a educação de forma remota é apresentada como divina maravilhosa, entendendo o isolamento físico como cuidado consigo e com o coletivo, direito que deveria ser assegurado a todas as pessoas, recorreremos às respirações epistêmicas e suas “perigosas utopias”.

Seguindo a centelha freiriana da denúncia e anúncio, “sem palavras vazias, mas compromisso histórico”, nos inacabamentos desejados, insistimos apostando nas necessárias mudanças estruturantes para outros reais possíveis, ao tempo em que cavamos respiros e rupturas com o perverso instituído.

Nas pandemias tantas que enfrentamos cotidianamente, nas perversões grotescas que a acumulação primitiva produz, contágios insurgentes produzem respiros. Nesse tempo atravessado pela COVID-19 e todas as desgraças produzidas por uma sociedade estruturada em relações de opressão e exploração, as chamadas de luta, espalhadas nas dissidências tantas, nos sacode a compreensão de que a única maneira de mudar isso é a construção de lutas coletivas interseccionalmente implicadas (DAVIS, 2015).

Buscando brechas na educação vigiada<sup>12</sup>, por meio das quais subvertam a ordem estabelecida, pensando a educação nessa modalidade à luz de seus

---

11. Trecho da música “Divino Maravilhoso”, de Caetano Veloso (1969).

12. Para saber mais sobre Educação Vigiada, acessar: <https://educacaovigiada.org.br>.

devires emancipatórios, encontramos em Azambuja e Guareschi (2007), sem os entusiasmos excessivos, inspiração nas faíscas do devir vírus. A partir da leitura de Deleuze e Guattari, as autoras, interessadas em localizar as “linhas de fuga” disparadas no que diz respeito à produção de subjetividades, aportam no campo dos possíveis, a fim de evitar a sufocação aparentemente inevitável no contexto educativo virtual.

A partir do conceito de devir, Azambuja e Guareschi (2007) defendem que a educação “deve ir muito mais além e atirar-se no desafio da diferença como criação, como divergência, como disjunção”, processo que “supõe que nos coloquemos em aberto para desterritorializações, na ousadia de enfrentar territórios consagrados, percorrendo espaços lisos, mapeando territórios impensados” (ibid., p. 451). As autoras defendem que, “nos tempos de uma sociedade de controle, das programações e máquinas cibernéticas, a atualização do vírus e da pirataria é o movimento de rebeldia à nova dominação” (ibid., p. 447).

Focalizando, especificamente, os modos de subjetividade engendrados na sociedade do controle, que utiliza o ciberespaço como mecanismo, elas perseguem “o que escapa a esse processo de modelização da subjetividade”, onde as singularidades logo são capturadas “pela estrutura, colocando determinadas diferenças à disposição de todos para consumo e uso” (Ibid., p. 443). A aposta em construção de “modos de interação, de relação no cotidiano” “que mobilizam a criação de sentidos outros e engendram a constituição de redes autônomas que, em certos instantes, se desprendem da trama dominante” (ibid., p. 444) caminho apresentado como desejável, nesse território em disputa. Em outras palavras, a infiltração nas subjetividades programadas “para causar os distúrbios provocadores de rebeldia” (AZAMBUJA; GUARESCHI, 2007, p. 445) necessários nas educações dentro ou fora do contexto digital.

Ainda segundo Azambuja e Guareschi (2007, p. 448),

Um programa é como um tipo de pensamento que teima em guiar-se por uma lógica do aparelho de estado, organizando-se em uma economia paranóica de forma a não ser surpreendido por estranhos pensamentos, mantendo a estabilidade e princípios perenes como verdades únicas e últimas. E o vírus vem exatamente levar-nos a um outro modo de pensar, que passa a conviver com o singular, a enaltecer a diferença e a quebrar padrões.

Seguindo o mecanismo de atuação do vírus, que “infiltra-se na obscuridade, ocasionando reações, incomodações, desarranjos, desacomodações, enfraquecimentos em um centro regulador, em um mesmo tempo, incita-nos superações, modificações, rearranjos, fortalecimentos” (AZAMBUJA; GUARESCHI, 2007, p. 448), o que surge para destruir, também afirma a existência.

Nessa direção, encontramos, na ética hacker, fagulhas potencialmente criativas. Movimento dissidente de pirataria “resultante de uma cultura de luta pela socialização dos bens culturais e científicos, a partir do trabalho colaborativo e apaixonado, do incentivo à circulação plena de ideias e descobertas, do livre acesso ao conhecimento (PRETTO, 2010a; 2010b apud MENEZES, 2018, p. 154), as pedagogias hackers, comprometidas em expor a operacionalização das estruturas de dominação, possibilitam a construção de redes colaborativas marcadas pela motivação em aprender e partilhar conhecimentos engajados com a criação de novas realidades. Pretto (2010), ao pensar a cultura digital enquanto espaço aberto, entende a ética hacker como potente criação de produção de conhecimento livre para a construção de outras educações, com base na pluralidade, colaboração e compartilhamento.

Nos limites atravessados pelas desigualdades impostas, seguimos com Freire, na busca do recomeço insistente, “de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...” (2006, p. 23).

A pandemia escancara, mais ainda, as desigualdades e a gente segue gritando as necessidades de um Estado que invista concretamente na educação pública. Se o que tem para hoje é a distância como cuidado, fortaleçamos coletivamente o vírus da educação interseccionalmente engajada, nas vias instituintes, para o levante, por todas as reparações históricas.

Reiteramos: não abrimos mão dos encontros, das pedagogias de corpo presente, do contágio que nos fortalece. “A gente quer inteiro e não pela metade”<sup>13</sup>. A luta pela defesa da educação pública “incomoda a burguesia e os defensores do modelo privatista da educação” por reafirmar a educação como direito, “e não como mercadoria, e por denunciar o modelo de

---

13. Trecho da música “Comida”, dos Titãs (1987).

sociedade excludente” (MARIANO, 2019, p. 179), mas ela é necessária e cada vez mais urgente, porque, como defende hooks (2019, p. 203), “ela pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação”.

Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro (KRENAK, 2020).

## Referências

- ARAÚJO, D. M. de O. **A pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento**. Salvador: PPGE, 2011. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8946>. Acesso em: 25 set. 2019.
- AZAMBUJA, M. A e GUARESCHI, N. M. Devir vírus. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19, n. 2, p. 439-454, jul./dez. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 25 set. 2019.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25-32.
- CARNEIRO, A. S. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Feusp, 2005. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2005.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?”. SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5., 2018, Salvador. **Anais [...]** v. 1, n. 1, p. 12-20. Salvador: Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235/205>. Acesso em: 25 set. 2019.
- FOUCAULT, M. 1977. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vasalo. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- LADEIRA, T.; INSFRAN, F. F. N. A pedagogia engajada e a práxis da transformação do mundo – um ensaio sobre a educação libertadora. **Educação Pública**, v. 19, n. 22, 24 set. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/a-pedagogia-engajada-e-a-praxis-da-transformacao-do-mundo-r-um-ensaio-sobre-a-educacao-libertadora>. Acesso em: 25 set. 2019.
- MARIANO, A. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 176-180.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018. 80 p.
- MENEZES, K. M. **Pirâmide da Pedagogia Hacker: [Vivências do (IN) Possível]**. 176 f. il. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- MIRANDA, M. E o capitalismo não se acabou: bilionários brasileiros ficam mais ricos na pandemia. **Socialista Morena**, 2020. Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/e-o-capitalismo-nao-se-acabou-bilionarios-brasileiros-ficam-mais-ricos-na-pandemia>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- OLIVEIRA, F. Lavits\_COVID-19\_ #1: No tempo da catástrofe, capitalismo de vigilância avança sobre a educação no Brasil. **Lavits**, 2020. Disponível em: <http://lavits.org/no-tempo-da-catastrofe-capitalismo-de-vigilancia-avanca-sobre-a-educacao-no-brasil/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.
- PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2020.
- SANTOS, B. S. O fim das descobertas imperiais. **Diário de Notícias**, Porto, 1999. Seção Notícias do Milênio. Edição Especial.
- ZUBOFF, S. **Capitalismo de vigilância**. 2020. Disponível em: <https://nossofuturoroubado.com.br/capitalismo-de-vigilancia>. Acesso em: 14 ago. 2020.

## 2

### Ensino (para o controle) remoto: quase um episódio de *Black Mirror*

Hélio da Silva Messeder Neto  
Izadora dos Santos Pires

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.

(Trecho de “Parada do velho novo” - Bertold Brecht)

## Resumo

Neste texto, analisamos o cenário da educação escolar brasileira, por meio das políticas tecnicistas liberais destinadas à formação da classe trabalhadora, atentando que esse movimento é anterior à pandemia. Nesse sentido, as vulnerabilidades nas relações do trabalho docente; o uso de tecnologias no ensino; o esvaziamento da dimensão educativa, questões discutidas ao longo deste texto, são ampliadas para além da iminência do agora. Frente a isso, atentamos para o que está emergindo e pode se instaurar após a pandemia. Dessa forma, entendemos que conhecer a realidade é um elemento essencial para se colocar na luta política, em defesa de uma educação pública de qualidade.

## Introdução

O aplicativo vibra no celular de um colaborador da educação, um dia chamado de professor: o iScola está com tarifas promocionais no dia de hoje, o preço da hora aula está maior. O mediador escolar saberá o conteúdo e a turma na hora que aceitar a corrida, queremos dizer, o encontro remoto. Ele não precisa se desesperar, visto que o conteúdo já está bem definido pelas políticas internacionais. Na verdade, não são bem conteúdos, são competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. O coach educativo dá sua aula remota e, ao final, os alunos avaliam seu trabalho entre uma ou cinco estrelas. Se sua média de estrelas não for boa, certamente ele será excluído do aplicativo. Ao final da aula, o dinheiro cai na sua conta. Não todo, claro, uma parte fica para os gestores do aplicativo, muito justo, já que, sem eles, o trabalhador da educação não teria emprego. O atual colaborador virtual não tem salário fixo e direitos trabalhistas, isso é coisa antiga, da modernidade. Na pós-modernidade, rápida, dinâmica, interativa, o professor, quer dizer, o mentor remoto educativo, é empreendedor de si mesmo. Ele pode escolher vender ou não sua força de trabalho, aceitar ou não o encontro remoto e, se ele for bom, nunca ficará sem dar o que antes chamávamos de aula. A escola, finalmente, deixou de ser do século XIX, ela agora é do século XXI, com colaboradores antenados e capazes de aproveitar as diversas oportunidades. Esse novo aplicativo, o iScola, deixou para trás os professores resistentes, atrasados, tecnofóbicos e não flexíveis que não conseguiram se habituar a esse novo normal. A escola do futuro chegou e precisa do novo professor 6.0, adaptado, flexível, dinâmico.

O cenário que descrevemos acima poderia ser parte do enredo de um episódio da série britânica, produzida por Charlie Brooker, chamada “Black Mirror”<sup>1</sup>. No entanto, embora com um certo exagero, estamos certos de que o cenário no qual vivemos hoje na pandemia, ocasionada pela circulação do vírus COVID-19, expõe fraturas produzidas no sistema capitalista que já existiam antes, e abre espaço para que o cenário descrito possa se efetivar ou se apresentar de modo mais perverso para os professores e para todos os outros trabalhadores.

Hoje, no Brasil, vivemos com quase 13 milhões de desempregados<sup>2</sup>, um país dependente de uma crise do capitalismo governado pela extrema direita ultraliberal que tem, a todo custo, retirado direitos duramente conquistados pela população. A Emenda Constitucional 95 (EC 95), que congelou os gastos da União com despesas primárias por 20 anos, a reforma da previdência, reformas trabalhistas que flexibilizam a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) se configuram como exemplares da situação caótica que vivemos neste país, levando em consideração que o povo que já vivia em condições difíceis.

A educação não passa incólume por esse processo, já que é mais um complexo contido na sociedade. A escola vive todos os dilemas de uma sociedade de classe em um cenário neoliberal e tem sido atacada no seu campo ideológico, como pode ser visto, por exemplo, no movimento escola sem partido, em que professores são chamados de doutrinadores, em que o conhecimento científico, artístico e filosófico é esvaziado para a classe trabalhadora a partir de reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>. A escola é também atacada no campo material, visto que os recursos estão

---

1. A série mostra um futuro distópico em que as relações sociais são mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação, trazendo roteiros, em grande parte, pessimistas (LE-MOS, 2018). A série pode ser encontrada na plataforma de streaming Netflix.

2. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o primeiro semestre de 2020. É importante ressaltar que, para o IBGE, o desemprego se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Os dados não levam em consideração, por exemplo, pequenos empreendedores que possuem seu próprio negócio. Com a vulgarização ideológica do empreendedorismo e com a crise da COVID-19, o número de pessoas sem emprego no Brasil deve ser um número muito maior. Desemprego. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 11 ago.2020.

3. Para saber mais sobre as críticas à, sugerimos a leitura de Cassio (2018); Pina e Gama (2020).

cada vez mais escassos e o valor investido na educação estatal, em todos os níveis, é cada vez menor. Dessa forma, o espaço educacional sofre cada vez mais ameaças, colocando em xeque a estabilidade do professor, o qual é considerado incapaz, desmotivado e preguiçoso. Como exemplo, temos uma publicação do Banco Mundial que se chama *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS; LUKE, 2014) em que, extremamente preocupados com a excelência dos professores nos países de capitalismo dependente, aponta, entre outras medidas:

As altas taxas de absenteísmo dos professores em toda a região da América Latina e do Caribe e as observações em sala de aula que mostram que os professores **em geral são mal preparados** para usar o tempo da aula de forma eficaz são evidências de que as pressões que eles sofrem para desempenhar suas funções de forma responsável geralmente são deficientes. As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem **medidas para reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego**, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores (BRUNS; LUKE, 2014, p. 42, grifos nossos).

Afirmações absurdas como essas, que culpabilizam o docente, atacam o público-estatal e consideram pais e alunos como clientes, **só se aprofundaram com a pandemia** – pano de fundo para pôr a nu as desigualdades. Com a necessidade de isolamento social e dos fechamentos das escolas, as instituições formais de ensino particulares não hesitaram em continuar suas aulas, partindo, quase imediatamente, para o chamado Ensino Remoto, que pode ser caracterizado por:

[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia. Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais. (ALVES, 2020, p. 358).

Apressados em diferenciar educação à distância (EaD) de ensino remoto, teóricos vão colocando supostas vantagens, desvantagens, similaridades e diferenças de cada modalidade, mas que, no fim, escondem a mesma essência: a precarização dos processos educacionais escamoteada pela desculpa do acesso. O que vemos é um conjunto de malabarismos para justificar aquilo que nada mais é, como nos ensina Patto, um simulacro, por vezes até bem desenhado, mas ainda um simulacro, de ensino presencial:

Entre as considerações sobre as *aulas* de programas de ensino a distância, vejamos o que diz uma professora de um curso virtual de pedagogia na reportagem já mencionada: “é um desafio, eu falo para 700, 1.000 alunos, mas na minha frente só tem uma câmera”. Para adaptar- -se a essa situação, ela “fez oficinas para treinar voz e postura. Assistiu palestras com especialistas. Gravou horas e horas de aulas para se ver no vídeo e corrigir as falhas” (GUIMARÃES, 2010, p. 84). Numa foto ilustrativa da matéria, ela está num estúdio, diante de uma máquina, como uma apresentadora de TV. Valendo-nos da frase *Isto não é um cachimbo*, sob o desenho de um cachimbo numa tela célebre de Magritte, podemos afirmar três coisas: sobre o estúdio, *Isto não é uma sala de aula*; sobre a apresentadora do programa, *Isto não é uma professora*; sobre o que ela faz diante da câmera, *Isto não é uma aula*. **Uma aula virtual é apenas simulacro de uma aula presencial** (PATTO, 2013, p. 310, grifos itálicos do autor, grifos negritos nossos).

Ensino remoto não é ensino. E, na tentativa de fazer parecer que é, temos, na prática, a sobrecarga de trabalho para os professores que tiveram que adaptar suas práticas para tornar esse simulador o mais próximo do real possível, trabalhando mais de 16 horas por dia, muitas vezes com salários reduzidos. Professores exaustos, tentando manter crianças na frente da tela do computador ou da Tv e, ao mesmo tempo, tiveram que dar conta da aula de seus filhos, além de, numa sociedade capitalista patriarcal, cuidar dos afazeres domésticos, sendo esses, quase sempre, tarefa feminina. A roda do capital não pode parar de produzir mercadoria e a rede particular de ensino demorou a seguir seu suposto funcionamento normal, exigindo mais dos professores, repetindo a tendência desse “século de incertezas” em que as

empresas pensam o assédio ao trabalhador como estratégia de gestão. Como nos reforça Antunes (2020, p. 153):

Espaços de trabalho propulsores de altos índices de desempenho e produtividade, estruturados com base em exigências que cada vez mais extrapolam as capacidades física e mental humanas, não conseguem se manter senão por meio de diferentes e sofisticados mecanismos de controle e coerção. O assédio moral é parte da engrenagem.

[...]

As práticas dessa natureza são ferramentas de gestão voltadas para garantir, por meio de pressão institucionalizada, tanto o aumento constante da produtividade como o isolamento e a exclusão daqueles que se constituem como “barreiras” para sua plena realização.

No caso da escola pública, o vírus COVID-19 forneceu, entre outras coisas, espaço necessário para o Estado abrir brechas para fazer “parcerias” com a iniciativa privada, adquirindo plataformas digitais pagas e fazendo um processo pedagógico excludente, visto que a maioria da população não tem acesso à internet e nem condições de estudo nas suas casas. Se o ensino remoto já é um simulacro de aula presencial, no contexto do ensino público, por falta de condições objetivas e a desigualdade abissal, escancarada na pandemia fruto do neoliberalismo, esse simulador é ainda mais precário e pode prejudicar gravemente os filhos da classe trabalhadora.

O que narramos até aqui descreve um pequeno cenário do que estamos vivendo. No entanto, pensamos que precisamos ir além dessa descrição e aprofundar, conceitualmente, o debate sobre a educação em um cenário neoliberal para que possamos nos armar com mais profundidade diante da cena pandêmica. Para isso, esse artigo se dividirá em mais três partes, além da introdução. Na primeira, mostraremos como a base de uma educação esvaziada para a classe trabalhadora à serviço do neoliberalismo já estava desenhada antes da pandemia chegar, de modo que ela **só serviu como catalisador do processo**. Na segunda, mostraremos, com mais detalhes, como o ensino remoto precariza o trabalho do professor, é excludente

e apresenta dimensões completamente neotecnicistas. Por fim, na terceira parte, traremos algumas estratégias de resistência para que nossa educação, já fragilizada, não sucumba diante desse novo, mas não tão novo, ataque dos empresários ao ensino público<sup>4</sup>.

## A educação neoliberal pré-pandemia: um cardápio amargo de competências e habilidades

A crise capitalista da década de 1970 exigiu do capitalismo uma reestruturação do seu processo produtivo e do seu campo ideológico. O modelo fordista de produção foi substituído pelo toyotismo<sup>5</sup> que Saviani, sucintamente, descreve a seguir:

O modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429).

A mudança do sistema produtivo implica, necessariamente, numa tentativa de mudança no processo educativo. E, para que isso aconteça, é preciso anunciar um novo modo de formar a classe trabalhadora e os dirigentes da classe dominante para ocupar esses espaços neste novo sistema produtivo, ao mesmo tempo em que é necessário garantir o espaço no qual a ideologia

---

4. Não estamos aqui defendendo qualquer ensino público, mas aquele orientado pela laicidade, gratuidade e que seja socialmente referenciado.

5. O discurso do EaD, do ensino remoto, on-line, híbrido, converge nas relações de trabalho no modelo toyotista. Entendermos que esse modelo de produção possui características que são fundamentais para desfeticizar o trabalho educativo na organização social – capitalista – vigente.

dominante se perpetuará. Isso não acontece sem lutas ou contradições, mas o que vemos é que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47) e isso não é diferente na teorização pedagógica.

Em vista disso, entende-se que:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2006, p. 41).

Dessa forma, na crítica feita à escola, instaura-se um ataque frontal aos conteúdos que ajudariam o educando a entender a realidade, por meio de argumentos que falam sobre a estagnação destes, como também com afirmações de que os mesmos seriam coisas do século passado. Nesse sentido, as soluções apresentadas ocorrem mediante o discurso do que importa: o ensino de competências e habilidades, de modo a assegurar que o sujeito seja adaptado e flexível, e consiga servir à empresa, além de estar pronto para esse mundo no qual o emprego não é mais garantido mas, sim, a empregabilidade. Nessa perspectiva, é preciso formar o sujeito empreendedor capaz de controlar seus sentimentos e emoções (competências socioemocionais), de modo a aceitar melhor o mundo que ele vive.

Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. [...]. Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda a educação recebida tenda a levar mais em conta o “destinatário do serviço”, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade de posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar o aluno para um cenário de incerteza crescente. A pedagogia “não diretiva” e “estruturada de modo flexível”, o uso das novas tecnologias, o amplo “cardápio” oferecido aos estudantes

e o hábito do “controle contínuo” são pensados como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos (LAVAL, 2019, p. 41).

O discurso do “aprender a aprender” ganha força, visto que esse seria a competência máxima ou, nas palavras de Laval (2019), uma “metacompetência”, responsável por orientar todas as outras. “Aprender a aprender” é o lema da pedagogia da exclusão, a qual visará formar o trabalhador que “veste a camisa” da empresa, que questiona pouco, mas que precisa pensar “fora da caixa”, desde que esse pensamento aumente a produtividade e o deixe pronto para assumir qualquer posto de trabalho. Crescem os discursos motivacionais e caem os direitos trabalhistas e aqueles que não conseguem se adaptar a esse mundo são, por contraste, inábeis e incompetentes. A culpa do fracasso é do sujeito que trabalha, antes mesmo de colocar sua força de trabalho à venda no mercado.

O neoliberalismo, como ficou conhecido esse sistema político-econômico pós-crise da década 1970, retomará, entre outras coisas, a ideia do Estado mínimo, o que implica privatização dos serviços públicos, reformas trabalhistas e administrativas retirando direitos dos trabalhadores. A educação passa a ser vista como um serviço e não um direito, e, como serviço, precisa ser vendida. Como nos diz Luiz Carlos de Freitas:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

Portanto, para cumprir esse papel privatizador, é preciso travar uma disputa das ideias e isso significa atestar o fracasso da escola pública (SAVIANI,

2011), colocando o Estado como sendo incapaz de gerir os recursos. Trata-se de vender a falsa imagem de que o público é ruim e o privado é bom e, consequentemente, a solução para educação seria a sua privatização.

O movimento para livrar-se do controle do governo e de suas escolas por meio das “contas de poupança da educação” prevê até o uso dos recursos para a instrução das crianças em suas próprias casas (homeschooling), incentivando processos de “desescolarização” e ainda pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares e até mesmo aulas de faculdades desde que a criança não frequente uma escola pública (FREITAS, 2018, p. 53).

O processo de mostrar a ingerência do Estado não precisa acontecer repentinamente: é “preciso que as redes públicas de ensino caminhem em direção a esse estágio final através de um processo progressivo e que vai legitimando-se paulatinamente no âmbito da sociedade” (FREITAS, 2018, p. 77). Uma das formas é construir bases nacionais com habilidades e conteúdos formatados pela classe dominante, testes censitários para aferição da aquisição ou não dessas competências e uma política punitiva para as instituições escolares que não atingirem as metas estabelecidas. Essas ações ajudam a reforçar a ineficiência da escola pública, visto que desconsideram todo o contexto do estudante e reduz a aprendizagem, o fracasso ou sucesso do educando à gestão escolar. Com a política punitiva, que cerceia recursos para os que têm baixo desempenho, escolas que vão mal nos testes tendem a ganhar menos recursos, gerando um ciclo vicioso que impede o avanço da escola, restando “aceitar” consultorias de empresas privadas ou pacotes prontos para treinar os estudantes para os exames.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando

a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (FREITAS, 2018, p. 80).

Essa orquestra de privatização não termina aqui. O sistema de controle do professor e o esvaziamento da sua profissão são elementos importantes para o processo de privatização, na medida em que as políticas de formação de professores são, cada vez mais, sucateadas, com um apelo a uma alienada prática voltada para adaptação à realidade que é, também, centrada nas competências. Outro fator que contribui para a efetivação de tal orquestra são as plataformas digitais de ensino que estão, gradativamente, mais automatizadas e aliadas a uma lista pronta de competências e habilidades, feitas por uma base nacional comum. Elas permitem, cada vez mais, a substituição do trabalho vivo do professor pelo trabalho morto das máquinas e, ao mesmo tempo, possibilitam que um mesmo professor ministre aula para muitos estudantes, auxiliados ou não por um tutor mal remunerado, aumentando a extração de mais valia. Esse processo viabiliza, também, que a iniciativa privada se aproprie do dinheiro público por meio de compras de plataformas gerenciadas por grandes empresas (como Google, Microsoft, por exemplo). Recorremos mais uma vez a Freitas (2018, p. 108-109) para ratificar o que dissemos:

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho.

Todo esse cenário que aqui delineamos estava posto antes da pandemia e é importante que ele seja conhecido e considerado, visto que é o palco no qual temos que atuar nesse suposto novo momento. Qualquer decisão tomada ou não nessa situação não acontece de maneira neutra, tem uma história. É ingenuidade achar que o que faremos nesta ocasião é provisório

e servirá apenas enquanto estamos em tempos pandêmicos. Como pudemos ver, a burguesia neoliberal não brinca em serviço e as bases para o ensino, para o controle do mercado, já estavam prontas e, no que alguns insistem em chamar de “novo normal”, nada mais é que um anfiteatro para a burguesia oferecer, num cardápio de receitas amargas, suas velhas ideias.

Na próxima seção iremos discutir melhor a condição atual do professor e do processo de ensino, detalhando os aspectos e nuances do período pandêmico. Embora ele tenha muito das características que aqui já foram discutidas, tem especificidades que valem a pena ser compartilhadas para que possamos traçar planos de ação nesta conjuntura.

### “É uma grande chance de se reinventar”: a pandemia do cinismo

O Brasil encontra-se em colapso. São, ao todo, 3.317.096 contaminados e 107.232 mortos até o dia em que esse texto foi escrito, sem nenhuma previsão da queda desses números<sup>6</sup>. A política genocida do governo Bolsonaro-Mourão segue implacável no que tange ao seu extermínio da classe trabalhadora brasileira.

No campo educativo não é diferente. As medidas por parte do governo Bolsonaro-Mourão ocorreram no dia 1 de abril de 2020 com a flexibilização dos dias letivos por meio da medida provisória nº 934 (BRASIL, 2020a). E, posteriormente, em 28 de abril, através da divulgação de orientações pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a colaboração do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020b). As orientações divulgadas neste documento destinavam-se a todos os níveis educativos, propondo como solução o ensino remoto. Nas orientações, não há menções sobre condições de ensino dos professores e de aprendizagem (para aqueles que conseguem ter acesso a alguma atividade educativa escolar).

---

6. Informações obtidas no portal CORONAVÍRUS BRASIL. Painel Coronavírus. Atualizado em: 15/08/2020 às 18:30. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Neste sentido, a Portaria nº 544<sup>7</sup>, publicada em 16 de junho pelo MEC, possui vigência até 31 de dezembro de 2020 e segue em consonância com as orientações do CNE, pois “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (BRASIL, 2020c). De modo geral, a referida portaria, assim como as anteriores, revogadas e vigentes, não consideram as condições sociais e materiais das pessoas que integram as instituições de ensino. Ademais, as flexibilizações de tais medidas influenciam na finalidade das atividades escolares, essas são mantidas para alcançar a carga horária e dias letivos obrigatórios. Ainda sobre as implicações da portaria nº 544, há uma responsabilização das instituições ao apontar que:

Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020c).

A responsabilização das instituições, definida pela portaria, tende a gerar um individualismo a partir da maneira em que estas atividades estão sendo realizadas pelas diferentes administrações das redes de ensino (municipal, estadual ou federal) que adotaram medidas distintas. Nesse sentido, a plataforma criada pelo MEC para monitorar as instituições – universidades, institutos federais, Cefets e Colégio Pedro II – que possuem administração federal, mostra que, no caso das 69 universidades, 42 estavam com atividades suspensas, 20 com TIC/Remotas e 7 com aulas parciais<sup>8</sup>.

A nível estadual e municipal houve também a adesão ao ensino remoto por meio da aquisição de plataformas privadas, que reduzem o trabalho educativo a elaboração de tarefas e a gravação de aulas transmitidas pela TV ou de modo síncrono. O discurso de alguns gestores da mídia passa, em maior ou

---

7. A Portaria nº 544 revogou as três Portarias anteriores: a de nº 343, de 17 de março de 2020; a de nº 345, de 19 de março de 2020; e a de nº 473, de 12 de maio de 2020.

8. Informações obtidas na plataforma CORONAVÍRUS – Monitoramento nas instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus>. Acesso em: 11 ago. 2020.

menor grau, por “o tempo está passando e como ficarão nossas crianças sem aula?” ou ainda “é uma oportunidade de nos reinventarmos e criarmos uma escola do futuro”. Sem oferecer nenhuma condição, resta ao docente fazer um esforço desumano para conseguir estabelecer algum contato educativo com o estudante. Assim, a variável “tempo” é usada de modo fetichizado por governantes, gestores e, até mesmo, alguns professores. A passagem do tempo tende a ser usada como um elemento “mágico”, como se isso pudesse minimizar o número de mortos da pandemia. Atrelado ao “novo normal”, os professores se veem obrigados a oferecerem um ensino aligeirado ou, ainda, a retomarem as atividades presenciais sem que especialistas apontem tal possibilidade como segura. Enquanto isso, deleta-se a humanidade das vidas ceifadas e daquelas que ainda podem ser perdidas.

Nesse contexto em que vidas são tratadas como números, o sofrimento psíquico, a sobrecarga do trabalho, os assédios sofridos no trabalho, entre outras questões, seguem sendo desprezadas. Não é a qualidade do ensino ou a segurança dos atores da escola que é colocada em pauta, mas a ideia de que professores precisam voltar ao seu trabalho para justificar seu salário. Como explicamos no tópico anterior, usa-se a situação da pandemia para atacar o que é público, potencializando um discurso no qual servidores públicos da educação são improdutivos e preguiçosos. Para disputar essa narrativa, os servidores não deveriam, necessariamente, ter que voltar a trabalhar cedendo aos impulsos imediatos de uma sociedade pautada pela mercadoria. Em contrapartida, seria necessário apontar para a toda a população que ficar em casa em tempos como esse é um direito, que deveria ser ampliado para todos, para preservar a vida.

Todo esse contexto, se configura, portanto, como o cinismo pandêmico que prega um retorno remoto e finge esquecer a dificuldade de acesso dos estudantes à internet. Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2019, cerca de 20 milhões de domicílios não possuíam conexão com internet, sendo que, também neste ano, as classes<sup>9</sup> D e E, somadas, atingiram um número 50% referentes a este acesso (CETIC.BR, 2019).

---

9. O conceito de classe neste trabalho, possui um fundamento marxista. Desta forma, não se restringe apenas as condições materiais de aquisição de mercadorias no sistema capitalista. Para saber mais, de modo sintético e consistente, indicamos o Podcast REVOLUSHOW. Dicionário Marxista 004 – Classes Sociais. Disponível em: <https://revolushow.com/dicionario-marxista-004-classes-sociais>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Para as universidades públicas, o perfil do alunado também não difere muito e as condições de exclusão, em termos digitais e de estrutura doméstica para qualquer atividade remota, se mantém. No entanto, mais uma vez, com a preocupação em mostrar “serviço” para a sociedade, e cedendo ao fetiche do tempo e com pouca ou nenhuma postura crítica, o ensino remoto aparece como solução para dar continuidade às aulas. Alguns professores, inclusive da universidade, apostam no discurso de que essa é uma oportunidade para vencermos desafios e aprendermos coisas novas. Naturaliza-se a exclusão e a morte de pessoas e celebra-se a ideia de “olhar o lado bom” da pandemia para testarmos inovações e avançarmos. No campo formativo de professores, a pandemia abre brechas para ações absurdas como, por exemplo, o estágio curricular remoto. Em estágios assim, o licenciando acompanha, remotamente, o trabalho remoto de um professor da escola básica. Isso é expressão máxima de precarização do processo formativo do professor, seja do ponto de vista pedagógico, seja porque tal prática representa uma exclusão elevada ao quadrado, visto que uma disciplina de estágio remoto já exclui licenciandos, ao passo que aqueles que conseguem acessar este estágio passarão a acompanhar espaços digitais remotos da escola básica que também são excludentes. Tendo a pandemia como pretexto, naturaliza-se a indiferença, ratifica-se a exclusão.

Para os trabalhadores da escola ou faculdades particulares a situação também se encontra caótica. Perdendo alunos e com atrasos de mensalidade por conta das condições objetivas da pandemia, a máscara da escola feliz, burguesa, que trata professores como colaboradores, não se sustenta e os cadáveres neotecnicistas (neoliberais) guardados no armário não demoram a sair. Assédios morais que culpabilizam o professor pela desistência do aluno, ameaças de perder o emprego, aumento da jornada de trabalho não pago para que professores possam construir matérias para suas aulas *online*, não pagamento do material utilizado pelo professor para dar aulas *online* (computador, energia elétrica etc.), sobrecarga doméstica das professoras que precisam cuidar dos seus filhos (que estão, muitas vezes, em ensino remoto) são exemplos de como essa classe composta, em sua maioria, por mulheres tem vivido o mundo do trabalho nesta pandemia. Ao mesmo tempo, soma-se à necessidade da docente parecer alegre, feliz e satisfeita por ainda ter um emprego nestes tempos difíceis. Trata-se, de maneira escancarada, do que Antunes (2020) chama de “privilégio da servidão”, que já atingia alguns espaços educacionais, mas que ganha tintas fluorescentes nesse período pandêmico:

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2020, p. 39).

Diante de condições tão extenuantes, incertas e que impedem o professor de saber se sua vida material está garantida no próximo mês, aliado ao fato de que sua atividade fim – educar os estudantes – está impossibilitada e, além disso, é preciso fingir, com um sorriso rosto, que ali está acontecendo uma aula normal, não há dúvida que o sofrimento psíquico adoecedor será inevitável. Essa situação forma o professor cindido: de um lado, preocupado com seus estudantes e sem querer perder o vínculo com ele, angustiado com sua possibilidade de evadir, ou mesmo não ter nenhum contato com o patrimônio da humanidade a ser ensinado, o professor tenta fazer o melhor que pode nessas condições. Do outro, a vigilância de ter suas aulas gravadas, do questionamento sobre sua competência, a pressão constante do patrão (do estado ou da iniciativa privada) e o medo da situação em que o mundo se encontra tornam o peso desta proto-docência insuportável.

O professor é convertido num “duplo de si mesmo”, numa máscara destinada a desempenhar papéis que as circunstâncias externas exigem! E essa máscara, pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda resignação e o conformismo ou a “(des)acomodação” interna expressa em diferentes formas de sofrimento (MARTINS, 2018, p. 138).

Nesse mar de sofrimento e adoecimento psíquico, há uma certa esperança dos professores universitários ou da escola básica de que o ensino remoto

seria temporário e que as fraturas desse tempo seriam, facilmente, remendas diante de uma vacina. A história é sempre um campo aberto de lutas de classe e não nos cabe fazer futurologia, no entanto, com o cenário que descrevemos na primeira parte desse texto, não nos custa lembrar que o germe do esvaziamento da escola básica e da transformação do professor em maquinário para transformar trabalho vivo em trabalho morto já estava anunciada.

Se cairmos na sedução de que a situação que vivemos é temporária, fazendo as instituições funcionarem de maneira remota, nada impede que o temporário vire permanente. Nada impede, por exemplo, que, diante da impossibilidade de contratar professores com o estrangulamento das verbas universitárias, essa experiência de ensino remoto possa ser resgatada e utilizada novamente. O provisório que vira fixo, que abaixa os custos e sucateia a instituição de ensino.

Não seria a primeira vez que o sistema capitalista usa de uma crise humanitária para avançar. Apenas para exemplificar, temos o caso de New Orleans, que teve sua educação privatizada após o furacão Katrina. Hoje, New Orleans tem apenas quatro escolas com gestão pública (FREITAS, 2015). Assim, não há motivos para acreditar que um mundo arrasado pós-pandemia será suficiente para fazer as práticas neoliberais recuarem. Precisamos estar atentos e fortes.

Diante do que anunciamos e por mais que essa metáfora seja surrada, podemos dizer que estamos diante de um cavalo de Troia. Parece sedutor aceitar o presente das tecnologias e, supostamente, resolver o problema da pandemia no campo educativo, evitando que escolas e universidades fiquem paradas. Contudo, o que esperamos ter deixado claro é que estamos trazendo, de maneira pacífica e de bom grado, processos que podem tornar as condições da classe trabalhadora da educação<sup>10</sup> muito piores do que elas já são. É preciso, de maneira urgente, desmascarar esse cinismo pandêmico que, fantasiado de boas ações e discursos motivadores, abre espaço para retirada de direitos da classe que vive do trabalho.

---

10. Cabe aqui apontar que não basta os trabalhadores da educação lutarem sozinhos pela manutenção de direitos. É preciso compor a luta com outras categorias para evitar o avanço neoliberal. Para mais informações, sugerimos a leitura do texto “Há futuro para os sindicatos”, de Antunes (2020).

## Desinstalando os ideais da classe dominante: estratégias coletivas para não sucumbir

Com os elementos discutidos anteriormente, pode transparecer que somos contrários ao uso de tecnologias no ensino. Não somos! Nos posicionamos contrariamente aos projetos burgueses que, por meio das tecnologias, imbuem um modelo de ensino tecnicista como forma de baratear e acelerar a educação. Para nós, a negação da educação não é menos pior do que o desenvolvimento do trabalho educativo em condições precárias, esvaziada de conteúdos científicos, históricos e filosóficos. Pontuamos que, com o desenvolvimento tecnológico que a humanidade conseguiu produzir, a tecnologia poderia ser usada a serviço da qualidade, pois, certamente, os docentes gostariam de ter nas escolas um sistema que pudesse substituir as chamadas, as quais se fazem perder minutos valiosos das aulas. Ou ainda, que nas salas houvesse lousas digitais, projetores, computadores, laboratórios de informática, ciências e matemática.

Chamar qualquer professor de resistente ou tecnofóbico quando faz alguma crítica à inserção da tecnologia dentro de uma lógica mercadológica tem apenas como função minar o debate e deixar transparecer que a tecnologia é neutra e que sua entrada na escola/universidade tem apenas benefícios. Na contrariedade ou adesão aos projetos políticos burgueses, alertamos que não temos medo ou ódio às máquinas, como os ludistas. Por conseguinte, o que aqui destacamos é a necessidade de o projeto de sociedade que envolva a tecnologia seja explícito antes de adentrar qualquer instituição de ensino.

Não há soluções fáceis para problemas complexos. Mas em Martins (2018, p. 141) encontramos elementos que podem nos ajudar a pensar elementos para não sucumbir neste momento:

Avalio que o enfrentamento do sofrimento do(a) professor(a) demanda um forte investimento na formação para a resistência: resistência contra o 'sem sentido' do trabalho docente, resistência contra a certificação massificada; resistência contra a quebra de direitos democráticos e, acima de tudo, resistência contra a conversão das instituições escolares em instituições destinadas à execução acrítica de políticas limitadas aos interesses do Estado burguês. Se tais desafios só poderão ser enfrentados coletivamente, existe outro desafio, e esse sim, sob responsabilidade

de cada professor(a) em particular: resistir à destruição dos mecanismos coletivos de luta!

Há, no nosso entender, aspectos essenciais neste trecho se quisermos desinstalar<sup>11</sup> os ideais da classe dominante. Como bem disse Martins (2018), é necessária a organização política dos profissionais da educação. É preciso ocupar os espaços de movimentos sociais, sindicatos e partidos, de modo a atuar efusivamente sobre a arena política que se instala. Reclamar que as políticas não funcionam nos corredores da escola/universidade, na vizinhança ou mesmo nos artigos acadêmicos servem para o debate de ideias, mas não são suficientes para uma atuação que possa, de fato, contrapor ao período que vivemos. Sem essa organização coletiva, nos resta uma certa melancolia política (FERNANDES, 2019), que aponta para uma quase descrença na mudança que, caso ocorra, será de eleição em eleição, como num passe de mágica.

Do ponto de vista mais particular e imediato, entendemos a necessidade de ocuparmos os espaços de representação universitária/escolar, conselhos, entre outros, bem como pressionar governantes, de modo a garantir um ensino presencial e de qualidade, mas apenas quando as condições sanitárias forem favoráveis. É tempo de expor a impossibilidade de retorno diante das condições objetivas da escola e avançar na luta contra o fechamento delas, melhoria das condições ambientais da sala de aula e redução no número de alunos. É importante que os professores, por meio dos seus sindicatos, reivindiquem sua participação no debate sobre os protocolos de segurança em um eventual retorno e que mais docentes sejam contratados. É urgente reivindicar o uso de softwares livres e gratuitos para não deixar que empresas se apoplesem deste momento e, além disso, todas as atividades remotas devem ser elaboradas com o intuito de manter o vínculo do estudante com a escola e não de dar continuidade ao ano/semestre letivo numa espécie de “novo normal”.

Especificamente no campo universitário, pensamos que esse é o momento de desenvolver ações para ampliar o seu papel extensionista, mostrando para a população aquilo que essa instituição faz. Assumir que o “ensino remoto” é a

---

11. A metáfora que aqui usamos não deve ser levada ao pé da letra, visto que não há possibilidade de superar completamente os ideais da classe dominante nesta sociedade. Não aprofundaremos esta discussão neste texto, mas sugerimos fortemente a leitura de Marx e Engels (2007).

melhor estratégia que a universidade tem a oferecer para dar uma satisfação à sociedade é assumir sua falência e aceitar os ataques que vem sendo realizados ao funcionalismo público.

No campo da formação de professores, nos parece essencial aproveitar o espaço para desvelar os discursos ideológicos e sedutores que existem nas tais metodologias ativas, competências, habilidades, competências socioemociais etc. que nada fazem a não ser colocar em novas garrafas ideias pedagógicas envelhecidas e com ideais burgueses. É preciso que o processo formativo se ponha a observar a raiz epistemológica e ontológica de cada uma dessas alternativas perguntando sempre: quem queremos formar? Para que sociedade? Qual a concepção de conhecimento? Uma análise detalhada de todos esses termos que aparecem no discurso pedagógico necessita ser feita para, assim, qualificarmos o que temos chamado, de maneira vulgar, de “emancipador” ou mesmo “crítico”.

Desinstalar esse aplicativo burguês é reconhecer, como nos ensina Patto (2005, p. 100):

Mas se a consciência do oprimido [...] não é completamente lúcida, ela também não é totalmente alienada. É ambígua, contraditória- contradição que pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo rumo à emergência do que está silenciado.

Cabe a nós, individual e coletivamente, refletir sobre nossas teorias e práticas, reconhecendo suas contradições, avançando para uma concepção de mundo mais lúcida e, portanto, menos remota e mais presencial no que tange à compreensão e intervenção na realidade.

## Considerações finais: o ensino remoto é também o ensino para o controle

Ao longo deste texto esperamos ter evidenciado para os leitores que a retirada de direitos da classe trabalhadora é um projeto burguês anterior à pandemia. Evidenciamos que a década de 90 trouxe com força para o Brasil um projeto neoliberal de educação pautado naquilo que Kuenzer (2002) chama “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

A exclusão includente poderia ser resumida no fatídico jargão popularizado “trabalho tem, o que não tem é emprego”. Nesse caso, a reestruturação produtiva retira as leis trabalhistas e elimina o trabalhador do emprego formal, restando a ele voltar a ser incluído no sistema por meio da terceirização, emprego sem carteira assinada, informalidade e, se falarmos de uma perspectiva mais recente, uberização.

A inclusão excludente se manifesta na educação que passa a incluir o estudante no sistema escolar por meio de vários cursos de qualidade duvidosa, ensino à distância, ensino médio sem qualidade e ensino superior sucateado de modo a melhorar as estatísticas, mas sem garantir uma aprendizagem efetiva. A inclusão excludente ainda cumpre o papel ideológico de inculcar em cada aluno a ideia meritocrática de que depende apenas dele o sucesso na sua vida profissional e que ele deve estar pronto para sempre se atualizar no mercado de trabalho. Se ele fracassar, obviamente, a responsabilidade é dele que não se esforçou o suficiente. Ele está incluído no sistema educacional, mas essa educação sustenta a base ideológica e material da exclusão.

O ensino remoto em tempos pandêmicos escancara a “inclusão excludente”, só que desta vez com um *plus* de mais exclusão. A justificativa para o ensino remoto é não deixar os alunos parados e fora da escola, mesmo com a pandemia. Fantasiado de preocupações com a escola e com a aprendizagem dos estudantes é importante não fazer parar mesmo que isso implique na exclusão dos conhecimentos e da efetiva aprendizagem. É um faz de conta analógico de que a “escola digital” funciona. No entanto, o ensino remoto naturaliza não só a baixa qualidade da aprendizagem, ele naturaliza a exclusão dos estudantes que não podem ter acesso à internet e outros meios digitais. Se já estávamos em uma situação alarmante, o ensino remoto escancara a política burguesa e suas contradições. Não há metodologias ativas ou lousas digitais capazes de esconder isso.

O ensino remoto é um ensino para o controle. O controle das empresas que aproveitarão o momento para espriar seus elementos privatizantes. O controle dos professores, que têm suas aulas gravadas, sofre assédio de gestores e pais conservadores. O controle dos conteúdos que passam a ser mais fáceis de serem vigiados e, ao mesmo tempo, que são esvaziados de sentido. O controle da classe trabalhadora que passa a ser mais excluída e a ela é, ainda mais, negado o direito de se apropriar do legado histórico-acumulado pela humanidade de modo crítico que questione a realidade posta.

Infelizmente, o mundo em que vivemos se parece com uma distopia televisiva, só que agora não podemos assistir com o controle remoto nas mãos e pausar de vez em quando para respirar. O iScola, como aplicativo, ainda não existe, mas não duvidaríamos se ele aparecesse como inovação neste nada “novo normal”. Ou nos coletivizamos e paramos agora essa onda ou restará muito pouco de Brasil público no final disso tudo. Se não reagirmos, o pior episódio da série *Black Mirror* parecerá um romance água com açúcar diante da realidade que nos espera. Resistir é para ontem.

## Referências

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- BRASIL. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Publicado em 28 de abril de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia). Acesso em: 2 ago. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRUNS, Barbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.
- CETIC.BR. 2019. **TIC domicílios 2019 principais resultados**. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.
- CORONAVÍRUS. **Monitoramento nas instituições de ensino**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- CORONAVÍRUS BRASIL. **Painel Coronavírus**. Atualizado em: 15 ago. 2020 às 18:30. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2020.

- FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. Autonomia Literária, 2019.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luis Carlos de. **New Orleans: mais reformas fracassadas**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/30/new-orleans-mais-reformas-fracassadas/>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- IBGE. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEMONS, André. **Isso (não) é muito Black Mirror: passado, presente e futuro das tecnologias de informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos Cemarx**, n. 11, p. 127-144, 2018.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.
- PATTO, Maria Helena Souza. Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão. In: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**, p. 95-106, 2005.
- PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364, 2020.
- REVOLUSHOW: Dicionário Marxista 004 – Classes Sociais. Entrevistador: Zamiliano. Entrevistado: Mauro Iasi. [s. l.]: Spotify, maio. 2019. **Podcast**. Disponível em: <https://revolushow.com/dicionario-marxista-004-classes-sociais>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 5).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

# 3

## A criança pré-escolar e o ensino remoto

Elizabeth Tunes  
Zoia Prestes

### Resumo

O texto discute o ensino remoto voltado para crianças pré-escolares, tendo como pano de fundo a pandemia do novo coronavírus. Com base em ideias de L. S. Vigotski sobre programas para a pré-escola e o que os diferenciam dos programas escolares, procurara problematizar a questão do ensino remoto destinado a crianças até o início da idade escolar, mostrando que o que parece ser solução para pais e escola pode vir a ser um problema para a criança. Destaca-se a ideia de que a criança pré-escolar ainda segue seu próprio programa, mesmo que já tenha a possibilidade de lhe ser apresentado o programa escolar. Por isso, aponta-se a importância das relações de convivência como fonte, como fundamento do processo de desenvolvimento cultural da criança, conforme a perspectiva teórica histórico-cultural de L. S. Vigotski.

## Pano de fundo

A pandemia que vivemos presentemente, ocasionada pelo coronavírus, pode nos trazer importantes ensinamentos sobre nós mesmos. Inúmeros escritos, reportagens em jornais diários, revistas, postagens nas redes sociais, etc. descrevem, cada um a seu modo, enorme diversidade de fatos, acontecimentos e opiniões sobre o novo cotidiano que passamos a viver nesses tempos difíceis. Para algumas pessoas, o cotidiano mudou muito pouco ou quase nada; para outras, houve muitas mudanças. Entre essas pessoas, há aquelas para as quais as alterações na realidade cotidiana foram ou têm sido boas, e mesmo excelentes, e aquelas para as quais são ruins ou péssimas. A pandemia gerou, pois, um enorme pandemônio, para muitos, conforme o sugestivo título do texto publicado em *O Globo*, no dia 13 de abril de 2020, *reproduzido no sítio da Academia Brasileira de Ciências, Mães na ciência: da pandemia ao pandemônio* (BARBOSA; STANISÇUASKI, 2020). O texto apresenta a realidade cotidiana de duas mulheres que, durante a pandemia, realizam trabalho remoto, mostrando o quanto são díspares os afazeres e as obrigações domésticas de ambas e, em decorrência, as dificuldades ou facilidades que têm para realizar o trabalho profissional. Entre outras questões, indicam o fato de as instituições estarem diante do problema de como avaliar o trabalho remoto de profissionais com realidades cotidianas extremamente distintas.

Também podemos comparar, do mesmo modo, alguns textos entre si. Por exemplo, Rodrigo Ratier (2020), colunista do portal UOL, queixa-se da quase impossibilidade de cumprir com todas as suas novas obrigações, incluindo, principalmente, o acompanhamento de seus filhos pequenos em atividades escolares remotas, ao tempo em que Joanna Schroeder (2010) informa haver, nessa época de pandemia, crianças que se tornaram bastante felizes por não terem que frequentar os bancos escolares, tendo se livrado de tensões geradas pelo excesso de exigências da instituição escolar e pelos conflitos que nela ocorrem. Os pais surpreendem-se ao constatarem as mudanças de humor dos filhos e, estarecidos, comentam que desconheciam o quanto estes detestavam a escola.

Vê-se, portanto, que, entre as desditas de uns e a boa ventura de outros tantos, há infinita variedade de desgraças e boas sortes. Eis uma simples conclusão que guarda consigo, entretanto, um problema de tamanha envergadura e complexidade que chega a parecer quase um impasse, a depender do que se pretende como solução: a vida humana transcorre em cenários tão distintos, com problemas tão

dissemelhantes que a busca de uma solução única parece impossível e quiçá indesejável. Que fazer, então?

Como sói acontecer, a instituição escolar com inegável vocação mercadológica, isto é, as instituições de ensino particulares, logo captou a ameaça que pairava no ar e tratou de, rapidamente, envidar ações que impedissem o sentimento de indiferença em relação à sua ausência. De um lado, começaram, por meio do sindicato, a exercer pressão política para o reinício das aulas presenciais e, de outro, enquanto esse presumível crime não acontecia, apressadamente e sem qualquer preparo, atirou-se à aventura do chamado ensino remoto ou, incorretamente, ensino a distância. Sem dúvida, ironicamente falando, isso aconteceu com a preciosa e caridosa colaboração de alguns pais que acabavam de descobrir que tinham filhos.

Isso faz lembrar o filme russo, *Desamor*, a que se refere Prestes (2018). Ele narra a história de um casal, em processo de separação, que tratava com tamanha indiferença o filho Aliocha a ponto de notar seu desaparecimento apenas após a notificação feita pela escola. Segundo interpretação da autora, a ausência de Aliocha, seu desaparecimento, tornou-o presente o tempo todo e, mesmo estando fora de cena, ele foi o personagem central do filme. Ela diz: “O filme nos provoca: estamos preocupados com nós mesmos e nossas crianças são alvo de desamor, de desatenção, de despreteção, lembramos-nos delas quando elas desaparecem” (p. 871). Aqui, há um curioso e aparente paradoxo. A ausência de Aliocha – antes, supostamente, uma presença indiferente – tornou-o presente e, no caso dos pais que, agora, descobriram que têm filhos, parece ter acontecido o oposto: antes da pandemia, os filhos eram uma ausência indiferente e, agora, são uma presença incômoda. Entretanto, a diferença é apenas aparente: ausência indiferente e presença indiferente ou incômoda são uma só e a mesma coisa: a negação da existência do outro. Diante do outro não deve haver indiferença; a indiferença em relação ao outro é o seu aniquilamento.

Os fatos aqui apontados levam-nos a pensar sobre possíveis desdobramentos e consequências que a vida vivida num cenário de indiferença tem para uma criança. As relações de convivência são a fonte, o fundamento do processo de desenvolvimento cultural da criança, conforme a perspectiva teórica de L. S. Vigotski (1996, 2018). O desenvolvimento cultural é “um processo contínuo de automovimento que se distingue, antes de tudo, pelo aparecimento e formação permanente do novo, do que ainda não existia”, caracterizando-se

“pela unidade entre o material e o psíquico, entre **o social e o pessoal**, à medida que a criança se desenvolve” (p. 254, grifos nossos).

A unidade entre o social e o pessoal é proporcionada pela *obschenie*, palavra russa que designa um dos conceitos basilares da teoria de Vigotski e que traduzimos por relação de convivência. Prestes (2018) faz um exame aprofundado das questões e dificuldades envolvidas na tradução desta palavra para o português, chamando a atenção para o fato de que ela deriva de outra, originada do eslavo arcaico, *obschina*, que, para Sobkin e Klimova (2017), carrega um valioso significado para o povo judeu. Sua raiz, assim como a de *obschenie*, diz respeito ao que é comum.

Sendo as relações de convivência a origem e o fundamento da unidade entre o social e o pessoal, vê-se o quanto são importantes na formação da personalidade da criança e na constituição de sua identidade. Ainda, é também relevante destacar que, à medida que a criança se desenvolve, muda a estrutura de sua consciência o que, por sua vez, implica mudanças nas relações de convivência e, portanto, na unidade social-pessoal. Em síntese, o que podemos dizer é que a unidade social-pessoal se desenvolve e, em todo o processo de desenvolvimento da criança até à maturidade, modificam-se as suas relações de convivência.

É importante destacar que, na União Soviética e na Rússia, o problema da relação de convivência foi amplamente estudado e discutido por diferentes autores, talvez em função de seu papel no desenvolvimento da pessoa. Por exemplo, na psicologia, Petrovski (1973 apud KOLOMINSKI, 2000) afirma que é no processo da relação de convivência que o ser humano desenvolve sua personalidade, ao adentrar na sociedade com a qual interage a cada momento de sua existência. E acrescenta que as peculiaridades da personalidade surgem na relação de convivência e servem a ela. Para D. B. Elkonin, relação de convivência é a atividade específica do adolescente. L. P. Buieva (1974), ao diferenciar relação de convivência e relação, diz que relação de convivência é a realidade que pode ser observada diretamente e a concretização de todas as relações sociais, sua personificação, é uma forma personalizada (BUIEVA, 1974 apud KOLOMINSKI, 2000, p. 37).

O estudioso da teoria histórico-cultural Iakov Lvovitch Kolominski, em seu livro *Psicologia das relações mútuas em pequenos grupos* (2000), apresenta uma diferenciação dos conceitos *relação de convivência* (direta ou indireta),

*relações e inter-relações*. Ele critica as investigações que empregam, na maioria das vezes, esses três conceitos como sinônimos tanto na psicologia como na pedagogia o que, segundo ele, leva à confusão terminológica e à interpretação imprecisa e inadequada de resultados obtidos por estudos experimentais (KOLOMINSKI, 2000). Diz ele:

[...] nas investigações dos últimos tempos, *relação de convivência* é analisada muito como um fenômeno externo das inter-relações, como processo de sua realização e modo de manifestação. Ao mesmo tempo, há tentativas de uma ampliação infundada desse conceito quando é de fato substituído pelo de *relação*. É possível encontrar o emprego do termo *relação de convivência* em análises da interação da pessoa com uma máquina ou quando o conceito é visto como arte, leitura, esporte, etc.

Claro que a pessoa pode experimentar uma certa relação com objetos inanimados, porém, como essa relação não pode ser mútua, é impossível se referir a ela como *relação de convivência* (KOLOMINSKI, 2000, p. 38).

Vale ressaltar que, na relação de convivência, ocorre “a atualização das relações existentes” (KOLOMINSKI, 2000, p. 38).

No presente texto, levando em conta as mudanças que apontamos anteriormente, procuraremos problematizar a questão do ensino remoto destinado a crianças até o início da idade escolar, mostrando que, o que parece ser solução para pais e escola, pode vir a ser um problema para a criança.

## O programa da criança e o programa do professor

Na Conferência de Educação Pré-escolar da Rússia, possivelmente entre 1928 e 1934, Vigotski realizou uma exposição com o objetivo de examinar algumas características da criança pré-escolar, com vistas a colaborar para o debate sobre a elaboração de programas educativos para a criança dessa idade. Nesse texto, posteriormente, estenografado e publicado com o título *Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar*, ele tratou das seguintes

questões: o que são programas para a pré-escola, como se diferenciam dos programas escolares, qual sua importância no trabalho pedagógico da pré-escola, as atividades da criança que eles abrangem, a natureza do trabalho educativo dirigido a crianças dessa faixa etária, enfim, a relação entre a natureza do trabalho educativo e o desenvolvimento mental da criança (VIGOTSKI, no prelo).

Para realizar o que se propôs, ele inicia caracterizando o modo de assimilação dos instrumentos culturais pela criança até três anos de idade, tomando como caso emblemático a assimilação da fala. Diz ele:

A sequência dos estágios pelos quais a criança passa e a duração de cada estágio em que se detém são definidas **não pelo programa da mãe**, mas, principalmente, pelo que a própria criança haure do meio circundante. É claro que o desenvolvimento da fala da criança se altera em decorrência do que ela tem ao seu redor – uma fala rica ou empobrecida –, sendo **ela própria quem define o seu programa de assimilação da fala**. Esse tipo de instrução normalmente é denominado de espontâneo. Nesse caso, a fala é ensinada à criança de modo diferente daquele com o qual uma criança de idade escolar estuda aritmética (VIGOTSKI, no prelo, grifos nossos).

Em seguida, Vigotski caracteriza o ensino escolar, afirmando que, nesse caso, o programa da criança pesa muito pouco, ou seja, o programa do professor assume o papel principal. Assim, sintetizando, com base na hipótese apresentada por Vigotski, pode-se dizer que, no decorrer do processo de desenvolvimento da criança, ela passa de um tipo de assimilação de caráter espontâneo<sup>1</sup> para um tipo de assimilação dirigida, orientada pelo educador. Essa mudança vincula-se ao desenvolvimento das relações de convivência da criança, da estrutura de sua consciência e, especialmente, da fala (que, por sua vez, altera, enormemente, as relações de convivência da criança). Nessa passagem, no período intermediário, situa-se a criança pré-escolar:

---

1. Vale destacar, aqui, que a brincadeira de faz-de-conta, atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, pertence, indubitavelmente, ao período em que prevalece o programa da própria criança (espontâneo).

Se dissermos que, na primeira infância, ao longo do processo de instrução, a criança pode fazer somente o que coincide com seus interesses e, na escolar, pode fazer o que o professor quer, então, na idade pré-escolar, a relação se define de tal forma que ela pode fazer o que quer, mas quer o que eu quero (VIGOTSKI, no prelo).

Assim, em torno, aproximadamente, dos três anos de idade, começa a tornar-se possível para a criança um tipo de ensino planejado, orientado, dirigido pelo adulto. Contudo, é preciso prestar bastante atenção ao fato de que essa possibilidade apenas começa. Ou seja, pode-se apresentar a ela algum programa escolar, mas, de algum modo, ele precisa ainda ser também um programa da própria criança; ele deve ser, assim, um programa misto e, portanto, não se caracteriza, em sua totalidade, como um programa escolar propriamente dito. Para Vigotski, esse é o maior desafio que se apresenta aos pedagogos dedicados ao ensino pré-escolar.

## A criança pré-escolar e o ensino remoto

A criança pré-escolar encontra-se em transição da fase em que assimila conforme seu próprio programa para aquela em que prevalece o programa do professor. Isso significa que, em certas circunstâncias, seus processos de assimilação ocorrerão, predominantemente, conforme seu próprio programa e, em outras, seguirão o programa do professor.

É bastante conhecida, e frequentemente reiterada, a lei geral do desenvolvimento cultural, formulada por Vigotski, segundo a qual toda função psíquica aparece duas vezes no sistema de comportamento. Na primeira vez, ela emerge no âmbito coletivo, como forma de colaboração, como meio de adaptação social e, depois, como modo de comportamento individual, como processo de comportamento voltado para si. “Seguir a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de comportamento significa também captar o princípio formativo das funções psíquicas superiores” (VIGOTSKI, 1997, p. 214).

Reitera-se, pois, o que aqui já afirmamos a respeito da importância das relações de convivência da criança para o seu processo de desenvolvimento

cultural. O exemplo clássico é o do desenvolvimento da fala interna – ou fala para si – que se desenvolve, exatamente, no início da idade escolar:

Com base nesse e em muitos outros fatos, desenvolvemos a hipótese de que a fala egocêntrica não desaparece por completo no comportamento da criança, mas muda, torna-se e transforma-se em fala interna; essa transição é preparada em todo o curso do desenvolvimento da fala egocêntrica e se realiza no limite entre a idade pré-escolar e a escolar (VIGOTSKI, 1997, p. 219).

Outro exemplo clássico é o da discussão como caminho para a reflexão. Os conflitos de opiniões, as disputas, os desentendimentos que sempre surgem em coletivos de crianças são, na verdade, o início do desenvolvimento da reflexão. – “Eu vou tomar banho primeiro! – Não, sou eu que vou tomar banho primeiro! – Eu é que vou porque eu sou mais pequenininho”. Nessa simples disputa infantil, “já está contido o germe de futuras reflexões: o conceito de causalidade, de demonstração, etc.”, como observa Vigotski (1997, p. 2020).

Portanto, vemos que, no período pré-escolar, a criança encontra-se, precisamente, no curso do desenvolvimento da fala internalizada, sendo que a essência da estruturação do pensamento verbal consiste em que:

A criança assimila um modo social de comportamento que começa a aplicar a si mesma, do mesmo modo que outros, anteriormente, empregaram com ela ou que ela própria utilizou com outras pessoas

[...] os processos superiores de pensamento [...] surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transposição para si das formas de colaboração que ela assimila no decurso das relações de convivência com o meio social que a circunda (VIGOTSKI, 1997, p. 219).

O que apresentamos até aqui parece mostrar, com clareza, as razões ligadas ao fato de a criança pré-escolar ainda não conseguir seguir completamente o programa do professor. Contudo, as relações de convivência – livres e espontâneas, por sua natureza – que estabelece com outras crianças, na coletividade

escolar, podem ajudar a impulsionar o seu desenvolvimento no sentido de conseguir realizar essa transição. Vejamos por que. Um coletivo de crianças, como qualquer coletivo, é sempre heterogêneo, em vários aspectos e, entre eles, os que dizem respeito ao nível de competência de cada criança em relação a diversos domínios. Observações casuais, casos anedóticos e estudos científicos atestam como verdadeiro o fato de ser bastante comum crianças gostarem de se relacionar com crianças um pouco mais velhas (VIGOTSKI, 1997). Ou seja, agrupamentos heterogêneos de crianças em termos do nível de suas habilidades e competências são os mais comuns. As crianças são esper-tas e procuram, quase sempre, o que é melhor para si. É como se soubessem que o desafio, aquilo que impulsiona o seu desenvolvimento, emerge apenas no confronto com o diferente e não com a mesmice. Em coletividade, uma criança ajuda e impulsiona a outra; com habilidades e aptidões diversas, as crianças apoiam-se e ajudam-se a superar desafios e obstáculos. Na coletividade, a criança pode encontrar o suporte necessário e adequado para conseguir transitar do seu programa ao programa do professor.

Após essa breve exposição sobre algumas características da criança pré-escolar, caberia, agora, tratar da questão que nos moveu a escrever este texto, a saber: em que medida o ensino remoto pode propiciar as condições para ajudar a criança pré-escolar a transitar do seu programa ao programa do professor? Contudo, ela já está respondida: basta pensar sobre como transcorre uma aula no modo remoto e responder à pergunta que se segue. Qual a probabilidade de uma criança com idade pré-escolar conversar com outra criança, livre e espontaneamente, quando submetida a uma aula remota? Sem qualquer possibilidade de inter-relações entre as crianças, torna-se bastante improvável que, ali, desenvolvam-se relações de convivência.

## Referências

- BARBOSA, Márcia; STANISÇUASKI, Fernanda. Mães na ciência: da pandemia ao pandemônio. **Academia Brasileira de Ciências**, 13 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/04/13/maes-na-ciencia-da-pandemia-ao-pandemonio>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- KOLOMINSKI, Iakov Lvovitch. **Psirhologuia vzaimootnocheni v malirh gruparh**. Minsk: Te-trasistem, 2000.
- PRESTES, Zoia. Obschenie e a teoria histórico-cultural. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 851-874, 2018.

- RATIER, Rodrigo. Quarentena é melhor propaganda possível contra o homeschooling. **Portal UOL**, 6 de abril de 2020. <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2020/04/06/quarentena-e-melhor-propaganda-possivel-contra-o-homeschooling.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- SCHROEDER, Joanna. **E se algumas crianças ficarem melhor em casa?** New York Times, 10 de agosto de 2020. <https://www.nytimes.com/2020/08/10/opinion/coronavirus-school-closures.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- SOBKIN, Vladimir.; KLIMOVA, T. Lev Vigotski entre duas revoluções: sobre a questão da autodeterminação política do cientista. Em: Fractal: **Revista de Psicologia**. Niterói, v. 29, n. 3, 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología Infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Organização e Tradução). **Escritos de Lev Semionovitch Vigotski**: psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo: Expressão Popular, no prelo.

# 4

## O feitiço da técnica como coisa neutra: ensino remoto e pseudoformação em tempos de pandemia

Ricardo Taveiros Brasil

### Resumo

Este ensaio teórico foi redigido no intuito de instigar reflexões acerca dos processos de racionalização social que parecem atravessar experiências de docência no Ensino Superior em meio à pandemia do novo coronavírus. As práticas de acompanhamento de estudantes pelo que se chama de ensino remoto ensejam um deslumbramento suspeito na relação que se estabelece entre estratégias formativas e tecnologias de informação e comunicação. Com base nas formulações de autores da primeira geração da teoria crítica da Escola de Frankfurt, e a partir da contextualização de um período de cinco meses de contato diário com estudantes de um curso de Psicologia ligado a uma instituição privada em Salvador da Bahia, apresenta-se aqui uma análise que aponta para a precarização do ensino e das relações trabalhistas a serviço da lógica capitalista. A tecnificação do que poderia ser

a experiência formativa em outras condições não assume um caráter suplementar, ao contrário, impõe-se na qualidade de razão instrumental e opera como ideologia, em que pesem os avanços que, contraditoriamente, assegura e promove. Nesse sentido, as narrativas do desgaste mental e da supressão do pensamento em prol da expansão tentacular de tecnologias na Educação não estariam afastadas de um projeto societário ainda referido ao ímpeto irracional de dominação. Argumenta-se em defesa da elaboração teórica que possibilite a crítica da racionalidade tecnicista no âmbito dos cursos de graduação e adverte-se que sejam considerados os riscos de uma redução do reconhecido em termos de apropriação emancipatória ao ajustamento resignado ao que é dado.

## Mapeamento de um contexto

A crise sanitária mundial em curso, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2 / COVID-19) vem sendo apontada como a mais grave dos últimos cem anos, precedida pela gripe espanhola, de 1918. O impacto pelo decreto de pandemia da Organização Mundial de Saúde (OMS) foi seguido de um processo de reorganização da vida cotidiana, por parte das pessoas, e de uma condução por parte do Governo Federal do Brasil que pode ser considerada irresponsável, desastrosa e (por que não dizer?) criminosa. Passados cinco meses do início dos protocolos de prevenção, e já na marca de 115.309 óbitos acumulados<sup>1</sup>, persistem os riscos de contaminação pelo vírus e a flexibilização das estratégias de controle da circulação de pessoas gera dúvidas e inquietudes. Não bastassem os agravos da situação no âmbito da saúde pública, assiste-se, desde meados do mês de Março, a um sem-número de desdobramentos em todas as esferas da vida social e, como não poderia deixar de ser, nos espaços destinados a todos os níveis da educação escolar, já que a reunião de pessoas em lugares fechados amplifica consideravelmente os riscos de transmissão e contágio da COVID-19.

Professores/as, gestores/as e alunos/as de todas as instituições de educação formal tiveram que suspender as atividades durante um tempo e organizar um plano de ação para a retomada dos trabalhos; ora, mas se o processo foi ou tem sido gradativo em algumas instituições, em outras foi praticamente imediato. O ensaio que

---

1. O número dos óbitos aqui informado refere-se à contagem registrada desde o início da pandemia até o dia 25/08/20.

apresento aqui reflete algumas das coisas que tenho pensado sobre esse período, considerando minha experiência como docente do curso de Psicologia de uma instituição privada de Ensino Superior em Salvador da Bahia, cidade que me acolheu no início de 2016; cidade onde experimento, desde então, as agonias e as alegrias que a vida me permite. Falo, portanto, deste lugar e encontro amparo para pensamentos e ideias nos textos de autores ligados à primeira geração da Escola de Frankfurt, também conhecida por Teoria Crítica da Sociedade. Sou marcado por certos atributos e os informo: homem cisgênero, branco, homossexual, com 37 anos, sem filhos/as, trabalhador e não vivo a condição de pessoa com deficiência. Penso ser importante trazer tais marcadores por entender que o laço social no qual estou inserido (e do qual faço parte) é extremamente misógeno, racista, cisheteronormativo, ageísta, cruel com quem tem dependentes, classista e capacitista. É, ainda, uma maneira de reconhecer, com vergonha, as vantagens que esta sociedade me entrega, ao passo que atento aos desafios que a condição de trabalhador, sobretudo, me impõe nos esquemas com os quais negocio para viver em uma sociedade dividida em classes.

Desde que as estratégias de isolamento social se tornaram necessárias, indagações sobre a sustentação do semestre letivo passaram a angustiar estudantes, docentes e profissionais da gestão acadêmica. No caso da instituição em que atuo, sabíamos que seria necessário recorrer a algumas tecnologias de informação e comunicação para criar estratégias didáticas. Em poucas horas após o anúncio de suspensão das aulas, já estávamos cientes de que a retomada dos trabalhos aconteceria no prazo máximo de uma semana. Ou seja, tivemos cinco dias para baixar a plataforma escolhida pela instituição em nossos computadores pessoais, verificar a vinculação de estudantes às equipes de trabalho nomeadas por disciplina, adaptar materiais das aulas à modalidade do ensino remoto e executar o que Silva, Mendes e Nóbrega (2020, p. 6) definem como “aula expositiva dialogada remota síncrona”, com possibilidade (e incentivo ao acréscimo) de aplicativos e demais tecnologias.

Estávamos, e ainda estamos, fazendo formação em serviço ou, como se costuma dizer, em “capacitação” e “treinamento”. Vivíamos, e seguimos vivendo, os apertos da pandemia ao mesmo tempo em que assistimos a um fenômeno de indiferenciação casa-trabalho mais acentuado do que o já conhecido por docentes que planejam aulas, elaboram e corrigem provas e relatórios em seus tempos que seriam dedicados à vida além do trabalho, caso já não fôssemos o que Antunes (2020) chama de proletariado de serviços digitais, privilegiados/

privilegiadas da servidão. Em que pese a verdade de que docentes do Ensino Superior, trabalhadores/as que são, firmam os acordos com as instituições de ensino de uma forma menos precária em relação a outros/as profissionais da classe trabalhadora, isso não significa que estará assegurada a estabilidade da carreira (e aqui a distância que se verifica entre docentes da rede pública e docentes da rede privada não pode ser negada) ou que não sejam legítimas as queixas de sobrecarga, ansiedade e angústia, principalmente por parte de mulheres mães que, em uma estrutura social machista como a nossa, acabam assumindo maior quantidade de tarefas no espaço doméstico, somadas que estão às diversas demandas de trabalho.

A quantidade de tutoriais, formulários, planilhas, mensagens, reuniões, avaliações, anexos e reposições que nos coube encarar para além dos horários de aula certamente nos ajuda a entender os resultados preliminares de uma pesquisa que está sendo realizada pelo Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (Lepec), ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC). De um total de 5.800 respostas de docentes do Brasil (o quantitativo é do final de Maio de 2020), apenas 10% dos/as participantes já haviam feito vídeo para plataformas *online*; sete em cada dez participantes relataram sentimentos de ansiedade e esgotamento; 33% dos/as depoentes afirmaram trabalhar de oito a mais de doze horas por dia e quase um terço envolve-se em atividades de trabalho em mais de cinco dias por semana<sup>2</sup>. O comentário de Silva, Estrela, Lima e Abreu (2020) acerca do que se mostra em termos de saúde mental da categoria docente universitária, no tocante aos processos de operacionalização do trabalho, parece cumprir função importante no sentido de indicar problemas nas propostas de ensino a distância ou ensino remoto durante a pandemia. É preciso, porém, que a leitura sobre o que tem sido esse momento para profissionais do Ensino Superior não redunde em concepções medicalizantes, mas explicita a situação de opressão e ameaça da classe trabalhadora.

A Portaria de nº 345/2020, do Ministério da Educação, autorizou a substituição do caráter presencial da oferta das disciplinas pela utilização dos recursos tecnológicos em ambiente virtual. A instituição em que trabalho optou por uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que integra chat,

---

2. Para participar da pesquisa de Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho, basta acessar o link: [http://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeF9FSIWV6EwT6C6H28rXV69rbX9D\\_dHyX\\_sfK1s0bKvQZpEw/viewform](http://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeF9FSIWV6EwT6C6H28rXV69rbX9D_dHyX_sfK1s0bKvQZpEw/viewform).

videoconferência, armazenamento de arquivos, entre outras possibilidades. E foi a partir do dia 24 de março que passamos a nos defrontar com os alcances e limites da ferramenta escolhida. Dentre os alcances, caberia destacar a funcionalidade da plataforma no que diz respeito ao compartilhamento de arquivos de texto e de material multimídia, bem como no que se refere à elaboração e correção de avaliações, atribuição de notas e agendamento de atividades. Garantida a boa conexão de internet, é possível dizer que a plataforma cumpre com aquilo que propõe. Tenho acordo, porém, com Dunker (2020) quando ele afirma que o uso de plataformas digitais no ensino formal necessita ser pensado como um uso suplementar, não no sentido de complemento, mas no de arremedo do que é válido em caráter emergencial de utilidade, mas que não pode substituir as experiências entre docentes e estudantes no contexto acadêmico, cenário em que os encontros que colocam em cena o desejo de ambas as partes ocorrem e mobilizam a produção do conhecimento.

Passado pouco mais de um mês do anúncio da pandemia pela OMS, e o início do tempo de vigência do regime de ensino remoto emergencial, o escritor José Mendiola Zuriarrain publicou o artigo intitulado *¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias?* - traduzido para o português: *Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente?*<sup>3</sup> - e impulsionou amplo debate sobre o desgaste mental de quem precisa passar horas em frente a uma tela de computador para cumprir com suas responsabilidades profissionais. O texto aborda o problema da ausência de comunicação não verbal nas interações, a frequência com que somos expostos/as a estímulos que nos distraem no ambiente doméstico, o incômodo de hiatos de silêncio, o atropelo das falas e a artificialidade de contatos audiovisuais. O último item do artigo (*As videoconferências chegaram para ficar*) anuncia o que podemos, desde já, temer: a invenção que produz em nós um excedente de esgotamento mental (reinvente-se, nos pedem!) não promete se despedir de nós com a chegada da vacina contra o coronavírus; ao contrário, chegou para ficar. E o que isso poderá significar em termos de precarização das relações de trabalho e redução instrumental da experiência formativa?

Outro aspecto dessa discussão (que me parece central, inclusive) é o fato de que, enquanto docentes, temos acompanhado casos de estudantes que, por não

---

3. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

possuírem computadores, tablets, notebooks e muito menos acesso a uma boa conexão de internet, acabam tendo que se submeter a situações humilhantes para cumprir com o compromisso do envio de suas atividades manuscritas. As atividades são posteriormente fotografadas, encaminhadas por um endereço de e-mail, ou por aplicativo de mensagens instantâneas. Caso alguém se solidarize, a ponto de conceder empréstimo de senha para a conexão de internet por alguns minutos, já que nem todas as pessoas, ao contrário do que se pensa, dispõem de um pacote de dados que seja suficiente para acompanhar a sequência e a organização das atividades *online*. Ou seja, faltam condições mínimas de dignidade e inclusão digital, mas o empresariado da Educação e - assim como nos informa Zuriarrain (2020) - também o das grandes corporações da área de Comunicação, não parecem se importar; ao invés disso, nos alertam para a chegada do “novo normal”, que não é futuro, mas que já está entre nós. Com doses cavalares de cinismo, rezam a cartilha da canalhocracia neoliberal, segundo a qual cabe apenas ao indivíduo responsabilizar-se pela aquisição das tecnologias de apoio à sua formação acadêmica e, por conseguinte, pelo seu êxito profissional. Enquanto isso, empresas lucram em meio à lástima e a lógica da esperteza contida no argumento de que “enquanto algumas pessoas choram seus lutos, outras vendem lenços” dá a tônica do discurso impostor e alheio às preocupações genuínas com a decência na formação profissional. Não cabe ingenuidade na relação com os detentores dos meios de produção. Para eles, a taxa de lucro estará sempre acima do sentido ético do que quer que seja.

Passo agora ao próximo item do texto. Procuo organizar algumas reflexões a respeito das ideias que nos são impostas como fim da linha no plano da história, mas que podem ser tratadas e enfrentadas em exercício de teimosia contra o que está supostamente dado como realidade última.

## Desdobramento teórico-conceitual

O que possui uma função fica enfeitado no mundo funcional. Só o pensamento que, sem reservas mentais, sem ilusões de reinado interior, confessa sua carência de função e sua impotência, talvez alcance um olhar da ordem do possível, do não existente, em que os homens e as coisas estariam em seu justo lugar. Porque não serve para nada, ainda não está caduca a filosofia (ADORNO, 1962; 1972, p. 23).

Retornarei a passagens da minha dissertação (BRASIL, 2015) a fim de situar as críticas ao elogio deslumbrado da técnica como coisa neutra. Para tanto, recorro aos escritos dos filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt - Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas - por reconhecer neles uma possibilidade de oposição ao que adquire caráter de consenso no que se refere à defesa imediata de aproximações possíveis entre ciência e tecnologia.

A racionalidade do existente se impõe aos indivíduos de forma independente da aceitação ou recusa destes em relação àquela. Em uma sociedade materialmente avançada e espiritualmente regredida (HORKHEIMER; ADORNO, 1947; 1985; ADORNO, 1962; 1971), os tensionamentos apontam para contradições tais que, se ignoradas, tendem a retornar na qualidade de violência dos ímpetos de dominação inscritos na história da civilização ocidental. Nesse sentido, considera-se a distância entre o alcance de uma consciência crítica e os limites concretos de sua realização. Está na base da impotência subjetiva a percepção de uma ameaça objetiva onde mora o medo ancestral de não ser contado/a entre os/as demais e isso ajuda a compreender a adaptação das pessoas a um sistema de coisas que, além de não as favorecer, as oprime (ADORNO, 1955; 1986). O modo pelo qual um indivíduo é levado a aderir ao todo (e afirmar que um indivíduo é levado a aderir ao todo é admitir que não se trata de adesão voluntária, mas de coação, de adesão forçada) fragiliza de tal forma a condição do particular que a própria existência do indivíduo livre e autônomo é colocada em questão por Adorno (1969; 1995). Para ele, a tendência objetiva da sociedade está diretamente relacionada à involução subjetiva das pessoas. Se temos uma sociedade impermeável à crítica ou, ainda, se temos uma sociedade que neutraliza o potencial necessariamente corrosivo do exercício crítico, então é a sociedade plenamente administrada (HORKHEIMER; ADORNO, 1947; 1985).

O esclarecimento<sup>4</sup> sempre objetivou o desencantamento do mundo. A dissolução de mitos e o primado da razão estão entre seus princípios essenciais.

---

4. Inicialmente relacionado à tradição iluminista e apresentado por Kant (1784; 1974) como a saída do homem de uma condição auto-inculpável de menoridade intelectual, o conceito de esclarecimento é utilizado neste ensaio na acepção de Horkheimer e Adorno (1947; 1985), que o formularam de maneira a captar a sua dialética naquilo que se refere ao movimento progressivo da razão, mas que, no decurso do processo civilizatório, também traria elementos regressivos e, sendo assim, contraditórios em relação a uma noção de racionalidade caracterizada pela marca do progresso linear.

Horkheimer e Adorno (1947; 1985) se referem ao esforço de desencantamento em termos do ímpeto humano de dominação da natureza, mas também do seu caráter libertador. No entanto, é justamente na busca pela razão que residirá a razão aprisionada. A análise do movimento contraditório, que atravessou a história do pensamento ocidental, permitiu a Horkheimer e Adorno (1947; 1985) a assertiva de que um mundo esclarecido contém, em si mesmo, um potencial de retorno à barbárie. À medida que avança o conhecimento, avança também a pretensão dos domínios de uma natureza que não se deixa capturar plenamente. A atividade científica, como instrumento de poder, operaria no sentido de *fazer saber* de maneira articulada à racionalidade técnica que trata, por sua vez, do *saber fazer*. Porém, à promessa de um mundo desencantado e liberto do medo ancestral, interpõe-se derrocada do espírito, resignação ao fato, empobrecimento das experiências e a ilusão de já se ter vencido uma situação de desamparo.

A conformidade a que as pessoas são forçosamente submetidas denota o caráter totalitário do esclarecimento. O indivíduo é negado em nome da unidade coletiva e da direção dominante do pensamento, da adesão reflexa. O esclarecimento dispensa o pensamento do trabalho de pensar-se a si mesmo: retorna ao mito e coisifica o espírito. No entanto, ele pode ser considerado para além disso, já que também possibilita ao indivíduo libertar-se do medo ancestral. Não há liberdade fora do conhecimento, daí que sua crítica precisa deparar-se com uma contradição, qual seja, a de que sua negação produz a desrazão, ao passo que sua razão reitera a irracionalidade da dominação: “o esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não-mediado; perpetua-o, porém, na mediação universal e na relação de cada ente com cada ente” (ibid., p. 24). Assume-se aqui o caráter contraditório do esclarecimento. De acordo com Horkheimer e Adorno (1947; 1985, p. 44), seria possível ao espírito assumir-se em situação de conflito “graças à resignação com que se confessa como dominação e se retrata na natureza, o espírito perde a pretensão senhorial que justamente o escraviza à natureza”. Nesse sentido, pode-se dizer que “todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento” (ibid., p. 44). Ou seja, o esclarecimento capaz de dominar as pessoas não deixaria de ser também o que poderia libertá-las.

De acordo com Crochík (2005), a razão que serviu à dominação e à liberdade não deve ser destruída, mas superada justamente nessa contradição, o

que só é cabível em uma sociedade livre. Segundo ele, o esclarecimento retorna ao mito por ter se tornado fim em si mesmo e não mais um meio para a constituição de uma sociedade racional. A sociedade, enquanto conjunto das relações objetivas que as pessoas estabelecem para o suprimento de suas necessidades, tem se configurado historicamente pela violência como efeito do ímpeto de dominação na relação natureza-cultura. O progresso redundaria em progresso da dominação e tornaria inevitável um movimento regressivo. Daí que a existência do indivíduo está comprometida em uma sociedade caracterizada por ameaça e medo, uma sociedade reconhecida por altos níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, mas que não produz segurança e liberdade, pelo contrário, reproduz mais insegurança e opressão.

A meta do pensamento crítico, segundo Horkheimer (1937; 1968), seria a realização de um estado racional, o que seria possível, uma vez que as pessoas já dispõem de meios para realizá-lo. Porém, a dominação se faz presente pelos sentimentos de medo e de ameaça que se voltam contra as pessoas que, por sua vez, não podem se constituir como autônomas. A necessidade de luta pela autoconservação em uma sociedade desenvolvida é exemplo da irracionalidade objetiva na qual o indivíduo contemporâneo está imerso. Considerando o propósito deste ensaio, cumpre repensar as relações que se estabelecem entre as pessoas e a técnica, bem como o sentido dessas relações nos atravessamentos de uma situação de pandemia, posto que nem todo progresso é apenas progresso.

Segundo Horkheimer e Adorno (1947; 1985, p. 41), “a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder”. O êxito do progresso é o principal responsável por seu contrário e, assim, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ibid., p. 41). Notar a contradição inscrita na constatação de que a miséria cresce ao mesmo tempo em que cresce a possibilidade de sua eliminação revelaria uma segunda natureza do esclarecimento, qual seja, aquela “que se torna perceptível em sua alienação” (ibid., p. 44). Portanto, está posta a possibilidade de inverter a direção de um progresso impiedoso no interior da relação do humano com a natureza e com a cultura: “... (o esclarecimento) só se reencontrará consigo mesmo quando [...] tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação...” (ibid., p. 45). No entanto, afirmam os autores que, “em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ibid., p. 46). A possibilidade existe, mas a tendência objetiva e dominante acaba por abafá-la.

De acordo com Horkheimer (1937; 1968), a teoria crítica entenderá o condicionamento do contexto pela atuação reflexa de atividades isoladas como função advinda da ação humana, e que já poderia estar subordinada às decisões planejadas e dirigidas ao alcance de objetivos racionais. Ora, mas se já era possível na primeira metade do século XX, tanto mais o seria atualmente, dada a inegável possibilidade de concretização de uma sociedade livre da dominação. Mas a afirmação do existente é mais forte do que sua negação e, nesse sentido, segundo Crochík (2010), a fusão da cultura com a sociedade limitará o potencial da crítica, o que nos remete ao conceito de ideologia.

Em Marx e Engels (1845-1846; 1974), a ideologia é pensada como a máscara da realidade para legitimar a situação de exploração econômica, desigualdade social e dominação política. É a ideologia que faz com que os homens tomem o falso por verdadeiro e o injusto pelo justo. Tratar-se-ia de ilusão e da fabricação de uma história imaginária. Mas o problema da ideologia, segundo Horkheimer e Adorno (1956), não se resolve com uma teoria da falsa consciência, uma vez que já é possível enxergar além do véu. Trata-se, assim, de uma cortina necessária que se interpõe entre a sociedade e uma possível compreensão de sua estrutura. Ora, se com o advento da burguesia e da Revolução Industrial, a ideologia ainda permitia algumas brechas de transcendência, na sociedade administrada, ela busca espelhar a irracionalidade como tal (HORKHEIMER; ADORNO, 1956), por meio da afirmação da sociedade e da total negação da construção de alternativa ao que existe.

Segundo Horkheimer e Adorno (1956), a ideologia passaria de uma condição de aparência socialmente necessária (com necessidades complexas para a justificação da opressão) para tornar-se mentira manifesta, à medida que a sociedade já não carece de sua figura anterior para justificar um sistema que as pessoas conservam por sua condição de presas da sociedade (ADORNO, 1968, p. 340-341). Daí que o contorno entre a realidade e a ideologia perca a nitidez; a pessoa adapta-se às condições dadas em nome do hiper-realismo, é reduzida à massa e conforma-se a uma mentira.

De acordo com Habermas (1968) e Marcuse (1969), a ideologia está voltada à progressiva “racionalização” da sociedade que indicaria processos de institucionalização do progresso técnico e científico. Por meio dos avanços tecnológicos, projeta-se o que a sociedade e os interesses que a dominam tentam realizar com as pessoas e as coisas. Desaparecem da consciência os aspectos de repressão na medida em que a legitimação da dominação assume

o caráter de uma referência à produtividade que provê o sustento e o conforto de indivíduos, instaurando uma forma política de distribuição das compensações, que garante a fidelidade das massas. A ampliação desse processo permitiu a Crochík (2008) pensar a criação dos empregos e o aumento de proventos e benfeitorias não só como frutos da mobilização e da luta de trabalhadores/as, mas também como concessão do capital para a sua própria preservação. Habermas (1968) destacou a submissão e a impotência das pessoas frente à técnica e à ciência na qualidade de fetiches para manter um estado de dominação objetivamente caduco. Ora, mas se a ciência e a técnica (assimiladas à administração) convertem-se em forças produtivas centrais, a feição anterior da ideologia se perde e a dimensão das relações de produção não será mais a única a demandar um exercício de crítica ao aparelho de dominação.

Marcuse (1969), por sua vez, depara-se com o amplo alcance do poder da sociedade sobre os indivíduos e com a paralisia da crítica em um mundo sem oposição. Os domínios do progresso técnico teriam criado formas de vida reconciliadoras de forças que tenderiam a se opor e, assim, a luta por construção da perspectiva histórica de liberdade da labuta e da exploração seria recusada.

Com base nas teses dos frankfurtianos, Maia (2007) considera que a eficiência técnica, que goza de prestígio na sociedade administrada, alcança até mesmo o psiquismo dos indivíduos, pois as pessoas são capturadas pelas técnicas de controle que mobilizam suas necessidades psíquicas a fim de conformá-las à sociedade. A ideologia leva a um conformismo que sufoca as tentativas de revolta e, nesse sentido, a crítica já não pode ser a crítica de uma falsa autonomia do espírito, mas crítica da sociedade e da história da razão instrumental que atravessa o processo de dominação da natureza e dos indivíduos. Segundo o autor, a generalização da razão instrumental vem a suprimir a razão negativa e firmar condições para o surgimento de um laço social totalmente administrado, politicamente fechado e unidimensional, na expressão de Marcuse (1969); difícil não recordar do slogan neoliberal de Margaret Thatcher: “there’s no alternative” (não há nenhuma alternativa).

De acordo com Crochík (2010), a facilidade para captar contradições levaria o indivíduo a frear suas percepções e substituí-las por outras. Uma vez que não basta a conformação ao mundo, mas sua defesa – já que a ameaça intimida a ponto de fazer com que o indivíduo “vista a camisa” que se espera dele –, a consciência contraditória o obriga a se afastar das contradições. Diante das angústias devidas à possibilidade de serem largadas à margem, as pessoas

percebem-se como que no lugar de coagidas à adesão. Ressalte-se que a ideologia, nesse sentido, permite a percepção de sedução da dominação. Porém, a partir dessa percepção, o sujeito não se encontra em condição de fazer frente ao que Horkheimer e Adorno (1956) chamariam de “imagem ameaçadora do mundo”.

Malki (2008) afirma que o indivíduo da sociedade pós-industrial contemporânea se encontra subjugado a um modo de vida que é regido por uma herança bárbara em um mundo que rejeita a manifestação do particular, este submetido ao capitalismo de oligopólios. O que seria, portanto, falsa consciência é, na verdade, produção artificial da consciência do eu fragilizado e diretamente socializado pelo todo por meio de referências identificatórias ofertadas pela indústria cultural. De acordo com Rouanet (1985; 1990), a consciência não é falsa em função de dinamismos inerentes a si mesma, mas por estar sujeita ao âmbito da história. A racionalidade tecnológica faz as vezes da ideologia, uma vez que serve à justificação e à perpetuação do existente, inclusive pela educação.

Em acordo com Maar (1995), a educação não é necessariamente emancipatória. À medida que se alia, sem crítica, à ciência e à tecnologia no desencantamento do mundo, tende a fortalecer um deslumbramento nocivo que coloca em risco a dimensão própria da formação e produz efeitos problemáticos na relação do indivíduo com a sociedade. Segundo Adorno (1962; 1971), formação é apropriação subjetiva da cultura. Mas, em uma sociedade que não produz indivíduos, o apelo da adesão reflexa ao existente obstaculiza a experiência formativa e acaba por converter o indivíduo em instrumento de manutenção da ordem. Se a ideologia da racionalidade tecnológica opera para que se aceite a técnica como uma coisa neutra, desconsiderando que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1967; 2006), a técnica cumpre função de fetiche. O próprio espírito da época confirma e legitima a tendência, dificultando atuações contrárias a ela. E, assim, docentes passam a ser julgados/as pelo domínio - ou pela falta de domínio - de recursos tecnológicos, o que tende a se acentuar com estratégias de ensino remoto, mas já estava presente antes e, a depender de quem lucra com a educação precarizada, deve seguir para além da situação de pandemia da COVID-19.

O instrumentalismo que está contido na ideologia tecnicista tende a afastar o pensamento, a reflexão teórica e a dimensão ética em nome da eficiência pragmática de execução. Não importa se as condições para a oferta do estágio supervisionado em Psicologia na configuração do regime remoto

não são ideais e atropelam a ética da profissão, mas basta que estudantes resolvam a carga horária de atividades do estágio e liberem espaço para o que Ramos (2012, p. 155) pensou nestes termos:

[...] os cursos, cada vez mais, são feitos para os seus patrocinadores, aos quais estatísticas de matrícula e frequência, ou seja, os alunos, são vendidos. Não acreditamos, frente a tal situação, que podemos dizer com convicção que o produto destas empresas é o ensino ou a educação. Estes últimos talvez se reduzem hoje ao maquinário para a produção massificada de alunos.

De acordo com Patto (2009), os descaminhos impostos à formação pela lógica mercantil e pela gerência empresarial na educação suscitam inquietudes com relação à constatação de que seu caráter de instituição, voltada à formação intelectual de indivíduos, tem se perdido em nome de um ensino prioritariamente direcionado para as demandas do mercado, orientado pelos parâmetros da pedagogia de competências, avaliado com base em critérios de produtividade e eficácia. Eis aí os desdobramentos da pseudoformação que Ramos (2012) se prontificou a discutir. O autor suspeita que grande parte dos cursos de Psicologia no Brasil têm se restringido a garantir o que cabe entre o menor custo e os maiores níveis de adequação aos critérios de avaliação institucional. É a partir de sua experiência como professor de um curso de Psicologia que ele se colocou a examinar algo que pode ser pensado como crítica ou constatação. Trata-se das dificuldades de apostar no projeto de formação sustentado por Adorno (1962; 1971), embora argumente que não seria o caso de abrir mão dele. A impotência da crítica frente à atual situação não se justifica pela posição conformista que o autor definiu como cínica, porquanto tende a se opor à elaboração de outras possibilidades<sup>5</sup>.

Diante do que se mostra sem quaisquer disfarces, não é o caso de sustentar que estudantes são coniventes com essa situação. Para Maia (1998, p. 29), as pessoas negam o que a elas foi negado: “a possibilidade de uma experiência

---

5. Embora não se deva negar que a impotência da crítica seja gerada por condições objetivas, ainda que sustentada por necessidades subjetivas. O próprio autor reitera este cuidado quando fala em “internalização histórica de imperativos sociais” (RAMOS, 2012, p. 157). É preciso evitar o equívoco de atribuir ao indivíduo o que se refere à estrutura social.

autêntica no contato com o objeto”. O fenômeno ao qual Adorno (1962; 1971) se refere como pseudoformação socializada se realiza como uma contraparte subjetiva necessária da indústria cultural. Segundo Horkheimer e Adorno (1947; 1985), a indústria cultural significa a cultura convertida em negócio. Rendida à lógica do lucro, a cultura é reduzida a uma condição de mercadoria, promove a apologia do existente e só pode garantir às pessoas um lugar genérico em uma sociedade caracterizada por estratégias de uniformização que operam para impedir a diferenciação do particular. Os apelos da indústria cultural, ainda que não vistos em seu caráter de violência, são encaminhados a todos/as e a ninguém, uma vez que todos/as são clientes potenciais e ninguém se diferencia na massa e enquanto massa. Assim como, mais tarde, destacou Marcuse (1969) e sustentando a radicalidade do pensamento, Adorno (1962; 1971) reconhece que, embora tenham permanecido intocados o substancial do fundamento econômico das relações e os limites da formação, a ideologia tende a aproximar classes antagônicas na esfera subjetiva, muito embora a ideia de cada um em sua posição tenha sido preservada pelo ajustamento dos conteúdos formativos à consciência dos indivíduos. A partir de então, cresce a demanda por formação (ponte de ascensão e prestígio) e um setor privilegiado da indústria cultural passa a acolher as demandas: *“la alegre y despreocupada expansión de la formación cultural, en las condiciones vigentes es, de modo inmediato, una y la misma cosa que su aniquilación”* (ibid., p. 254), isto é, expandir esse modelo pseudoculto não deixa de ser uma maneira (muito eficaz, inclusive) de negar a formação cultural.

Segundo Maia (1998), a noção de processo educativo como processo industrial transforma a escola em um espaço para a tecnificação que tudo abarca de várias formas. Para ele, já não seria possível calcular os alcances e desdobramentos da tecnificação no âmbito escolar. Mesmo assim, defende a ponderação sobre tal realidade para que se possa “resistir ao irresistível” (ibid., p. 33), isto é, ao bloqueio que é posto às brechas de uma negatividade possível. De acordo com o autor, quando a tecnificação é irrefletidamente incorporada, as finalidades da educação não se articulam com os meios para alcançá-la. Por outro lado, defende que seria demasiado idealista supor a possibilidade de incorporar a dimensão ético-política à educação se ela se submete explicitamente ao existente.

O caráter efêmero do que se oferta no lugar da formação converte-a em informação. Desse modo, o necessário debruçar-se sobre os objetos com

vistas a uma apropriação efetiva é reduzido ao entendimento mediano, que não constituiria o grau elementar da formação, mas a sua negação (Adorno, 1962; 1971). Não raramente, as frustrações causadas pela insuficiência do que resulta das sobras da pseudoformação são lidas como subjetivas, equívoco de caráter ideológico que Adorno (1959; 2006) já apontava em 1959. Quanto mais objetiva a impotência, mais subjetiva ela aparece:

[...] a ideologia dominante [...] define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas (ibid., p. 36).

Adorno (1967; 2006) entende que existe uma clausura socializada no mundo administrado. A prisão dos/as supostamente livres pode até ser reconhecida enquanto tal, mas o reconhecimento em si não sustenta ímpeto libertador, já que “quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída” (ibid., p. 122). E, nesse sentido, quanto mais resistência, mais ameaça - constatação que não invalida a resistência e que, por outro lado, não pode deixar de indicar os limites para que não caia em ideologia. Segundo Maia (1998, p 34):

A possibilidade de ações que levem à formação (*Bildung*) no sentido em que o termo é utilizado por Adorno implica uma crítica permanente e uma reflexão que ultrapasse o existente, reconhecendo as determinações objetivas por ele constituídas. Nesse sentido, pensar a formação implica pensar a exclusão e a violência em todas as suas nuances, especialmente a exclusão do singular, do diferenciado, que pode se dar sem que os alunos deixem de frequentar as aulas e, o que é pior, sob a aparência de perfeita ordem e ótima produtividade.

Diante do exposto até aqui, caberia questionar: qual o sentido de formar um indivíduo se o que se pretende é que ele se torne autômato formatado para

ajustar-se às posições substituíveis de hierarquias sociais? Uma das maneiras de organizar resistência ao existente seria pela elaboração teórica. Contrariando entusiastas de toda espécie de pragmatismo utilitarista, “pensar é agir, teoria é uma forma de práxis” (ADORNO, 1969; 1995, p. 204). Passo agora aos meus argumentos finais.

## Encaminhamento (in)conclusivo

Com base nos elementos do tópico anterior, recorro a Habermas (1968) e Marcuse (1969) para reafirmar que a ideologia guarda vínculo estreito com processos de racionalização social em prol de avanços articulados entre ciência e técnica. Crochík (2007) também pensa a racionalidade tecnológica como uma face da ideologia na sociedade administrada. A aceitação da técnica como coisa neutra ignora o fato de que toda técnica é aquecida em um contexto histórico determinado e se engancha, de uma maneira ou de outra, nos muitos signos da dominação (ADORNO, 1967; 2006, p. 132-133):

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas [...]. O perturbador – porque torna desesperançoso atuar contrariamente – é que a tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significaria o mesmo que ser contra o espírito do mundo.

A ideia da manipulação técnica como finalidade em si mesma, e tanto melhor quanto mais eficiente, implica a consideração da frieza na qualidade de um traço característico e necessário de um período histórico. Adorno (1969; 1995) refere-se à frieza como um efeito da sociedade e como necessidade de autoconservação das pessoas frente a um mundo que não promove identificações. “Quem imaginar que, como produto dessa sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si [...] a capacidade de identificação com o sofrimento do outro é escassa em

todas as pessoas, sem exceção” (ibid., p. 225) - isto é, a frieza é objetivamente determinada.

Crochík e Patto (2012) reiteram a importância da ciência e da técnica; entretanto, admitem que, por não serem suficientes para transformar as condições vigentes, tenderão a fortalecê-las. O procedimento técnico-científico, comprometido com a lógica de uma racionalidade instrumental e incorporado a interesses específicos do sistema produtivo, pode firmar relações frias com objetos desprovidos de vida. Possibilita, tal como afirma Adorno (1967; 2006), uma consciência reificada e uma indiferença generalizada com relação às pessoas. Daí que seja importante “ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (ibid., p. 136), o que significa, por sua vez, recuperar a dimensão histórica que nos informa e nos ensina ser tudo mutável. É inegável que a formação encontra-se em um momento deveras problemático no atual cenário, mas entendo que nos cabe requestrar os alimentos capazes de afirmar a potência crítica da inteligência sensível.

## Referências

- ADORNO, T. W. Acerca de la relación entre sociología y psicología. In: JENSEN, H. (Org.). **Teoría crítica del sujeto**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1955/1986. p. 36-83.
- ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1959/2006. p. 29-49.
- ADORNO, T. W. Teoria de la seudocultura. In: HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Sociología**. Madri: Taurus, 1962/1971. p. 233-267.
- ADORNO, T. W. Justificación de la filosofía. In: ADORNO, T. W. **Filosofía e superstición**. Madri: Taurus, 1962/1972. p. 9-25.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2006. p. 119-138.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 1968.
- ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1969/1995. p. 202-229.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 345/2020 de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, D.O.U. nº 54-D, 19-3-20, Seção 1, p. 1.

- BRASIL, R. T. **Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2015.
- CROCHÍK, J. L. Notas sobre a dicotomia corpo-psique (2005). *In: CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Martin Editores; Brasília: CNPq, 2011. p. 225-248.
- CROCHÍK, J. L. Razão, consciência e ideologia: algumas notas (2007). *In: CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, 2011. p. 145-176.
- CROCHÍK, J. L. T. W. Adorno e a psicologia social (2008). *In: CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, 2011. p. 35-62.
- CROCHÍK, J. L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade (2010). *In: CROCHÍK, J. L. Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Martin Editores; Brasília: CNPq, 2011. p. 11-34.
- CROCHÍK, J. L.; PATTO, M. H. S. Pedindo socorro à parede. *In: PATTO, M. H. S. Patto (org.). Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 137-152.
- DUNKER, C. **Para os professores em quarentena**. YouTube, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIXsCBOP6iE>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. *In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. Textos escolhidos*. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1968. p. 303-333.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: abril S. A. Cultural e Industrial, 1937/1968. p. 125-162.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos** (trad. G. Antonio de Almeida, reimpressão 2006). Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Ideologia. *In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (orgs.), Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1956. p. 184-205.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? *In: KANT, I. Textos seletos*. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1784/1974.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-28, 1995.
- MAIA, A. F. Notas sobre ideologia e educação. *In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 2, n. 3, 1998. p. 23-34.
- MAIA, A. F. Theodor Adorno e os conceitos de ideologia e tecnologia. *In: MAIA, A. F. et al. Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 115-127.
- MALKI, Y. **Descortinando o teste psicológico e sua relação com a educação: reflexões a partir da Teoria Crítica**. São Paulo: Annablume, 2008.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1845-1846/1974.
- PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- RAMOS, C. Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 153-172, 2012.
- ROUANET, S. P. **A razão cativa**. São Paulo: Brasiliense, 1985/1990.
- SILVA, A. F.; ESTRELA, F. M.; LIMA, N. S.; ABREU, C. T. A. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. In: **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-4, jul. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v30n2/0103-7331-physis/v30n2/0103-7331-physis-30-02-e300216.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- SILVA, A. S. R.; MENDES, L. S.; NÓBREGA, P. P. (Orgs.) **Produção de aulas remotas: tutoriais e guias didáticos**. Série Planejamento, Produção e Acompanhamento de Disciplinas Remotas. Fortaleza: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Ceará, 2020.
- ZURIARRAIN, J. M. Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente? **El País**, Madrid, 06 mai. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

# 5

## Políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro na pandemia: educação a distância, educação on-line ou ensino remoto?

Bruna Werneck Canabrava  
Clarisse de Mendonça e Almeida  
Renata Vettoretti Leite  
Vittorio Lo Bianco

### Resumo

Ano de 2020. Pandemia mundial. Escolas fechadas e isolamento social. O presente trabalho se propõe, a partir deste cenário vivido em todo mundo de disseminação do vírus SARS-CoV-2, a debater as ações implementadas no estado do Rio de Janeiro no que se refere ao andamento do ano letivo nas escolas. Sob o olhar dos servidores estaduais técnicos em Educação a Distância, lotados na Fundação Cecierj, órgão da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, o artigo traz reflexões acerca das decisões tomadas pelo poder público para a disseminação do ensino *online* em todo o estado. Busca-se compreender

se tais decisões configuram-se como ideais e adequadas ao momento de urgência movido pela pandemia. Para tanto, o texto articula-se com teóricos como Santos (2020), ao refletir a respeito dos conceitos de Educação a distância, Educação Online e Ensino Remoto, e Hogdes *et al.* (2020), ao tratar do conceito de Ensino Emergencial Remoto.

## Introdução

O ano de 2020 se inicia com notícias sobre a proliferação de uma desconhecida doença na China. Em 11 de março, notificações da doença já atingiam mais de 124 mil pessoas em todo o mundo, tendo causado 4.291 mortes, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>1</sup> a classificar o momento como uma pandemia. No Brasil, já havia casos confirmados, porém ainda sem nenhuma morte. A essa altura, já havia sido identificado que a COVID-19 era causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Embora a taxa de mortalidade se mantivesse baixa, mostrava-se como uma doença altamente contagiosa, transmissível mesmo por pacientes assintomáticos. A alta taxa de contágio e a necessidade de UTI para os casos mais graves - que, mesmo em pequena porcentagem dentre o total de doentes, se multiplicavam - colocava pressão nos sistemas de saúde. Sem remédio ou vacina contra a doença, as políticas públicas em diversos países visavam, de um modo geral, reduzir o ritmo de contágio para evitar o colapso do sistema de saúde que vimos ocorrer na Itália<sup>2</sup>. E para reduzir o ritmo de contágio, uma medida comum em todo o mundo foi a adoção do afastamento e isolamento social. Ou seja, as pessoas deveriam ficar em suas casas, sem ter contato presencial com outras pessoas.

Com esse intuito de reduzir o contágio, o estado do Rio de Janeiro, seguindo o modelo de outros países, decide por suspender as aulas do ensino básico a partir do dia 16 de março, uma segunda-feira, a princípio por um período de duas semanas<sup>3</sup>. Àquele momento, não fazíamos ideia que o confinamento se

---

1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>.

2. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51968491>.

3. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/governo-do-rio-antecipa-ferias-escolares-na-rede-publica-e-privada>.

prolongaria por meses. Porém rapidamente ficou claro que o distanciamento não seria apenas de uma quinzena. Logo, decisões precisavam ser tomadas sobre o que fazer para garantir o direito à educação de 700 mil<sup>4</sup> estudantes do nosso Estado e dar continuidade ao ano letivo. Sendo assim, o presente estudo objetiva analisar as escolhas feitas pelo governo estadual diante desse contexto de pandemia e isolamento social frente à educação. Nosso relato de experiência se dá a partir do lugar de servidores estaduais técnicos em Educação a Distância, no Rio de Janeiro, lotados na Fundação Cecierj, órgão da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação dedicado ao ensino a distância e divulgação científica.

O Consórcio Cederj foi criado, em janeiro de 2002, inicialmente com graduações (licenciaturas). Em 2002, a Câmara Legislativa aprova a criação da Fundação Cecierj, que, além de contar com um corpo próprio de servidores e funcionários, engloba outros projetos como o Pré-Vestibular Comunitário e a Educação de Jovens e Adultos a distância. Segundo Costa (2007),

Na linha de evitar a competição de recursos financeiros entre as diferentes atividades, resolvemos não enviar os recursos diretamente para as universidades, mas criar uma estrutura de financiamento por meio de uma fundação pública (hoje Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, ou Fundação Cecierj), que passou a administrar diretamente o financiamento de todas as atividades. Essa solução traria a vantagem adicional de otimizar recursos, como o compartilhamento de polos regionais, disciplinas e a operação das avaliações presenciais (COSTA, 2007, p. 10).

Segundo Celso Costa (2005), as vocações fundamentais do Cederj são as seguintes:

- Contribuir para fixar a população no interior;
- Formação de professores;

---

4. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edimilson-avila/noticia/2020/03/13/municipio-do-rio-vai-suspender-aulas-na-rede-publica-semana-que-vem.ghtml>.

- Desenvolvimento econômico do estado do Rio de Janeiro;
- Contribuir com parâmetros de qualidade para cursos de graduação com uso da metodologia de EAD (COSTA, 2005 p. 1).

Voltaremos a falar do Consórcio Cederj em nossa análise sobre o relato de nossa experiência.

## Respostas emergenciais à pandemia do Coronavírus

Esse momento de emergência diante do quadro de pandemia escancarou as desigualdades em nosso país em muitos aspectos. No contexto do trabalho, vimos um nítido recorte de classe entre quem poderia continuar suas atividades laborais de casa e quem precisou continuar saindo para trabalhar presencialmente. Testemunhamos ainda as consequências dramáticas da tendência dos últimos anos de se flexibilizar os direitos trabalhistas. Na área da habitação, evidenciou-se as condições muito precárias sem nem acesso a saneamento básico em que vive grande parcela da nossa população. Na educação, foi possível perceber como o sistema duplo de educação pública e privada contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

As escolas particulares, que dependem do pagamento de mensalidades para manterem-se abertas, foram as primeiras desenvolver novas metodologias, no contexto de pandemia. Se por um lado, a pressão financeira impõe um senso de urgência a essas instituições, por outro, o público que ela atende e até mesmo sua função social oferece saídas que não estão disponíveis aos gestores públicos. O compromisso do Estado é o de educar o conjunto da população. Já uma escola privada tem um compromisso restrito somente àquelas famílias cujos filhos estão matriculados ali. Além de esse público ser mais homogêneo do que a população como um todo, ele pertence à parcela com mais recursos socioeconômicos, o que implica maior acesso a dispositivos digitais e internet.

A aposta em soluções tecnológicas feita pelas escolas particulares funciona de duas formas: visa mostrar para as famílias que a escola está “antenada” às mais novas ferramentas e também atende às preocupações e demandas das famílias acerca da educação do estudante, em uma tentativa de transpor para

o ambiente *online* suas atividades presenciais. Dessa forma, a escola particular pode justificar que não deixou de trabalhar e, portanto, as famílias deveriam continuar pagando as mensalidades. Porém, uma adaptação dessa magnitude tem um risco muito alto, seria o equivalente a trocar as asas do avião em voo.

Antes de refletirmos sobre as ações oficiais do governo do Estado do Rio de Janeiro, mostra-se relevante refletirmos brevemente sobre o contexto atual da educação em tempos de pandemia.

## Contexto da Educação em tempos de pandemia

Sem a definição exata sobre quanto tempo a pandemia ainda atingiria a população e seguindo as determinações das autoridades de manter o isolamento social, as escolas buscaram novos caminhos para não estancar o processo de escolarização em pleno andamento. Entrou em cena aquilo que inicialmente foram anunciadas como ações baseadas no modelo de educação a distância (EAD) e que posteriormente se assumiu como ensino remoto. Novos projetos se desenvolveram. Muitos, no entanto, sem o tempo hábil para o planejamento e para a transposição adequada à implementação dos projetos característicos da EAD e aplicados por uma aparente cortina de improvisação e pressa. Para suprir a falta de escolas abertas e com o ano letivo em andamento, professores se viram obrigados a reinventar suas práticas, a replanejar suas ações e a investir em ações educacionais à distância apoiadas por tecnologias digitais.

Com base nas exigências de aceitação inevitável e de mudança imprescindível - e de um semestre letivo em andamento -, discentes e docentes se adaptaram a uma nova realidade educacional. Esse cenário desafiador fez disparar, por exemplo, o número de sessões síncronas de videoconferências em que professores transpuseram – sem o devido planejamento - para o ensino *online* explicações e exercícios que seriam inicialmente vividos presencialmente nas salas de aula.

Optou-se por classificar tais projetos, movidos pela urgência de um ano letivo em andamento, como ações do ensino remoto emergencial (HODGES *et al.*, 2020). Isso porque tais iniciativas se mostrariam como respostas rápidas a uma demanda urgente e que, por isso mesmo, se diferenciam das ações de EAD marcadas pelo desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino. Para Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial se caracteriza

pela entrega de conteúdo, via *online*, para atender a situações pontuais. Trata-se de uma resposta rápida a uma determinada situação apropriando-se para tal de recursos tecnológicos - especialmente aqueles de comunicação síncrona - como videoconferências. Difere-se das ações da EAD justamente por não considerar o tempo do planejamento e o desenvolvimento das ações a médio e a longo prazo, do estudo do perfil dos envolvidos e da produção de soluções educacionais com vistas a atender às demandas desse público. Para Hogdes *et al.* (2020), o ensino emergencial remoto caracteriza-se pela disponibilização temporária de conteúdos, via *online*, criada especialmente para manter o vínculo entre alunos, docentes e instituição escolar em um momento de excepcionalidade.

Santos (2020) reflete a respeito dos conceitos de Educação a distância, Educação Online e Ensino Remoto. Para a autora, compreende-se que a Educação a Distância (EAD) deve ser composta por:

[...] desenhos didáticos mais instrucionais, em que docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas<sup>5</sup>.

A autora debate ainda a respeito do conceito de “Educação Online”, compreendida como um fenômeno da cibercultura. “Sem a presença dos alunos e docentes em processos de comunicação interativa, habitando a sala de aula cotidianamente, não temos educação *online*”<sup>6</sup>. Para isso, seria preciso uma presença constante dos alunos no AVA, “produzindo currículo *online* cotidianamente, juntas, criando e disputando sentidos, produzindo conteúdos e processos de subjetivação em rede”<sup>7</sup>. Na educação *online*, para a autora, “forma é conteúdo”<sup>8</sup>, sendo fundamental explorar as potencialidades hipermediáticas do digital em rede, evitando o instrucionismo.

---

5. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 27 jun. 2020.

6. *Idem.*

7. *Idem.*

8. *Idem.*

Já o ensino remoto, conceito reforçado durante a Pandemia do COVID-19, “não é EAD e muito menos Educação *Online*”. Santos (2020) salienta que mesmo o ensino remoto pode vir a permitir “encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares” porém, as práticas remotas “repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos”.

Parte-se daí o primeiro questionamento com relação à implementação de um modelo de ensino embora emergencial, essencialmente tecnicista e instrucional, que destaca, por exemplo, atividades produzidas sem interações ou intervenções significativas tanto para o professor quanto para os demais colegas. Não se dá ao aluno a chance de construir seu próprio caminho de aprendizagem - até porque tal modelo não foi construído com essa finalidade - reproduzindo-se dessa forma uma metodologia tradicional de ensino de educação bancária de depósito de conhecimentos, sem qualquer caráter libertador (FREIRE, 1987). Não se privilegia, em modelos de ensino como esse, uma formação mais integral e sim um modelo unidimensional, sem promoção da cidadania por parte dos discentes que, nesta perspectiva limitada, não compreendem seus direitos e suas possibilidades (FRIGOTTO, 2009). Nesse cenário, parece não haver um direcionamento para o desenvolvimento de um educando mais reflexivo ou crítico e sim para apenas orientá-lo a responder às atividades ou a acessar os demais recursos ali propostos. E sendo assim, não podemos considerar como um modelo de ensino que possa funcionar como substitutivo ao modelo presencial que, embora sejam reconhecidas falhas, caracteriza-se por interações significativas e construtivas entre as partes.

Tal realidade mostra, ainda, um contraponto à discussão sempre atual e presente sobre a construção de uma educação que reverencie justamente a diversidade, o multiculturalismo, que não encare seus educandos como seres idênticos em suas práticas e trajetórias. Ou, provocando ainda mais, essa visão de modelo em larga escala se desconecta da proposta de funcionar como uma alternativa educacional significativa, que conceba a “correspondente transformação do quadro social”, conforme se espera, funcionando mais como “instrumentos dos estigmas de uma sociedade capitalista” (MÉSZAROS, 2006, p. 25). Talvez aí esteja o cerne de uma das mais importantes discussões no campo da educação: como conceber uma proposta de democratização de acesso ao ensino mais aberta e flexível, que não implique na homogeneização do processo e na perda das singularidades que geram significância ao aluno?

O processo de massificação e padronização apresentado em modelos como o que se aplicou em tempos de pandemia se desvia das discussões acerca da multidiversidade cultural, de se atingir a públicos distintos e emerge em um modelo que pouco coincide com uma sociedade autônoma, fluida e conectada. Logo, romper com essa lógica mercantilista do ensino massivo precisa representar, de fato, não apenas o maior acesso à educação formal, mas dar ao aluno algo na qual ele se sinta representado, que ande na contramão de uma proposta uniformizadora de aprendizagem. O que somente se torna viável com reformulações globais que envolvam a implementação de políticas públicas com parâmetros educacionais bem definidos, a reestruturação das plataformas de ensino e das relações de trabalho dos atores envolvidos, das condições dos polos presenciais e do financiamento dos cursos... E investindo ainda na manutenção de avaliações realistas acerca dessa modalidade de ensino e da permanência e evasão dos discentes.

## A experiência do estado do Rio de Janeiro

Ainda nas primeiras semanas da pandemia, a Secretaria Estadual de Educação, sob a gestão de Pedro Fernandes<sup>9</sup>, consolidou uma parceria com o Google, em seu ramo para a educação, a fim de oferecer amplo acesso ao ambiente virtual de aprendizagem “Google sala de aula”. Pulando as etapas de planejamento, consulta à comunidade acadêmica e formação necessária para os profissionais e alunos, a SEEDUC-RJ levou adiante um processo relâmpago de utilização do AVA. Mesmo após questionados pelo MP-RJ, a SEEDUC manteve suas ações, ignorando a expertise acumulada da Fundação Cecierj, a partir da gestão do Consórcio Cederj, no que diz respeito à utilização das tecnologias da informação e da comunicação na modalidade educação a distância. Cabe registrar que,

---

9. Pedro Fernandes é filho e neto de políticos, tem 37 anos de idade e em 2014 foi reeleito para seu terceiro mandato como deputado estadual do Rio de Janeiro. Teve passagens por diversas secretarias tanto do Governo do Estado quanto da Prefeitura do Rio de Janeiro, assim como já trocou de partido político 6 vezes. Em 2017 teve uma passagem relâmpago pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social (Sectids), órgão que abarcava a Fundação Cecierj, e atualmente é secretário da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em 2018, foi candidato ao governo do Estado e, no dia seguinte do primeiro turno, contrariando orientação de seu partido, já declarou apoio a Wilson Witzel que ficara em primeiro lugar, com ampla margem de vantagem.

nos primórdios do Consórcio, justamente devido à consideração de exclusão digital da maior parte da população, foram pensados modelos híbridos entre o presencial e o *online*, além de estratégias de suporte de material didático aos alunos e atendimento por telefone, compensando a falta de acesso à internet. Essa experiência poderia ter sido adequada aos desenhos de respostas emergenciais diante do agravamento da pandemia.

Nesse momento delicado, a gestão foi marcada, também, pela pouca formalização das ordens e instruções. O anúncio da plataforma adotada foi feito durante o fim-de-semana, em postagens nas redes sociais da secretaria, antes da publicação de qualquer portaria ou documento normativo. Houve outros anúncios em vídeos transmitidos ao vivo diretamente da página pessoal do secretário: alguns dos quais eram cobrados como ordens (como a utilização do AVA para controle de presença dos professores) e outros que nunca foram concretizados (como a distribuições de chips para os alunos). Por diversas vezes, o secretário defendeu a opção pelo Google Sala de Aula, alegando que era a mesma plataforma utilizada em escolas de elite, como se uma ferramenta fosse garantia de qualidade e desconsiderando as desigualdades de condições entre estudantes das escolas de elite e a vasta maioria dos discentes da rede estadual.

A negação da experiência estadual, pública, no tema, acompanhou a negação da gravidade da doença no país e a exclusão dos alunos não apenas do acesso à internet, mas à compreensão do fenômeno da cibercultura e à utilização em si dos meios digitais, dada a ausência de um letramento digital suficiente para proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem adequada. Em contraste, no mesmo estado, vimos a prefeitura da capital fortalecer a MultiRio, Empresa Municipal de MultiMeios do Rio de Janeiro. Através dessa empresa, foram oferecidos treinamentos, recursos e algum suporte (ainda que insuficiente) para que os professores tivessem mais condições de se adaptar à nova realidade.

A ânsia por atender a uma demanda mercadológica emergencial e imediata ignorou a possibilidade de uma solução pública, de qualidade e mais democrática. Ao longo do primeiro semestre de 2020, em pleno auge da pandemia, o Consórcio Cederj implementou pela primeira vez suas provas (que sempre foram avaliações presenciais) totalmente *online*, mesmo sem um processo prévio de planejamento e capacitação, dada a emergência da situação. A estruturação imediata de um processo de provas *online* foi acompanhada

pela oferta de tutoriais – inclusive para a própria Seeduc – voltada aos profissionais que estavam sendo inseridos nos meios digitais mais recentemente. Outra iniciativa foi o projeto Contribuições Para Ensino Remoto<sup>10</sup>, no qual a Fundação Cecierj desenvolveu materiais e cursos para que os docentes atravessassem o período com o conhecimento suficiente para uma oferta de ensino remoto ao menos com os principais elementos necessários para manter um nível de qualidade.

As soluções apressadas e mercadológicas durante o processo de ensino remoto acabaram, ainda, por estigmatizar a modalidade educação a distância. É preciso compreender que a modalidade possui o grande potencial da mobilidade, do estímulo adequado à autonomia em uma perspectiva de se atuar em rede. Um desenho didático adequado favorece a interação e a interatividade, possibilitando mais autoria com cocriação, hipertextualidade, uma docência mais artesanal, conectada com a cultura do tempo atual. Para isso, defendemos o processo de inclusão e letramento digital como direitos básicos, o que ficou evidenciado durante o período da pandemia. Em um momento em que se discute o retorno às aulas presenciais ao invés de se aprofundar as discussões sobre as potencialidades da educação em rede, em uma perspectiva inclusiva. Defendemos a valorização das experiências públicas como eixo da garantia à educação pública de qualidade, em paralelo às políticas de democratização da internet.

## Referências

- COSTA, Celso. **Licenciaturas a distância – a experiência do CEDERJ**. Rio de Janeiro: UFF, 2005.
- COSTA, Celso. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 15, n. 2. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. In: **Revista Pedagógica**, v. 11, n. 22, p. 155-158, 2009.
- HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. In: **Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

---

10. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/a-extensao/contribuicoes-para-ensino-remoto>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... *In*: **Revista Docência e Cibercultura**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 27 jun. 2020.

# 6

## Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades

Karina Rocha Rosa de Castro

### Resumo

Este artigo tem como objetivo provocar algumas reflexões acerca dos desafios enfrentados na educação brasileira antes da pandemia da COVID-19 e ampliados com a imposição/pressão pelo ensino remoto emergencial, procurando apresentar, como alternativa de enfrentamento a esses desafios, a roda de conversa. Entre tantas possibilidades de formação continuada para os professores, a roda de conversa está sendo aqui enfatizada por uma razão especial: mobilização da ação coletiva. Diante de tantos desafios que estudantes, professores e profissionais da educação estão vivenciando nesse contexto de pandemia e de ensino remoto, acredita-se que as rodas de conversa são o espaço ideal para a reflexão coletiva, o compartilhamento de experiências e angústias, a escuta sensível, o

acolhimento e, principalmente, para o empoderamento do grupo. Espera-se que este trabalho desperte professores e profissionais da educação para a importância das rodas de conversa como lugar de criação, de resistência e de fortalecimento da ação coletiva.

## Introdução

A pandemia da COVID-19 marca o ano de 2020, que entrará para a história como o ano em que ocorreu uma das maiores, senão a maior, crise sanitária da humanidade. Crise esta, que afetou as relações sociais, a saúde, a economia, a política, o ambiente, a educação, entre outros; e que pela sua extensão e poder de destruição pode ser comparada ao caos. Em sentido filosófico o *caos* é o estado geral desordenado, ou seja, a desordem generalizada, mas é também o estado que antecede a criação.

No que diz respeito à educação, não é leviano afirmar que a mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto ou para a modalidade EaD tem trazido consequências desastrosas para a educação brasileira, que diga-se de passagem, já estava submersa numa crise estrutural muito antes da pandemia, se formos bem honestos, há pelo menos 500 anos.

Políticas públicas autoritárias e ineficazes, diminuição de investimentos na educação, sucateamento da educação pública, precarização do trabalho e da formação docente, fracasso escolar e baixo nível de aprendizagem dos estudantes são apenas alguns elementos que demonstram o tamanho dessa crise, que se aprofunda, claro, neste momento de tantos novos desafios.

Em meio a esse cenário difícil de pandemia, aceitei o convite para participar, em junho de 2020, de uma roda de conversa com profissionais da educação promovida pelo núcleo de educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, com o tema “Formação, prática e adoecimento docente”. Nessa oportunidade tornou-se claro para mim, enquanto participante, o quanto profissionais da educação, especialmente professores, estão emocionalmente adoecidos, esgotados. E se essa já era uma triste realidade antes da pandemia, o que esperar do atual contexto?

Os participantes da roda – que aconteceu de forma virtual – compartilharam suas angústias e temores frente à imposição do ensino remoto em substituição ao

presencial, uma vez constatada a precariedade que a nossa educação já enfrentava e diante de uma sociedade tão desigual como é a nossa.

A necessidade de distanciamento social como forma de prevenção à COVID-19 esvaziou escolas e universidades de um dia para o outro, modificando subitamente a rotina de milhões de estudantes e milhares de professores. E como não bastassem os desafios de ordem social, psicológica e econômica que eles estão enfrentando, ainda precisam lidar com a imposição e/ou pressão pelo ensino remoto e os desafios que ele traz.

Nesse sentido, estão certos os participantes da roda de conversa ao demonstrarem preocupação com essas questões. Mas como os professores podem contribuir para a atenuação dos efeitos tão revertérios do ensino remoto na vida e formação dos seus alunos, uma vez que eles também estão enfrentando desafios de todas as ordens?

Concluiu-se durante aquela roda, que por meio do fortalecimento humano e profissional do professor, por meio do fortalecimento do grupo, que acontece a partir das interações, do compartilhamento e das reflexões coletivas justamente em espaços como aquele, em rodas de conversa.

Tais considerações reafirmaram para mim o quanto as rodas de conversa são um espaço potente de formação continuada e fortalecimento do coletivo, mais ainda neste momento. Sendo assim, pretendo neste trabalho apresentar algumas reflexões acerca dos desafios da profissão docente e sobre a relevância da formação continuada, por meio de rodas de conversa, no enfrentamento desses desafios, temáticas que foram alvos da minha pesquisa para a dissertação de Mestrado em Ensino em 2018 e que serão aqui contextualizadas com o momento atual.

Mas, por que a roda de conversa, entre tantas possibilidades de formação continuada, está sendo enfatizada aqui? Por que esse modelo está sendo apresentado como uma boa e possível alternativa de resistência, não apenas no momento atual, como no período pós-pandemia?

A expressão chave dessa resposta é: ação coletiva.

As rodas de conversa são um espaço de formação continuada do professor, em que, juntamente com seus pares, ele reflete criticamente acerca da educação, do ensino e de questões cotidianas da sala de aula; em que ele compartilha suas experiências, angústias e desafios, formando uma rede de aprendizagem

e de apoio, que são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional e para o “empoderamento” do grupo.

Elas podem ser um espaço de resistência às desigualdades sociais e aos ataques antidemocráticos à educação e aos professores, também são e devem ser um espaço de criação – aquela criação que sucede o caos – mas, acima de tudo, são um caminho possível e que deve ser trilhado por todos os professores e profissionais da educação.

Portanto, nos tópicos que se seguem serão aprofundadas as reflexões acerca dos desafios do ensino remoto emergencial para estudantes e professores, apresentando-se a formação continuada, por meio de rodas de conversa, como uma possível e boa alternativa no enfrentamento desses desafios.

## Algumas considerações acerca dos desafios do ensino remoto emergencial

Com a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia, escolas e universidades tiveram que suspender suas atividades presenciais e adaptarem-se ao ensino remoto ou à distância.

Sendo assim, as instituições particulares, por razões óbvias, foram as primeiras a fazerem adaptações em suas estruturas e ensino. Cursos presenciais de Faculdades e Universidades privadas migraram para a modalidade EaD e, na educação básica, as escolas passaram a utilizar plataformas, AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem) para ministrarem aulas e atividades síncronas – on-line, em tempo real – e assíncronas. Já nas redes públicas, a mudança tem sido lenta, gradual e cautelosa em alguns estados e municípios, e “a toque de caixa” em outros. Porém, em todas as redes, a adaptação custou e tem custado às instituições, aos professores e aos estudantes um preço.

Pareceres e Portarias federais e institucionais, que têm sido publicados durante o período da pandemia, bem como a pressão de uma parte da sociedade impõem às escolas e universidades a remodelação de seus cursos; aos professores, o replanejamento de sua prática docente; e, aos alunos, a necessidade urgente de possuírem recursos tecnológicos (internet com alta velocidade, computador, smartphone...) além, claro, de terem capacidade autodidata.

O que parece estar sendo desconsiderado pelos órgãos, instituições e governos que decidem pelo retorno às aulas, remota ou até presencialmente é, em primeiro lugar, que essa decisão deveria ser tomada de forma coletiva e democrática, a partir da escuta dos principais envolvidos, isto é, a comunidade escolar e universitária; e, em segundo lugar, que tal decisão contribui sensivelmente para a acentuação das desigualdades econômico-sociais existentes entre os estudantes, pois quanto maiores e mais qualitativas forem as condições de acesso a esse ensino, maiores as chances de permanência e êxito desse estudante, em contrapartida, quanto menores os recursos e as oportunidades de acesso, menores as suas chances.

Como dito na introdução, a pesquisa realizada em 2018, que resultou na minha dissertação do curso de Mestrado em Ensino, com o título “A formação continuada de professores dos cursos de licenciatura: identidade, desafios e perspectivas” teve como um dos objetivos investigar quais eram os principais desafios encontrados por professores da educação superior no exercício da profissão docente. Na ocasião, além da pesquisa bibliográfica tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de campo com professoras que atuam neste segmento, em que elas puderam compartilhar quais eram os seus maiores desafios, conferindo um significado especial à reflexão sobre a temática. Considerando bastante atuais e pertinentes, trago neste ponto algumas dessas reflexões que dialogam com o contexto atual, procurando demonstrar o quanto esses desafios se robustecem com a proposição do ensino remoto neste momento.

Início, então, com aquele que talvez seja o maior desafio que estudantes e professores estão vivenciando: a instabilidade financeira, provocada pelo desemprego e/ou a perda de renda, problema crescente entre os brasileiros anteriormente e que foi agravado durante a pandemia.

Dados do Censo de 2019 da Educação Básica (INEP, 2020) mostram que o número de matrículas nesse segmento no ano passado foi de 47,9 milhões, cerca de 586 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018. Desses 47,9 milhões, 48,1% dos estudantes estão na rede municipal (0,4% a mais que em 2018), 32%, na rede estadual e apenas 19,1%, na rede privada, ou seja, a maior parte de nossos estudantes da educação básica está em escolas públicas. Já na educação superior esse percentual se inverte, com 83,1% do número de novas matrículas em instituições privadas e 16,9% nas públicas (INEP, 2019).

Bem, é possível que ao analisar esses dados fria e instantaneamente, relacionemos a diminuição do número de matrículas na educação básica à progressiva diminuição da taxa de natalidade do Brasil nos últimos anos, o que obviamente tem clara relação. Todavia, se aprofundarmos nossa investigação encontraremos dados do PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios) de 2016, por exemplo, que revelam que 1,8 milhão de crianças e adolescentes trabalhavam naquele ano e que esta situação impacta diretamente na escolarização, especialmente dos adolescentes entre 14 e 17 anos, pois dos que trabalhavam nessa faixa etária, apenas 79,5% estudavam, contra 86,1% dos que não trabalhavam.

Outra questão interessante para reflexão diz respeito ao aumento do número de matrículas na rede pública de ensino, apesar da diminuição do número total de matrículas na educação básica, o que nos conduz a deduzir a relação entre este fato e a crise econômica vivenciada no país nos últimos anos, que levou várias famílias a tirarem seus filhos da escola privada e matriculá-los na escola pública.

A pesquisa realizada em 2018 revelou e o Censo da Educação Superior (INEP, 2019) reafirmou que o perfil de estudantes da educação superior é predominantemente de trabalhadores, com prevalência de matrículas na modalidade presencial, no turno noturno. No curso de Pedagogia, por exemplo, a renda familiar mensal dos estudantes era de 1,5 a 3 salários mínimos em média.

Na Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019) encontramos dados que evidenciam a crescente pauperização da população brasileira nos últimos anos. Em 2017, 54,8 milhões de brasileiros – 26,5% da população – vivia com menos de 406 reais por mês, ou seja, em situação de pobreza, segundo critérios do Banco Mundial. Indicadores como PIB (produto interno bruto), PIB per capita e consumo das famílias sofreram significativas quedas em 2015 e 2016 em relação aos anos anteriores, com pequena recuperação (próxima de 1%) em 2017 e 2018. Outros dados revelam o aumento da taxa de desocupação, do trabalho informal e da desigualdade entre a parcela da população com maior renda e com a menor renda, chegando ao ápice em 2018, quando a renda da população mais rica foi 13 vezes maior que a da parcela mais pobre.

Esses dados mostram o perfil socioeconômico dos estudantes que estão em nossas escolas e universidades, e que está sendo claramente afetado durante a

pandemia. Muitos profissionais da educação pública e privada estão sofrendo com o parcelamento e o atraso de seus salários, com perdas salariais provenientes de cortes de horas extras e benefícios, e especialmente os da rede privada, com o desemprego. Estudantes, por sua vez, também estão enfrentando perdas e escassez, muitos passaram a trabalhar de maneira informal e em empreendimentos próprios para ajudarem a família, sem falar nas tarefas de casa, que passaram a executar com mais frequência também. Cabe ressaltar que os profissionais da educação, entre eles, os professores, também têm buscado alternativas para compensarem a perda salarial empreendendo, fazendo artesanato, bolos, doces, vendendo roupas ou cosméticos para aumentarem sua renda.

No momento em que a lei da sobrevivência se impõe, em que garantir “o pão de cada dia” é tarefa prioritária, devemos refletir: como esses professores e alunos executarão com qualidade as atividades referentes ao ensino remoto? Como um professor, uma professora que, na melhor das hipóteses tem um computador em casa, consegue gravar suas aulas, dar aulas on-line e ao mesmo tempo compartilhar esse computador com os filhos que também estão estudando de maneira remota e com o cônjuge, que está trabalhando remotamente?

Embora esses trabalhos que visam aumentar a sua renda não sejam em si mesmos indignos para o professor, eles se tornam incabíveis quando motivados pelo desespero diante da baixa remuneração e desvalorização da profissão docente. Ademais, encarar a profissão docente como uma das suas possíveis fontes de renda, como um trabalho secundarizado, interfere diretamente na construção de sua identidade profissional, além de contribuir para a ausência de sentimento de pertencimento e de vínculo com sua classe profissional, fragmentando-a ainda mais.

Por outro lado, estudantes enfrentam esses mesmos desafios de ordem social e econômica, somados a falta de internet, ou sua baixa qualidade, falta de tempo e espaço adequado para estudarem e, muitas vezes, limitações relacionadas à má formação que receberam. Contudo, deve-se destacar que a instabilidade financeira e a escassez de recursos não afetam a todos os profissionais da educação e estudantes da mesma forma, há clara diferenciação entre estudantes pobres (em alguns casos em situação de vulnerabilidade social) e os oriundos da classe média e alta. Aqueles que não necessitam conciliar vários trabalhos ou o trabalho com a vida escolar/acadêmica, que moram em locais mais silenciosos (como os condomínios fechados) e em casas com espaço reservado para estudarem, que têm boa alimentação e segurança afetiva,

que dispõem de recursos tecnológicos e didáticos, que têm pais ou familiares com nível de escolaridade maior, estão muito mais preparados para estudarem remotamente e certamente serão bem sucedidos.

Tamanha desigualdade de condições de acesso aos recursos sociais e educacionais, aprofundada com o modelo remoto de ensino, tem como consequência o êxito e a permanência dos alunos da classe média e alta, e o fracasso escolar dos pobres.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2020), a taxa de distorção idade/ano de escolaridade alcança 23,4% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% das matrículas do ensino médio, o que significa que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos alunos desses anos de escolaridade e desse segmento têm idade superior a adequada para o seu ano de escolaridade, revelando, portanto, um alto índice de repetência, sobretudo na escola pública – 19,7%.

Na educação superior a realidade, infelizmente, não é mais animadora. Várias pesquisas têm demonstrado a defasagem de aprendizagem com as quais os alunos chegam à educação superior. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 193), esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias e, na maioria das vezes, estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula.

E se a baixa qualidade da educação básica e o despreparo dos alunos que ingressam na educação superior já eram muito desafiadores para os professores e profissionais de apoio pedagógico no contexto do ensino presencial, em que professores e alunos compartilhavam conhecimentos, exploravam, experimentavam, praticavam e interagem com “olho no olho”, com afeto – fundamental para a construção da aprendizagem significativa –; quanto mais o será com a prática do ensino remoto.

Outro desafio que merece destaque neste trabalho é a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem e como ela está fragilizada no contexto pandêmico e de ensino remoto que estamos vivenciando. O próprio isolamento social, por si só, já tem um impacto muito negativo na saúde mental e, conseqüentemente, na construção da aprendizagem. Professores e estudantes são, antes de tudo, pessoas. Como seres humanos, os sentimentos que os envolve neste momento, em maior ou menor medida, são os mais variados: medo, insegurança, ansiedade, depressão, solidão, luto, perda e, talvez

o mais arrebatador, a ameaça à vida e a sua espécie. Diante de tal cenário, é fundamental refletirmos sobre a ineficácia do ensino remoto na garantia de uma formação de qualidade, pelas razões que já foram expostas anteriormente, e é bom reforçar, porque a boa saúde mental é condição *sine qua non* para a aprendizagem. Se essa premissa não for devidamente considerada, será inútil qualquer esforço técnico ou operacional para garantir a formação de nossos estudantes. Além disso, ainda que garantíssemos o acesso de todos os estudantes ao ensino remoto, seria impossível garantir a formação integral e a qualidade social da educação, uma vez que o ser humano só se torna humano a partir de suas relações sociais.

Nesse sentido, retorno ao depoimento dos participantes da roda de conversa citada anteriormente, para relembrar o quanto os profissionais da educação, especialmente os professores, estão emocionalmente doentes, estafados. Isso devido ao que já foi mencionado, à sobrecarga de trabalho e também aos inúmeros desafios pessoais e profissionais, agora potencializados com a prática do ensino remoto.

Corroborando com essa afirmação, em “Educação, docência e a COVID-19” (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 2), pesquisadores do USP Cidades Globais, apresentam resultados de uma pesquisa realizada com professores da rede estadual de São Paulo, em que 53% dos que responderam se consideram muito ou totalmente vulnerável a contrair o vírus causador da COVID-19. Sentimentos como “medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza” foram os principais sentimentos a serem associados à pandemia. Mas apesar dos desafios trazidos pessoal e profissionalmente pela pandemia, observados pelos participantes, 63% deles afirma manter boa saúde mental e 72% afirma não sentir necessidade de apoio especializado.

Cabe ressaltar que esses professores, bem como os estudantes da rede estadual, estão sendo assistidos pelo Centro de Mídias da Educação, criado pelo governo de São Paulo para formar os profissionais da rede e garantir a oferta de atividades aos alunos, realidade bem diferente de outros estados como o Rio de Janeiro, por exemplo, onde os professores estão desde o início da pandemia trabalhando remotamente, com aulas on-line e com nenhuma formação, suporte e recurso para tal.

Aliás, esse é outro desafio que os professores enfrentavam antes mesmo da pandemia, ou seja, limitações e falta de capacitação para o uso das tecnologias

digitais. No questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa do mestrado, essa foi uma questão quase unânime entre elas: a necessidade que sentiam de serem melhor capacitadas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) associadas ao ensino. Justamente a habilidade em que os professores se sentem mais limitados tem sido a mais requisitada e exigida nesse momento de ensino remoto. O conhecimento e o domínio das ferramentas disponíveis nas plataformas virtuais de aprendizagem, bem como as TICs tornaram-se cruciais para o bom desenvolvimento técnico e didático das aulas remotas.

Não será possível aprofundarmos essa temática, que é bastante ampla e complexa, neste trabalho, mas é oportuno mencionar o quanto a formação inicial e continuada docente tem sido degradada, aligeirada, precarizada. Só para termos uma ideia, o último Censo da Educação Superior nos informa que “pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos à distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (INEP, 2019).

A procura dos cursos de licenciatura por estudantes oriundos da classe trabalhadora e o menor número de matrículas nas licenciaturas em relação aos cursos de bacharelado estão diretamente relacionadas à desvalorização social da profissão docente, que por sua vez é sustentada por políticas públicas de formação inicial e continuada totalmente ineficazes. Tais políticas, que incentivam o aligeiramento e a formação de professores em cursos à distância, se alinham a um projeto perverso de desmonte da educação.

Exemplificando, trago a citação de um trecho do Parecer CNE/CP nº 11/2020 com orientações para a realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante a pandemia:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.

Enquanto os cursos da área de saúde são impedidos de ofertar estágios de forma não presencial, reconhecendo-se a sua inapropriação, nosso Conselho Nacional de Educação incentiva que os estágios dos cursos de licenciatura sejam realizados de forma remota, à distância. Se o tempo de isolamento social se estender e se as instituições de educação superior seguirem as orientações do CNE, corremos o risco de formarmos licenciados que nunca pisaram numa sala de aula.

Com essa breve argumentação acerca dos desafios trazidos e aprofundados pelo ensino remoto durante a pandemia, espera-se provocar não apenas uma reflexão, mas um desejo de ação e intervenção nessa realidade.

## Como e por que praticar a formação continuada durante e após a pandemia?

A partir do reconhecimento de que a formação de professores no Brasil tem sofrido, cada vez mais, ataques por meio de políticas educacionais anti-democráticas e exclusivamente comprometidas com os interesses capitalistas, devemos nos perguntar: há uma alternativa?

Este trabalho pretende mostrar que sim e que ela não virá de maneira vertical, ou seja, da ação governamental e institucional para os professores e sim de maneira horizontal, nas ações dos próprios professores. Essa foi uma das conclusões a que chegamos durante a roda de conversa promovida pelo CRP-RJ: que cabe a nós professores, professoras, profissionais da educação, o fortalecimento e o cuidado mútuos. A roda de conversa é um espaço bastante oportuno para esse cuidado, para a escuta sensível e para a prevenção ao adoecimento.

Uma das organizadoras daquela roda e também organizadora deste livro, Fernanda Insfran, apresenta em seu artigo “Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para a psicologia escolar” uma boa justificativa para a realização de rodas de conversa como aquela. Diz ela:

[...] acredita-se que oferecer um espaço de escuta para todos os envolvidos, pode ser uma estratégia apropriada para construir com eles soluções aos conflitos cotidianos, respeitando a experiência de cada um e desconstruindo juntos o arraigado “discurso de culpabilização generalizada” (INSFRAN, 2011, p. 95).

De fato, o compartilhamento, a troca de experiências e a construção de uma consciência coletiva são fundamentais para mudar o que está posto, instituído. As discussões realizadas durante aquela roda foram muito úteis para a confirmação do quanto este formato de “rodas de conversa” – outro objeto da minha pesquisa sobre a formação continuada de professores em 2018 – continua latente e potente, especialmente nesse contexto de pandemia. Foi possível perceber o quanto ele pode contribuir para o enfrentamento dos múltiplos desafios com os quais temos nos deparado na prática do ensino remoto e para as transformações que nós desejamos ver na educação.

A formação continuada é aquela desenvolvida permanentemente, durante toda a carreira profissional docente. Segundo Garcia e Alves (2012, p. 489-490), a formação de professores se oficializa num curso específico para este fim – formação inicial formal –, mas não se restringe a ele, começando antes mesmo de sua entrada na escola, em múltiplos contextos, espaços e num processo contínuo, interminável. Esse processo dialógico de formar e se formar nunca acabará na vida de um professor, enquanto estiver exercendo sua profissão, ele estará acontecendo.

Existem várias possibilidades e ações de formação continuada, entre elas, a frequência em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, a participação em palestras, minicursos, congressos, mesas-redondas e grupos de estudo. Todavia, a que está sendo enfatizada aqui é a roda de conversa. Mas, por quê? Por que esse modelo está sendo apresentado como uma boa e possível alternativa de resistência, não apenas no momento atual, como no período pós-pandemia?

A expressão chave dessa resposta é: ação coletiva. E, para justificá-la, serão apresentados alguns conceitos advindos tanto da fundamentação teórica como da experiência.

De acordo com Pimenta (1999, p. 30-31), é importante preparar professores com uma atitude reflexiva acerca do seu ensino e das condições sociais que o influenciam, para tanto, ela defende uma formação contínua que acontece no local de trabalho, em redes de autoformação e em parcerias com instituições de formação.

Em consonância com Pimenta, Nóvoa (1992) afirma que o trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, incentivado e oportunizado na formação continuada em serviço, é capaz de conduzir a mudanças e inovação pedagógica, e a construção e reconstrução permanente da identidade docente.

Esses dois autores defendem um modelo de formação continuada que acontece no próprio local de trabalho do professor, por meio da reflexão individual e coletiva. É exatamente isso que as rodas de conversa oportunizam, o espaço para o compartilhamento e a discussão dos problemas reais do cotidiano da vida e profissão docente. Nessa perspectiva, lembro-me de um ditado chinês que diz:

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas.

Ao longo de nossa formação e do exercício da profissão, nós professores e profissionais da educação, temos construído mais muros do que pontes. Nós nos fechamos dentro de nossas salas de aula e outros espaços escolares e universitários, que reconhecemos como “o nosso lugar”, o “meu espaço”, o lugar em que dominamos.

Conforme Bullough (1987 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 87) “a aula é o santuário dos professores”, é o local sagrado dentro das instituições educativas, que é preservado e protegido pelo isolamento do professor. Em contrapartida, refletir coletivamente sobre o que se faz e o que se deseja é “pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”, algo muitas vezes difícil para o professor, porém fundamental na construção de projetos coletivos. Além disso, a interação, o diálogo e a convivência tiram o professor do isolacionismo em que muitas vezes se coloca e é colocado.

É interessante refletirmos sobre o isolacionismo como uma ação voluntária do professor num momento em que estamos, compulsoriamente, em isolamento social. É possível que mesmo em contato presencial, todos os dias, com seus pares em seu local de trabalho, o professor esteja isolado, afastado, separado. Essa era uma realidade muito comum antes da pandemia. Estávamos tão atarefados, tão ocupados, tão voltados para nós mesmos e nossos próprios interesses, que sequer enxergávamos ou escutávamos o outro. No entanto devemos ponderar a quem interessa esse comportamento egoísta e, se conhecermos um pouco dos princípios do sistema capitalista, concluiremos

que ele retroalimenta esse comportamento, beneficiando todas as instituições que estão sob sua égide, incluindo as políticas.

A boa notícia é que o isolamento social, curiosamente, tem aproximado as pessoas, estamos mais próximos, nos vemos e nos ouvimos mais agora do que antes.

Nesse sentido, as rodas de conversa com professores durante a pandemia – de maneira virtual – os aproxima, os une, os acolhe em suas angústias, anseios e desafios e, principalmente, empodera o grupo, fortalece a coletividade.

Mas não apenas neste momento, é necessário experimentar e reconhecer que as rodas de conversa são espaços muito potentes e que devem fazer parte do cotidiano e da formação do professor também após o retorno à “normalidade”. Como fizeram as professoras participantes da pesquisa realizada em 2018 para a elaboração da minha dissertação de mestrado, elas participaram de rodas de conversa em que compartilharam experiências e discutiram também acerca da relevância desse modelo de formação. A seguir serão transcritos pequenos trechos que testemunham como foi essa experiência para elas.

Pra ser bem sincera, depois que a gente começa a trabalhar e começa a compartilhar com os colegas e a se encontrar, pra mim fica como sendo a formação mais importante. Hoje a formação mais importante pra mim é esse tipo de formação, ele é orgânico, ele te conecta com pessoas que compartilham da missão que a gente escolhe, a missão profissional, e dá exatamente isso que você falou um tipo de empoderamento que é político, que é de grupo, que é de ter a sua opinião ouvida dentro de um contexto, não só institucional não porque vai além (Professora Susana).

Eu acho que precisa ser uma tendência (a formação continuada em serviço), porque toda a proposta do sistema educacional como um todo, seja em que nível for de formação, é muito solitário, é muito individual. Você vai para o seu caminho e às vezes você não compartilha das suas angústias, dos seus saberes, desse compartilhamento como um todo nem com quem está ao seu lado. Então eu acho que isso é muito humano e nós precisamos desse humano [...] (Professora Rosa).

É possível concluir que as percepções que as professoras tiveram a partir da experiência com as rodas de conversa confirmam o que este trabalho procurou defender, ou seja, a relevância desse tipo de formação continuada no enfrentamento dos desafios da prática docente, ainda mais acentuados durante a pandemia e o ensino remoto.

Todavia, cabe ressaltar que os efeitos da roda de conversa na formação e fortalecimento do professor e do grupo só poderão ser sentidos se os professores desejarem e buscarem participar desse momento, compreendendo-o como uma alternativa, um caminho de resistência, sem esperar que esta seja uma iniciativa dos sistemas de educação ou das instituições, que trabalham a favor do capitalismo e de seus princípios.

## Considerações finais

“No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável a minha prática docente”, afirmou Paulo Freire (1997, p. 151), e eu acrescento, indispensável a minha sobrevivência.

Diante do contexto caótico em que estamos é preciso resistir para não sucumbir. Como se não bastassem todas as angústias e males sociais e econômicos produzidos pela pandemia da COVID-19, os profissionais da educação e os estudantes ainda precisam lidar com os desafios impostos pelo ensino remoto.

Devido às limitações deste trabalho, foram apresentados brevemente apenas alguns desses desafios, procurando demonstrar que muitos deles já existiam antes da pandemia e foram aprofundados no atual contexto.

A preocupação dos professores e demais profissionais da educação com a qualidade dessa educação era e continua sendo pauta para reflexões e ações, mais ainda no momento em que ela é desconsiderada nas políticas governamentais e pressões sociais em prol da “continuidade do ensino durante a pandemia”, afinal de contas esse não pode ser um “ano perdido”. A pergunta que não quer calar é: o ensino continua, e a aprendizagem?

A qualidade social da educação se manifesta na integralidade da formação, no compromisso com a formação de sujeitos e profissionais críticos e comprometidos com a transformação, com a reversão das desigualdades sociais e com a emancipação.

Nesse sentido, observou-se que a mudança do ensino presencial para o remoto contribui para o agravamento da crise educacional brasileira e para o aumento das desigualdades educacionais e sociais entre estudantes.

Mas, o objetivo deste trabalho não foi de apresentar apenas os desafios e sim uma possibilidade de enfrentá-los. Como afirmado anteriormente, o caos antecede o momento de criação e esta é uma boa razão para acreditarmos que do caos instalado pode nascer uma bela obra.

A roda de conversa pode ser a “pausa para a criação” que todos nós profissionais da educação necessitamos fazer. Pode ser a utopia imperfeita, mas ainda assim bonita. Pode ser a resposta incompleta, mas ainda assim a mais feliz.

Por esta razão, quero convidá-los a corajosamente entrar nessa roda.

## Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. **Educação, docência e a COVID-19**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, USP Cidades Globais. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira. Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para a psicologia escolar. **Revista do Nufen**. Ano 03, v. 01, jan/jul. 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

# 7

## Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação

Tiago Afonso Sentineli  
Fernanda Insfran

### Resumo

O presente capítulo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a tradicional relação entre famílias e escolas e sobre o contato entre professores/as e famílias, que antes da pandemia ocorria, na maioria das vezes, através do intermédio das gestões escolares. Este contato, termo que nos é fundamental no sentido de definir o que está acontecendo neste tempo presente, adquiriu outras nuances e significados com a pandemia. Para isso, partimos da escuta de uma aluna, em sofrimento com a condição remota imposta às suas experiências escolares, para trazer falas de professores/as e famílias sobre as relações entre professores/as, alunos/as, famílias e escolas. Com a ajuda de autoras/es principalmente da psicologia escolar crítica buscamos compreender essas falas em meio às tensões que marcam estas relações em constante conflito e culpabilização mútua. Por fim, entendemos que o momento

que estamos atravessando contribuiu, em alguns contextos, para estabelecer uma relação/contato mais próximo entre professores/as, alunos/as e famílias. Ainda que esta relação tenha surgido em função das dificuldades/atropelos do ensino remoto, se apresenta como esperança de melhoria no diálogo entre professores/as e famílias, fundamental para a superação de estigmas, preconceitos, falta de empatia e para o combate ao inimigo comum, o sistema e suas amarras hegemônicas.

## Introdução

Desde que começamos a gestar esse livro – planejar os temas que gostaríamos de abordar, convidar os/as autores/as – sentíamos a necessidade de trocar com estudantes e suas famílias, afinal as dores do ensino remoto estavam refletindo em todas as pessoas envolvidas nesse “pandemônio”. Passados alguns meses desde o início deste projeto, já quase estourando o limite que nos impusemos para finalizá-lo, eis que fomos capturados pela angústia de uma adolescente, aluna de uma escola particular do interior do Rio de Janeiro, que após cinco meses de afastamento social e aulas remotas não estava conseguindo participar dessas atividades.

Assim, escrever sobre a relação família-escola foi a forma encontrada para aplacar a angústia que a falta de convívio, de um maior acolhimento aos estudantes e a frustração com esse modelo emergencial gambiarra têm nos causado.

E dessa forma surgiu esse capítulo, a partir de um desabafo espontâneo e inesperado feito a Tiago por sua aluna Lívia<sup>1</sup>, que nos estremeceu, nos sensibilizou e nos motivou a escutá-la de forma mais atenta. Também achamos necessário e importante ouvir sua família e outras famílias de mais alguns/as alunos/as da mesma escola para saber delas como estão vivenciando, neste momento, o ensino remoto e a relação com escola e professores/as.

Além da conversa com Lívia, que aconteceu entre ela e Tiago por videoconferência, encaminhamos algumas perguntas para a família desta aluna, através do WhatsApp® da mesma. As outras famílias foram contactadas através de um grupo de WhatsApp®. A mãe de Lívia e outras seis mães deste grupo responderam

---

1. Nome fictício da aluna de Tiago, que é coautor deste capítulo e coorganizador deste livro. Preferimos não usar o nome civil da adolescente, apesar de autorizado por ela e sua família, para preservar seu anonimato.

às perguntas enviadas por Tiago. Nenhum pai se manifestou. Todas estas falas foram registradas entre o final de agosto e o início de setembro de 2020.

Também apresentaremos dados da pesquisa on line “Professores na pandemia” realizada pelo Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF) entre os meses de abril e maio de 2020, já durante a pandemia, com profissionais de educação de todo o país. A pesquisa ouviu 1906 docentes de todos os níveis de ensino, de instituições públicas e privadas. Para ajudar nas reflexões sobre a relação família-escola na pandemia, decidimos trabalhar com as respostas dadas pelos/as profissionais da educação básica (um total de 1407 participantes) no que tange à relação entre eles, seus alunos/as e as famílias destes/as.

Portanto, este capítulo pretende apresentar a percepção anterior à pandemia e a atual de professores/as e mães sobre as relações com/ na escola, buscando auxílio em pesquisas anteriores - que apontam para a fragilidade das relações entre professores/as, alunos/as, famílias e escolas - e reflexões a partir das falas das participantes.

Queremos destacar que as reações e experiências que tivemos diante das falas dos/as docentes, da aluna Lívia, de sua mãe e das outras mães, que compartilharam suas opiniões conosco, aconteceram em nós, nos capturaram e nos convidaram para um esforço humano de nos abrir para dar espaço e tempo para pensar sobre o lugar do outro. Essas experiências nos sensibilizaram e foram o fio condutor que nos animou a escrever e a fazer este exercício de imersão nessas realidades, de pensar sobre elas. A experiência foi o nosso campo fértil e motivador para produção texto, ela foi o norte que nos orientou nessa escrita. E, de acordo com Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar

muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

## O contato entre professores/as e famílias atravessado por estigmas e culpabilizações

A relação família-escola é por excelência uma relação delicada, visto que é muito marcada por conflitos, culpabilizações e estigmas. Apesar de haver, há algumas décadas, a preocupação com o estabelecimento de um diálogo efetivo entre escolas e famílias (FARIA FILHO, 2000), este intento tem fracassado miseravelmente em função de diversos fatores, dentre os quais elencamos aqui três:

- estigmas e preconceitos arraigados social e culturalmente, que creditam aos alunos e famílias populares toda a sorte de fracassos e dificuldades escolares (PATTO, 2005; THIN, 2006);
- uma formação de professores reducionista e tecnicista que contribuiu para a alienação do trabalho pedagógico (ASBAHR, 2011), para a resignação/ resiliência frente às pressões e opressões do sistema e fortalece a falaciosa meritocracia (INSFRAN, 2017);
- a quase inexistência de espaços/ tempos para debates e construção dialógica e democrática das políticas educacionais afinadas com as demandas da comunidade escolar (SOUZA, 2011; INSFRAN; MUNIZ; ARAUJO, 2019), fruto da precarização das condições de trabalho e vida dos docentes, cada dia mais intensificada e que culmina no adoecimento e medicalização docente (LADEIRA, 2020).

Sobre as representações preconceituosas que professores/as e escolas (principalmente as públicas) têm de seus alunos/as e famílias (sobretudo pretas, pobres e vulnerabilizadas), forjado num modelo elitizado e utópico de família, trazemos a fala ácida e contundente de Patto (2005):

Um aluno ideal povoa o imaginário de boa parte dos educadores, inclusive dos que planejam reformas e projetos nos órgãos administrativos centrais: acima de tudo, há de ser obediente. Mas não só. Há de poder comprar tudo o que a escola pedir, pertencer a uma

família nuclear e legalmente constituída e contar com pais preparados para exercer a função de “corpo docente oculto”. Terá de ser, de preferência, branco, mas, se não o for, que pelo menos seja um “preto de alma branca”. Que seja, na pior das hipóteses, de classe média baixa, mas, se não o for, que pelo menos se oriente por valores, usos e costumes dos segmentos sociais “superiores”. Caso contrário, lá estará, sempre a postos no coração da escola - como instituição que é de uma sociedade de classes -, o preconceito contra pobres e negros, que secularmente os submete às dores da humilhação cotidiana em todos os espaços sociais. Sem que isso mude, qualquer reforma ou projeto pedagógico pontual será plantado em terra estéril (PATTO, 2005, p. 42-43).

A pesquisa de Asbahr e Lopes (2006), realizada em uma escola municipal em 2001, ou seja, a quase 20 anos, mostrou que professoras e alunos/as compreendiam o fracasso/ mau desempenho escolar como sendo de responsabilidade dos/as próprios/as alunos/as e/ ou de suas famílias. As professoras creditavam a fatores individuais (biológicos, emocionais) ou familiares e culturais dos/as alunos/as as dificuldades que estes apresentavam. E os/as estudantes, por sua vez, reproduziam este discurso que ouviam na escola e também em casa.

Nas pesquisas de Patto (2005; 2015) realizadas ao longo de quatro décadas, estas representações sempre estiveram presentes. E seguem “emperrando” a relação entre alunos/as, professores/as, escolas e famílias. Para Patto (2005, p.20), a “profunda inimizade entre professores e alunos, tidos como responsáveis pelas permanentes dificuldades enfrentadas pelos que ensinam” é responsabilidade também da Psicologia hegemônica, que naturalizou com seus testes psicométricos e teorias racistas/ diferenciais preconceitos de classe e raça contra os mais pobres e não brancos.

Não intencionamos esgotar essa discussão aqui, porém nos interessa enfatizar que as tantas adversidades e (cada vez mais) precariedades do cotidiano de trabalho e vida dos/as docentes colaboram ainda mais para esse distanciamento com relação às/aos estudantes e suas famílias. São professores/as desmotivados/as, frustrados/as, desvalorizados/as social e financeiramente, sobrecarregados/as de tarefas e também de percepções negativas arraigadas sobre esse outro tão distinto de si e de seu sistema de referências (INSFRAN *et*

al., 2020). São professores/as que não conseguem estender um olhar empático para enxergar injustiças, desigualdades e a falácia da meritocracia, pois não lhes é dado o direito a uma formação inicial (e muito menos continuada) crítica. E estão cada dia mais soterrados/as com burocracias, ementas, apostilas e diversas restrições à autonomia docente e à produção de conhecimento.

Portanto, retornando à palavra “contato”, utilizada no título deste tópico, explicitamos que a escolha desta - ao invés da habitual expressão “relação família-escola” - se deve ao fato de que muitas das falas dos/das docentes ouvidos/as pela pesquisa “Professores na pandemia” enfatizam que a comunicação com as famílias se dá em raras ocasiões ou que nenhum vínculo com elas é criado, quando muito se estabelece apenas um contato visual. Como veremos no próximo tópico, essas falas corroboram as pesquisas anteriores brevemente apresentadas aqui e as reflexões que as/os autoras/es fazem sobre essa relação, sempre tão marcada por um “discurso de culpabilização generalizada” (PRATA, 2005, p. 113).

## A percepção de professores/as sobre o contato das famílias com a escola antes e durante a pandemia

Neste tópico apresentaremos os resultados, pertinentes ao recorte escolhido para este capítulo, da pesquisa *online* “Professores na pandemia” que foi realizada por nosso grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF) - entre abril e maio de 2020.

O perfil das/dos 1407 docentes da educação básica que participaram da pesquisa é o seguinte:

- 79,3% são do gênero feminino;
- **62,8% se auto declararam brancas;**
- **44% tem renda familiar entre 3 e 6 salários mínimos;**
- 27,7% têm ensino superior completo; **45,1% têm pós graduação lato sensu;** 17,8% concluíram o mestrado;
- 5,8% atuam a menos de 3 anos como professores/as; 25,8% têm entre 3 e 10 anos de atuação; **32,5% têm entre 11 e 20 anos de carreira;** 24,7% têm entre 21 e 30 anos; 11,2% atuam a mais de 30 anos como docentes;

- **66,8% atuam em escolas públicas**; 22,4% em instituições privadas; 10% em ambas; 0,8% em outras instituições (Terceiro setor/ ONG/ OS etc.);
- 1,8% não estava dando aula para nenhum aluno no momento da pesquisa; **36,9% lecionavam para até 100 alunos/as naquele momento**; 19,3% tinham entre 101 e 200 alunos/as; 27% tinham entre 201 e 400 alunos/as; e **14,8% lecionavam para mais de 400 alunos**.

Das muitas questões que fizeram parte da pesquisa respondida por estes 1407 docentes de educação básica (foram 39 questões no total), selecionamos três questões abertas que tratam especificamente da relação dos professores com seus/suas alunos/as e as famílias destes/as. Essas questões tiveram suas respostas categorizadas a partir do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) com a ajuda de um software criado pelos membros do nosso grupo de pesquisa para agrupar as respostas a partir de palavras-chave.

Perguntamos às/aos profissionais de educação com que frequência os familiares de seus/suas alunos/as os/as procuravam antes da pandemia para tratar de questões educacionais. Em seguida, fizemos a mesma pergunta, porém com referência no momento atual, com as escolas fechadas em função do afastamento social. A tabela abaixo apresenta os resultados:

**Tabela 1 – Frequência com que familiares de alunos/as procuraram os/as docentes respondentes da pesquisa - antes e durante a pandemia**

<b>Categoria</b>	<b>Antes da pandemia</b>	<b>Durante a pandemia</b>
Com muita frequência	17,7%	33,7%
Raramente	61,6%	32,7%
Nunca	19,2%	32,1%
Outras respostas	1,5%	1,5%

Percebemos que a nova realidade - pandêmica - que nos tomou de assalto, trouxe já nos primeiros meses do afastamento social/ ensino remoto algumas mudanças na dinâmica das relações entre famílias e escolas.

Na percepção dos/das professores/as respondentes da nossa pesquisa, **as famílias que raramente procuravam a escola** (ou procuravam somente quando convocadas para a reunião de pais, conforme comentaram alguns/as professores/as) **realizaram dois movimentos opostos durante a pandemia**: umas passaram a não mais procurar/ se comunicar com a escola; e outras aumentaram a frequência de comunicação com professores/as e escolas.

Segundo alguns/as professores/as, o “sumiço” de algumas famílias está relacionado ao fato de terem poucos recursos, o que “não permite o usufruto da tecnologia” (resposta de uma professora negra ou parda, entre 20 e 30 anos, com menos de três anos de docência, ensino superior completo, trabalhando em contrato temporário na educação básica pública). Outros/as participantes alegaram que “os pais não se importam” ou “sempre foram ausentes”. Abaixo transcrevemos duas falas que explicitam sentimentos negativos de duas professoras em relação às dificuldades cotidianas do trabalho - que elas creditam a diversos fatores, inclusive à ausência da família e/ou “ambiente nocivo da periferia”. Ambas declararam ter adoecido em função dessas dificuldades no trabalho.

Ao longo do processo de ser professor fui sentindo uma sobrecarga de trabalho e culpa porque os alunos não tem compromisso, os pais não se importam e não ajudam o professor, ou seja, estamos sozinhos. Não há valorização por parte do governo. (professora branca, entre 31 e 40 anos, com especialização, tem entre 11 e 20 anos de atuação na educação básica pública. Teve aumento da carga horária com o início das aulas remoto, de 32 para 60 horas de trabalho. Dá aula para sete turmas, num total de 150 alunos/as. Mencionou sofrer de depressão e crise de ansiedade e tomar psicofármacos há sete anos).

Os pais dos meus alunos sempre foram ausentes, não participam de nenhuma atividade promovida pela escola. Em relação aos alunos, acredito que sintam mais seguros [de estar na escola]; por alguns instantes estão longe das mazelas do cotidiano de um lar periférico (professora negra ou parda, entre 31 e 40 anos, com especialização, tem entre 11 e 20 anos de atuação na educação básica pública. Dá aula para dez turmas, num total de 500 alunos/as. Mencionou sofrer de depressão e fazer uso de psicofármacos).

Dentre os/as participantes que comentaram nunca terem contato com as famílias, tivemos muitos/as professores/as que disseram que a relação entre famílias e escolas se dá via coordenação/ direção e que, portanto, teriam pouco ou nenhum contato com estas, conforme vemos abaixo:

Não me procuram, A comunicação dos pais com a escola acontece por meio da coordenação, e não diretamente com as professoras (coisa que nunca entendi) (professora branca, entre 20 e 30 anos, com ensino superior incompleto e menos de três anos de docência na educação básica privada).

Nos chamou atenção respostas como “não podemos responder aos pais” e “a escola não autoriza que os profs tenham contato com os pais”, que demonstraram haver interesse dos/as professores/as em estabelecer uma relação com as famílias e que isso não era permitido pelas escolas.

Infelizmente a escola onde trabalho optou por não termos contato com os familiares, não passam nenhum feedback dos pais (professora branca, entre 20 e 30 anos, com nível superior, a menos de três anos trabalhando na educação básica privada).

Com relação às famílias que aumentaram a frequência de comunicação com professores/as e escolas, não tivemos muitas respostas diferentes de “com muita frequência” ou “com mais frequência do que antes da pandemia”. Apesar de pouco comentado pelos/as professores/as, foi expressivo o aumento do percentual de famílias que passou a procurar as escolas com mais frequência, de acordo com os/as respondentes.

A terceira e última questão que analisamos e apresentamos aqui, buscou saber como os/as professores/as avaliavam que ficariam as relações entre eles e seus alunos/as e entre famílias e instituições de ensino após a pandemia. A partir do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) surgiram as seguintes categorias:

- a) Vai melhorar após o fim do isolamento - 22,2%;
- b) Passaremos por um longo processo de readaptação - 21,4%;
- c) Profissionais de educação serão mais valorizados - 19,4%;

- d) Nada mudará - 13,9%;
- e) Não sei responder - 12,3%;
- f) Vai piorar após o fim do isolamento - 6,4%;
- g) Já está melhor do que antes da pandemia - 1,5%;
- h) Outras respostas - 2,9%.

Trouxemos algumas respostas para ilustrar esses resultados:

Espero que melhore! Pais se tornem mais parceiros da escola! (Professora branca, entre 51 e 60 anos, com mestrado, entre 21 e 30 anos de docência na educação básica pública).

Eles estão nos valorizando, porque passamos maior parte do tempo com seus filhos e temos paciência (que eles não têm!) para ensinar, ouvir e educar. Mas quanto ao dinheiro investido nisso, sempre será muito, na visão dos pais. Haja vista a pressão por desconto, mesmo sem sair lei<sup>2</sup>. Ninguém quer saber o quanto isso nos sobrecarregou e, ainda assim, pode gerar redução no pagamento salarial (Professora negra ou parda, entre 31 e 40 anos, com especialização, entre 11 e 20 anos de tempo de serviço na educação básica privada).

Acredito que não haverá mudanças significativas nessa relação. Os pais participativos, continuarão sendo participativos (como têm sido). Os que não participam, continuarão não participando. (Professor negro ou pardo, entre 31 e 40 anos, com ensino superior, entre 3 e 10 anos de tempo de serviço na educação básica pública).

Vale ressaltar que apesar do esforço, não acho que as atividades *online* devam contar como dias letivos.

---

2. Algumas Assembleias Legislativas aprovaram leis para obrigar as instituições de ensino privadas a reduzir as mensalidades durante o período de vigência do estado de calamidade pública, causado pela pandemia da COVID-19. No caso do estado do Rio de Janeiro, a Alerj aprovou a Lei nº 8864/20, que foi sancionada em 4 de junho de 2020 (ALERJ, 2020). A resposta da participante ocorreu em 29 de abril de 2020.

Tenho contato de 98% dos alunos, mas e os 2%, como ficarão?! Por mais que os pais se esforcem eu não posso ter certeza do aprendizado deles, não estou vendo de perto! Acho super válido manter o contato, a mente ativa e ajudar os pais das crianças de alguma forma. (Professora branca, entre 20 e 30 anos, com especialização, a menos de 3 anos na docência da educação básica pública).

No próximo tópico apresentaremos a conversa com a aluna Lívia e com as mães que se disponibilizaram a responder as perguntas de Tiago.

## Do contato à relação: escutando uma aluna e algumas mães

Como enunciamos anteriormente, vamos trazer, neste capítulo, algumas experiências que nos marcaram no início do segundo semestre e que nos fizeram estabelecer pontes com a nossa pesquisa “Professores na pandemia” e que, também, achamos conveniente tratar nesta obra. A pesquisa dá visibilidade para as falas dos docentes. Achamos interessante trazer as falas e impressões de quem está do outro lado da ponta dessas relações: alunas/os e suas famílias, para que possamos entender de forma mais integral a dinâmica dessas relações nesse momento.

Vamos trazer o caso da aluna Lívia que citamos na parte introdutória do texto. Este caso específico nos conduziu à reflexão sobre as relações entre famílias, escolas, alunos/as e professores/as. Dele irradiou as nossas inquietações e curiosidades. Alunas/os são os/as protagonistas das escolas. A escola existe por eles e para eles. Portanto, trazer uma aluna para o centro do debate, tê-la como ponto de partida para as nossas discussões é fundamental. Na sequência iremos trazer a fala de sua mãe e as falas das outras mães de alunos/as da turma de sexto ano da mesma escola de Lívia. É importante ressaltar que o convite foi feito à Lívia e seus pais e também aos pais e mães de um grupo com famílias do sexto ano desta escola particular. Somente as mães (no total sete, contando com a mãe de Lívia) se interessaram em responder às nossas questões.

Lívia é uma estudante branca de uma escola da rede privada do Noroeste Fluminense (interior do estado do Rio de Janeiro), tem 15 anos, vive com o pai e a mãe e não tem irmãos. O pai é servidor da prefeitura da cidade e a mãe é

auxiliar de saúde bucal. Ela está cursando o nono ano do ensino fundamental. Tiago é seu professor de História desde o sexto ano do ensino fundamental. Ela sempre foi uma aluna de bom rendimento escolar, participativa, autônoma, crítica, segura, proativa, líder na sala de aula e muito exigente consigo mesmo. Sua família sempre a acompanhou ao longo desses anos e sempre se demonstrou presente na vida escolar da filha. Ou seja, dentro daquele modelo ideal de aluna descrito por Patto (2005) e citado por nós acima, Livia é uma aluna que possui as condições fundamentais que a maioria dos professores espera de seus alunos/as.

Aconteceu que, desde o início das atividades remotas no início de abril, a aluna se mostrou totalmente ausente, participando raríssimas vezes das aulas e interagindo muito pouco através das plataformas. Ela passou a se comportar de forma totalmente avessa, se traçarmos um comparativo com seu comportamento/ comprometimento como estudante antes da pandemia.

No início do segundo semestre, em agosto, Livia procurou Tiago para solicitar um novo prazo para colocar suas tarefas em dia. Muito fragilizada e visivelmente abalada, ela confidenciou ao professor as razões de sua mudança de comportamento enquanto aluna. Em um momento de desabafo e de escuta ela confessou, visivelmente envergonhada e muito autocrítica, que não estava conseguindo se adaptar ao modelo de ensino remoto, que se sentia desmotivada, deprimida e perdida. Nesse instante, foi de grande importância, por parte do professor, o ato de escuta e cuidado. Tiago a encorajou e disse a ela palavras de ânimo, colocando-se em uma atitude de compreensão, afinal estamos todos/as vivendo tempos de exceção, onde nos encontramos, no geral, inseguros/as e fragilizados/as, pois a privação do contato social, de podermos transitar livremente nos espaços de troca e convívio afetou a todos/as.

No mesmo dia, Tiago compartilhou suas aflições sobre a situação de Livia na reunião *online* do grupo de pesquisa NEIPE. A partir de então, motivado e sensibilizado por esse contato que teve com sua aluna, o professor Tiago achou importante escutá-la mais um pouco a respeito de suas inseguranças, dificuldades, medos e opiniões sobre o modelo de ensino remoto, convidando-a para um aprofundamento da conversa. Também convidamos a família para uma conversa (que poderiam ser individual com cada um ou conjunta), porém Livia preferiu conversar sozinha, via videoconferência, com Tiago e depois a mãe dela preferiu enviar áudios respondendo às questões propostas por ele.

Traremos abaixo uma síntese da conversa de 30 minutos com Livia, com a transcrição de um trecho da fala da adolescente. Em seguida, traremos as respostas das mães - que nos responderam por escrito e por áudio.

Nessa conversa, quando indagada sobre os impactos da pandemia em sua vida, Livia deu destaque aos efeitos emocionais que o isolamento social impôs à vida dela. Disse que a convivência social, com familiares e amigos sempre foi algo fundamental para ela, que a privação desse contato a deixou muito abalada e deprimida. A restrição de não estar frequentando e acessando os espaços de convivência a afetou muito emocionalmente, pois para ela o contato visual e presencial é fundamental, influencia o seu estado de humor e facilita a sua comunicação. Disse que se sente muito triste por estar privada desse contato direto com as pessoas que compõem o seu ciclo de convivência cotidiano.

Quando perguntada sobre as suas inseguranças diante desse contexto, demonstrou intensa preocupação em relação à sua formação e ao seu futuro profissional, pois sente que esse formato de ensino/aprendizagem não lhe dará a base formativa necessária para alcançar êxito em seus projetos. Ela estava se programando para fazer um preparatório em Viçosa/MG para ingressar na UFV (Universidade Federal de Viçosa).

Notamos uma total descrença dela em relação à forma como tem estudado e tentado aprender. E, com isso, uma consequente frustração. Ela nos falou que não vê o ensino remoto com os mesmos olhos que o ensino presencial em termos de qualidade. Livia disse que:

[...] é como se a gente tivesse só aprendendo o básico pra poder não ficar sem nada. Mas, cara, uma aula presencial faz muita falta! Nossa! Eu acho que eu nunca tinha sentido tanta falta de uma aula presencial na minha vida inteira!

Quando perguntada sobre os pontos positivos e negativos do ensino remoto, os negativos se sobrepuseram aos positivos que, na visão dela, se resumem no fato de ser mais fácil se pesquisar na internet. Quanto aos negativos, mais uma vez reforçou a falta de contato e troca com os professores, necessária na visão dela para consolidar seu aprendizado, e no esclarecimento de dúvidas em relação aos conteúdos. Mencionou a timidez e o desânimo que ela percebe

nos colegas na hora de interagir, de ligar a câmera e de trazer questionamentos aos professores no decorrer das aulas. Acha que o ensino remoto não é levado a sério por grande parte dos alunos, pois estão longe dos olhos, da atenção, do incentivo e da cobrança presencial dos professores. Para ela tudo se tornou muito mecânico, vazio e triste. Tanto para os alunos quanto para os professores. E quando trouxemos para ela a possibilidade de o ensino remoto ou EAD vir a se impor como modelo hegemônico de ensino para o futuro, para efeito de saber sua opinião a respeito, ela se colocou de forma totalmente contrária a esse formato de ensino.

Tipo, o meu ponto de vista é muito, assim sabe? Eu prefiro muito mais aula presencial. Eu acho que... Não, se vier pra ficar, eu infarto! Eu não sei o que seria de mim sem uma aula presencial. É por que... sabe, não tem como você focar pra tela. Você não tem o contato de ver o professor ali falando com você. Porque fica muito avulso. Ele tá falando com você, mas ele também tá falando com todo mundo ali. Não é direcionado a você. Porque quando você tá numa sala de aula você se sente próximo do professor, como se ele estivesse falando diretamente com você.

As perguntas feitas para as famílias são bem próximas daquelas respondidas pelas/os professoras/es da nossa pesquisa “Professores na pandemia”. Buscamos saber qual a importância dada por elas para a relação família-escola, sobre a frequência em que elas se comunicavam com a escola antes e agora na pandemia, sobre as perspectivas que elas têm para um futuro dessas relações num contexto pós-pandemia e pedimos que avaliassem, de forma geral, o ensino remoto.

Uma das ironias ou contradições desse contexto de pandemia e do isolamento social foi uma maior aproximação entre as famílias e as/os professoras/es de seus filhos/as. Afirmamos isso baseando-nos no fato de que esse contato, antes da pandemia, era intermediado por sujeitos que desempenhavam especificamente essas funções dentro das escolas: orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Muitos pais e mães, principalmente a partir do Ensino Fundamental II, mal sabiam os nomes das/os professoras/es de seus filhos. Esse contato era mínimo e ocasional, ocorrendo em reuniões e eventos

esporádicos na escola. Essa afirmação também está ancorada nas experiências e vivências de Tiago, que trabalha nesta escola há 11 anos e é coautor desse capítulo, como já citamos anteriormente.

Achamos que seria interessante, além da conversa com a mãe de Lívia (que terminou sendo uma troca de mensagens pelo WhatsApp® da adolescente, onde a mãe respondeu por áudio às perguntas de Tiago), fazer perguntas para outras famílias com as quais Tiago tinha contato direto. As mães da turma de sexto ano do fundamental II criaram grupos de WhatsApp® específicos por disciplina para que houvesse uma comunicação direta com as professoras e os professores, no sentido de acompanhar e atender as demandas cotidianas do ensino remoto. Vale marcar que grupo é formado majoritariamente por mães - apenas dois pais fazem parte - e a iniciativa e interesse de criá-lo partiu delas, num sentido de facilitar e viabilizar a comunicação neste momento em que famílias e docentes sentiram a necessidade de se aproximar para alcançar objetivos em comum. Aproveitando a oportunidade da existência desse canal de diálogo direto e mais informal e, também, com o objetivo de abrir espaço para diferentes e variadas falas, resolvemos levar algumas questões para este grupo e ouvir o que essas mães tinham a dizer sobre o ensino remoto. Como dito anteriormente, as questões levadas para o grupo, no que tange às relações família-escola, convergem com as questões que levamos para os professores no questionário que compõe a pesquisa.

As mães avaliaram o ensino remoto de forma positiva, no sentido de manter seus filhos protegidos e isolados nesse momento em que a saúde está em risco. A palavra “desafio” surgiu entre as falas como definição desse modelo de ensino para elas. Elas, no geral, entendem esse formato como uma reinvenção das formas de ensinar e aprender para enfrentarmos esses tempos. Destacaram que as aulas ao vivo amenizam um pouco a falta de interação social, aspecto negativo desse método educativo. Também destacaram o fato de ser um ensino que exclui, pois nem todas as famílias possuem condições materiais para ofertar essa possibilidade para seus filhos.

Todas as mães, de forma uníssona, consideram que a relação família-escola é importantíssima para que as práticas educativas sejam bem sucedidas. Nas palavras de uma delas, a parceria que se estabelece entre famílias e escola “é de suma importância! Pois se não houver uma parceria não tem como ter bons resultados! A escola sem apoio dos pais não consegue cumprir o seu papel”.

A respeito da frequência com que elas interagiam com a escola antes da pandemia, todas disseram que isso ocorria em momentos e ocasiões pontuais, em reuniões e eventos. Atualmente essa frequência adquiriu outra dinâmica. É o que podemos verificar nas seguintes falas: “*continuo em contato permanente com a Escola, só que pelos meios virtuais*”; “*antes tinha contato, mas com a pandemia acabamos estreitando o contato tanto com professores quanto com a diretora*”. E sobre o futuro dessas relações, todas elas, de forma unânime, acreditam numa possível melhora e num fortalecimento dessas relações.

Finalizamos este tópico, trazendo brevemente alguns comentários da mãe de Lívia. Ela avalia que antes da pandemia tinha pouco contato com a escola e com os professores, pois a filha sempre foi muito independente e tinha bom rendimento escolar. Atualmente, pelo fato de ter notado a filha desinteressada nas atividades escolares, tem se comunicado com mais frequência com a escola e diretamente com professoras/es. Ela afirma ainda que esse contato com os/as professores/as a tem ajudado muito a lidar com as questões que a filha tem enfrentado neste momento. Para encerrar sua fala, a mãe de Lívia agradeceu ao professor Tiago por ter escutado e conversado com sua filha. Disse que a filha se sente mais segura e confiante para compartilhar suas angústias e dificuldades com ele e que esse gesto está sendo muito importante nesse momento tão complicado.

## Aproximação entre docentes e famílias: quando o afeto diminui a altura dos muros

Pensando a respeito de tudo que nos aconteceu e nos atravessou neste trajeto até aqui notamos uma particularidade que ficou evidenciada nas respostas dos/as professores/as ao questionário, no relato da aluna Lívia e no nosso contato com as mães. A pandemia, de forma irônica e contraditória, proporcionou uma maior aproximação e intimidade entre docentes, discentes e suas famílias.

E pensando em uma educação que tem como tradição a queixa, a acusação e a culpabilização mútua de ausências (PRATA, 2005), essa experiência talvez traga consigo um quê de ineditismo. O sistema busca culpar os atores que o compõe e se exime de quaisquer erros. É interessante para a sociedade capitalista neoliberal que famílias, escolas e professores/as travem uma eterna

luta nessa arena, que não haja consciência e a consequente transformação das relações e do sistema (PATTO, 2015).

Os dados da pesquisa denunciam a quantidade de horas que os docentes trabalham e o quantitativo de alunos que estão sob sua responsabilidade. Alguns chegam a lecionar para mais de 400 alunos! Como estabelecer contato e tecer relações mais íntimas e próximas com um grande quantitativo de alunos e estando submetidos à uma carga horária tão extenuante? Por outro lado, precisamos pensar criticamente sobre a forma como o nosso sistema educacional é estruturado no sentido de criar esta lacuna imensa entre as famílias, docentes e a escola em si. O sistema trabalha no sentido de altear os muros que distanciam e impedem o estreitamento dessas relações.

O contato com a escola era somente através das reuniões de pais que aconteciam a cada bimestre, ou seja, apenas quatro vezes durante o período letivo. Hoje, devido a pandemia temos um contato maior, onde nós interagimos mais como responsável. Temos mais diálogos e passamos a conhecer um pouco mais os docentes dos nossos filhos.

A fala dessa mãe do grupo de responsáveis da turma de sexto ano é cirúrgica e expõe a lógica desse formato segregador sob a qual nossa educação é pensada e sistematizada.

O sofrimento da aluna Lívia foi um desses gatilhos que nos fez pensar um pouco além da esfera de atuação das/os professoras/es, levando nossa discussão para o campo das subjetividades dos/as educandos/as, suas famílias e as relações professores/alunos/famílias/escola. Este caso nos fez estabelecer ligações entre as falas da pesquisa, o comportamento da aluna frente ao ensino remoto, a atitude do professor diante da reação de Lívia e a reação da família diante do acolhimento e abertura do professor. A intensidade e frequência com que essas relações ocorrem é fundamental para o desenvolvimento humano! E pensar em como estão essas relações neste momento é fundamental!

Não queremos, de modo algum, com esta reflexão, justificar ou defender o ensino remoto, pois acreditamos e defendemos uma educação essencialmente humana, dialógica, de contato e de troca. Nossa voz aglutina e reúne as vozes dos muitos professores e professoras que nos cederam um pouco do

seu valioso tempo respondendo ao questionário proposto a eles/as por nós. Tempo é uma parte essencial da nossa luta e do nosso combate! O tempo é um artefato constantemente roubado e subtraído dos profissionais, afogados/as que estão em condições precaríssimas de trabalho e vida, desvalorizados/as e desmotivados/as. A ausência do tempo perturba, desumaniza, embrutece o indivíduo, o impede de ouvir os muitos pedidos de socorro sufocados em meio a uma multidão de vidas que lhes são confiadas.

Da mesma forma, sem diálogo e uma relação efetiva, famílias têm dificuldade para entender que a celebrada reinvenção das formas de ensinar e aprender teve/ está tendo um custo alto para os/as professores/as. Não houve reinvenção sem que houvesse (ainda mais) sobrecarga e adoecimento, precariedade, desespero, assédios, opressões, terrorismo do sistema para com os/as profissionais de educação...

Assim, acreditamos que só com diálogo - fruto de relações mais próximas e não apenas de contatos esporádicos mediados por terceiros - professores/as e famílias conseguirão superar estigmas, preconceitos e falta de empatia, para juntos resistirem ao sistema (o inimigo comum) e reivindicarem educação de qualidade. Uma educação antirracista, antilgbtfóbica, anticapitalista, antihegemonia, etc., que respeite pluralidades/ diversidades, remunere e dê condições de trabalho dignas para os/as docentes e devolva saúde, esperança e autonomia a esses/as profissionais.

## Referências

- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (ALERJ). Agora é lei: mensalidades escolares deverão ser reduzidas durante a pandemia. Alerj, 4 de junho de 2020. Notícias. **Agora é lei:** mensalidades escolares deverão ser reduzidas durante a pandemia. 4 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/48831?AspxAutoDetectCookieSupport=1> Acesso em: 30 jul. 2020.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006.
- ASBAHR, F. S. F. Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VI-ÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação**. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 229-243.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva**. v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

- INSFRAN, F. F. N. A formação de professores num contexto neoliberal: como resistir? *In*: LEMOS, F. C. S. *et al* (Orgs.). **Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos**. v. 7, 1. ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 191-198.
- INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R.; ARAUJO, G. G. Problemas de escolarização, medicalização e docência: outros olhares. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 36, p. 84-107, dez. 2019.
- INSFRAN F. F. N.; *et al*. Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia? **Revista Saúde e Ciência** on-line, v. 9, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2020.
- LADEIRA, T. A. **O adoecimento de professores das escolas estaduais de Santo Antônio de Pádua**: uma análise a partir dos processos de precarização do trabalho. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós Graduação em Ensino, Universidade Federal Fluminense. 2020.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Coleção: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed., revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPed, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005.
- SOUZA, M.P.R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In*: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação**. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escolas: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai./ago. 2006.

# 8

## Inventariando o campo da pobreza: condições de acesso a recursos públicos por beneficiários do Programa Bolsa Família

Priscila Tavares dos Santos

Michelle Lima Domingues

### Resumo

Ao elegermos como questão central no texto a relação entre pobreza e educação, buscamos compreender as condições de acesso a recursos públicos por estudantes da rede pública de ensino no estado do Rio de Janeiro beneficiários do Programa Bolsa Família. Para realizar esta análise, consideramos dados quantitativos coligidos por levantamento realizados durante a oferta do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizado em 2018 na Universidade Federal Fluminense junto a estes estudantes. Por este investimento, buscamos analisar as condições de possibilidade desses estudantes reconhecidos como pobres no acesso a recursos fundamentais à elaboração de estratégias de reprodução social. Evidenciamos ainda

que as condições de desigualdade social em que se encontram os beneficiários do PBF é anterior à pandemia da COVID-19 e com ela se agravam impondo novos constrangimentos à sobrevivência dos estudantes e suas famílias. Promovemos a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos e a necessidade de tomada de consciência sobre o processo coletivo e histórico de constituição do fenômeno social da pobreza que se opera mediante a valorização da política do sofrimento e da explicitação cotidiana dos pobres merecedores.

## Introdução

O presente texto fundamenta-se em análise de dados de pesquisa coligidos durante o Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS)<sup>1</sup> oferecido durante o primeiro semestre de 2018, fruto de uma parceria entre o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR), da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Escolar (SECADI), Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) do Ministério da Educação.<sup>2</sup>

No início de 2013, após uma década da criação do Programa Bolsa Família (PBF), a SECADI/DPEDHUC, diante das contribuições do Programa para a redução da pobreza no Brasil, analisou dados acumulados sobre a frequência escolar dos estudantes beneficiários do PBF, aqueles reconhecidos pelo estado como merecedores, e somando esforços com especialistas e representantes de universidades federais, formulou a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS).

- 
1. O Curso EPDS/UFF teve como coordenador geral o Prof. Celso José da Costa (COMFOR) e como vice-coordenador o Prof. Rolf Ribeiro de Souza (do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) e contou com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
  2. A proposta do Curso EPDS se insere no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renafor), ambas instituídas pelo Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e pela Portaria Ministerial n° 1.328, de 23 de setembro de 2011.

A IEPDS foi implementada em 26 universidades federais<sup>3</sup> a partir da oferta do curso nas modalidades especialização e aperfeiçoamento, com o objetivo de “sensibilizar os profissionais da educação e outros envolvidos com políticas sociais no que se refere às relações entre educação, pobreza e desigualdade social”, articulando formação continuada, pesquisa acadêmica e difusão do conhecimento. A proposta da IEPDS destaca o papel da escola no combate à pobreza, além de apontar para a invisibilidade desses sujeitos neste espaço, associado às práticas discriminatórias e preconceituosas que incidem sobre eles.

Consideramos que analisar dados de pesquisa advindos desta experiência coletiva pode lançar luz sobre as condições em que discentes de escolas públicas beneficiários do PBF têm acesso a esse e a outros recursos públicos; outrossim, pode contribuir para compreender como são utilizados, bem como sinalizar a importância de se construir uma visão holística sobre o fenômeno da pobreza pela comunidade escolar, desafio que afirma a imprescindibilidade do acolhimento do aluno na escola.

A categoria pobreza, tal como definida nos documentos da IEPDS, é utilizada como um adjetivo às escolas públicas: “escola pública, escola dos pobres” (ARROYO, 2019), o que ressalta a visão naturalizada da pobreza que culpabiliza os sujeitos pela reprodução de sua própria condição de vulnerabilidade social; além de reforçar o desprezo às escolas públicas, o que tem legitimado o preconceito aos assim reconhecidos “pobres”. Portanto, ainda que o Curso EPDS tenha se estabelecido com o propósito de problematizar o conceito de pobreza para dar visibilidade aos educandos, que no âmbito da escolaridade são ocultados por serem afetados por este processo de naturalização, nesta definição acaba-se por ressignificá-lo. Durante a implementação do Curso, os investimentos dos pesquisadores e gestores deram-se no sentido de situar a pobreza em um universo mais amplo e complexo das desigualdades sociais que aqui relatamos e cuja análise dos dados da pesquisa também procuramos salientar.

Inúmeros foram os investimentos iniciais na tentativa de consolidar uma definição sobre o termo pobreza e se afastar de uma visão naturalizada, quase

---

3. A IEPDS foi implantada, na primeira fase (2014), nas seguintes instituições: UFRN, UFBA, UFC, UFMA, UFPI, UFES, UFMG, UFPA, UFPR, UFSC, UFRR, UFPE, UFMS, UFAM, UFT e, na segunda fase (2018) em mais 11 universidades: UNB, UFMT, UFSE, UFAC, UFMA, UFPB, UFAL, UFGO, UFRS e UFF.

sempre associada a uma forma de degradação da condição de vida. Sem a intenção de dar conta dos múltiplos investimentos para defini-lo, chamamos atenção para o sentido atribuído ao termo pela instituição financeira mundialmente reconhecida no estabelecimento de critérios definidores da pobreza e de beneficiários do PBF. O Banco Mundial estabelece uma medida monetária com objetivos de criar um padrão mínimo universal de reconhecimento da pobreza baseado no método *dólar a day*. Esta metodologia de definição dos pobres vem sendo utilizada desde 1990 e ao longo dos anos vem sofrendo atualizações. Em 2008 estabeleceu-se que são considerados pobres aqueles que vivem com US\$ 1,25 ao dia. Este critério de definição dos pobres não abarca o consumo básico das famílias em diferentes contextos sociais e subestima o problema da pobreza ao desconsiderar outros fatores intervenientes nas condições de vida dos sujeitos.

Neves (2011), analisando os fatores que constituem a condição de existência de mendigos, chamou atenção para a necessidade de ampliarmos o horizonte de compreensão dos atributos sociais que operam na configuração socioeconômica daqueles definidos como pobres. Como adverte, as condições de vulnerabilidade social desses sujeitos os colocam no centro de investimentos políticos requalificantes que buscam minimizar os efeitos dos extremos índices de desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira. Esta condição social se reproduz entre gerações, transformando a pobreza num legado, especialmente no caso das famílias que se valem do trabalho remunerado dos filhos durante a infância. A reprodução social dos chamados pobres, portanto, é marcada pela exclusão do acesso às alternativas de mudança de posição social, “porque integram poucas chances de conhecer outras formas de inserção social” (NEVES, 2001, p. 149).

Neste sentido, inseridos nas escolas públicas, escolas dedicadas aos pobres (ARROYO, 2019), permanecem ameaçados pela pobreza e são negativamente marcados por esta imposição. O sistema escolar desempenha papel central neste processo simbólico de reprodução de limites a outras formas de inserção dos estudantes considerados pobres pela sua adjetivação em termos de carência e ausência, tendo como parâmetro outros segmentos da sociedade que pela oposição cultural a esta caracterização são idealizados (BOURDIEU, 2011).

Para não cair na uniformização desses princípios de aceitação passiva de um único projeto de vida desses sujeitos, em contexto marcado pela fluidez de relações sociais, políticas e econômicas, posicionamo-nos contrariamente ao

discurso que tem ecoado a partir dos porta-vozes de diferenciadas políticas públicas e daqueles que têm se posicionado contrariamente à escola pública. Ora, ser estudante de escola pública, valendo-se da agregação ou incorporação de condições de possibilidade contextuais para elaboração de projetos de vida, não significa que outros projetos não possam ser elaborados. Contudo, muitos desses discentes permanecem na condição de pobreza e de vulnerabilidade por motivos que, dentro do universo do recorte desta pesquisa, buscamos considerar. O mapeamento dos recursos públicos que os beneficiários do PBF têm acesso permite compreender as condições de constituição desses sujeitos adjetivados e assim reconhecidos “pobres” na diversificação de estratégias de reprodução social.

Pretendemos ainda evidenciar que as condições de exclusão desses estudantes se agravaram pela imposição do isolamento social neste contexto da pandemia da COVID-19, especialmente se considerarmos que lutam por acesso a direitos e garantias fundamentais, como o da educação, saúde e assistência social. A experiência do “isolamento dentro do isolamento” que se estabeleceu com a chegada do coronavírus, evidenciou a cruel pedagogia do vírus que impõe o drama social pelas opções de “morrer de vírus ou morrer de fome” como salienta Santos (2020, p. 17).

## A pesquisa no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento EPDS

O Curso EPDS oferecido pela UFF contou com a participação de 370 cursistas associados ao desempenho de funções administrativas e pedagógicas, realizadas por coordenadores e auxiliares estaduais e municipais do PBF, distribuídos em diversas regiões administrativas do estado.<sup>4</sup> Como parte das atividades do Curso, os cursistas foram estimulados a realizarem um trabalho de levantamento de dados relativos a benefícios sociais recebidos junto aos estudantes beneficiários do PBF nas unidades de ensino nas quais atuavam, os quais, em atendimento aos critérios estabelecidos pela Secadi/DPEDHUC, constituíram o universo social da pesquisa. Foram então aplicados 735 questionários, sendo

---

4. Especialmente a Metropolitana, além da Região das Baixadas Litorâneas, a Região Serrana, a Região do Vale do Paraíba e Norte Fluminense e, em número menos expressivo, das regiões do Noroeste Fluminense, Centro-Sul Fluminense e Costa Verde.

que 381 deles corresponderam ao Eixo Políticas Públicas e Desigualdade Social<sup>5</sup>. O plano de pesquisa elaborado pela equipe da UFF teve como objetivo o estímulo à reflexão sobre as condições de acesso a recursos provenientes de políticas públicas por crianças e adolescentes inseridos em ambientes de escolarização marcados pela pobreza.

O questionário do Eixo selecionado para análise foi elaborado a partir de atributos que possibilitassem uma caracterização dos estudantes mediante um conjunto estruturado de questões com respostas fechadas e abertas, de modo a captar as representações e avaliações dos estudantes sobre os benefícios que tinham acesso. Para elaboração deste texto foram selecionados 62 questionários aplicados a alunos do ensino médio regular (considerando os três anos de escolarização) de escolas públicas estaduais, correspondendo à faixa etária entre 14 e 19 anos.

Valorizamos prioritariamente os dados quantitativos coletados em uma perspectiva situacional como uma ferramenta elegível para análise da oferta de recursos a estudantes considerados “pobres” pelos critérios de reconhecimento da pobreza segundo o PBF. Almejamos ainda compreender as condições de inserção e de participação desses beneficiários em programas educacionais e identificar as formas de acesso a políticas públicas voltadas para este perfil de estudantes. Neste sentido, ao entendermos a escola enquanto espaço privilegiado da reprodução social e cultural (BOURDIEU, 2011), pretendemos refletir sobre a eficácia das políticas sociais públicas a partir das condições de acesso pelos seus beneficiários, no caso em tela, os estudantes do ensino médio regular que integra a rede estadual do Rio de Janeiro.

O contexto social das escolas abarcadas pela pesquisa e a proximidade com a região metropolitana do Rio de Janeiro não podem ser desconsiderados sob pena de perder de vista as múltiplas possibilidades de captação de recursos e de confluência de políticas públicas direcionadas aos estudantes da rede pública de ensino. Tomamos como pressuposto que a especificidade de oferta desses recursos e de sua objetificação pode corresponder a elaboração de projetos pautados na perspectiva da mudança social (SANTOS, 2015) que se preconiza para estes estudantes.

---

5. No plano de pesquisa, valemo-nos de 3 modelos de questionários com perguntas fechadas e abertas que versavam sobre três distintos eixos de pesquisa: a) políticas públicas e desigualdade social; b) saúde, meio ambiente e pobreza; c) práticas educacionais e (re)produção social.

Advogamos que o papel da escola na reprodução dos efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural, ao mesmo tempo que dissimula e os legitima, compõe uma “pedagogia de privação” que converte hierarquias sociais em hierarquias escolares (BOURDIEU, 2011, p. 311). Neste sentido, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação que reproduz o sistema de relações sociais desiguais, evidenciando a necessidade de promover o debate e o conhecimento aprofundado do lugar social de origem de crianças, adolescentes e jovens que integram o sistema de ensino público no país.

## Políticas públicas e os critérios de elegibilidade dos beneficiários

O PBF, enquanto mecanismo condicional de transferência de recursos, criado a partir da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, modificou programas de transferência de renda existentes anteriormente, como o Programa Nacional de Renda Mínima, o Cadastramento Único, o Bolsa Alimentação, o Programa de Auxílio-Gás e o Fome Zero. Os valores referenciais para caracterização das famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza considerados pelo PBF correspondem a renda familiar mensal per capita de até R\$ 178,00 (cento e setenta e oito reais) e R\$ 89,00 (oitenta e nove reais), respectivamente<sup>6</sup>.

Aos assim reconhecidos pobres podem corresponder quatro faixas de recursos: o benefício básico, no valor mensal de R\$ 89,00; o benefício variável, de R\$ 41,00, podendo alcançar o limite de R\$ 205,00 por família; o benefício variável vinculado ao adolescente, cujo valor de R\$ 48,00 é concedido ao adolescente até o limite de R\$ 96,00 por família; e o benefício para superação da extrema pobreza, calculado na forma prevista do benefício variável vinculado ao adolescente, desde que a soma da renda familiar mensal e dos benefícios financeiros previstos seja igual ou inferior a R\$ 89,00 *per capita*. E, no caso de famílias em situação de extrema pobreza, o valor do benefício é calculado a partir da diferença entre R\$ 89,01 e o valor obtido a partir da soma *per capita* da unidade familiar, multiplicado pela quantidade de membros da família (sendo o valor arredondado ao múltiplo de R\$ 2,00 imediatamente superior).

---

6. Valores atualizados pelo Decreto nº 9.396, de 30 de maio de 2018.

O acesso aos recursos do Programa pressupõe o enquadramento do candidato nas categorias de beneficiário pelos operadores do sistema mediante análise documental entregue em centros de referência de assistência social e postos de atendimento do Cadastro Único.<sup>7</sup> Além do atendimento aos critérios de elegibilidade, os beneficiários são acompanhados mensalmente quanto a frequência escolar a partir do “Sistema Presença”. Este Sistema é variável conforme a idade do beneficiário: no caso de estudantes entre 06 e 15 anos de idade, é exigido o cumprimento de, no mínimo, 85% da carga horária mensal e no caso de estudantes entre 16 e 17 anos, a frequência mínima estabelecida é de 75% desta carga horária (BRASIL, 2018)<sup>8</sup>.

Neste sentido, o recebimento do benefício está vinculado a um sistema de condicionalidades que agrega informações coligidas do Ministério da Saúde (via Programa Bolsa Família na Saúde) e do Ministério da Educação (via Sistema Presença) e, apesar da previsão de dificuldades para acesso à saúde e à educação, o não atendimento aos parâmetros definidos pelo PBF exclui os beneficiários do acesso ao recurso. Assim, os estudantes devem atender critérios de elegibilidade e cumprir os requisitos para sua manutenção como forma de responsabilização dos seus beneficiários, criando um sistema de dependência mútua entre o estado e seus “dignatários”, uma conjuntura inédita que faz aparecer as transformações sociais que diferem de um governo para outro (ABÉLÈS, 1983) a partir do acompanhamento periódico do número de matrículas e do monitoramento periódico dos registros da frequência escolar.

No caso dos dados de acompanhamento da frequência escolar, os beneficiários do PBF têm sua condição de subordinação reforçada pelos responsáveis técnicos presentes em cada unidade de ensino, já que são eles que detêm o controle dos dados enviados via Sistema Presença. A boa avaliação por parte do gestor escolar garante a permanência da condição de beneficiário, o que quase sempre está associado a padrões de comportamento avaliados subjetivamente com adequados e a oferta de agrados, além de demonstrações públicas de afeto aos gestores. Estes mecanismos de controle cotidiano chamam

---

7. A documentação para solicitação do benefício é a mesma para todos os pleiteantes ao benefício: carteira de identidade e de trabalho, certidão de nascimento e de casamento, CPF e título de eleitor.

8. Em 2020, o Ministério da Cidadania elaborou um Guia para Acompanhamento das Condiicionalidades do PBF definindo novos critérios de condicionantes adotado pelo PBF.

atenção para casos de desencontros éticos onde pressupostos morais induzem as mais danosas ações, mesmo que carregadas de boas intenções (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1994).

Inúmeras outros programas e benefícios sociais advogam para si a missão de combate à pobreza, atuando na oferta de recursos complementarmente ` aqueles cedidos pelo PBF, tal é o caso do Família Carioca, benefício concedido pela Prefeitura do Rio de Janeiro que concede aos alunos um acréscimo de R\$ 50,00 pelo bom desempenho escolar. No âmbito federal, a Lei Isenção foi instituída sob nº 13.656, liberando do pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos os candidatos que pertençam a famílias inscritas no Cadastro Único, benefício acionado pelos alunos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio. No caso do Renda Melhor, destinado exclusivamente aos jovens, é um incentivo do governo do estado aos estudantes que obtiverem a aprovação no fim de cada ano letivo do ensino médio<sup>9</sup>.

O Programa Minha Casa Minha Vida, visa, na faixa 1, atender famílias com renda mensal de até R\$ 1.600,00<sup>10</sup>, com objetivo de subsidiar a aquisição da casa própria pelas consideradas mais pobres. O governo federal propõe compatibilizar o valor das prestações com a capacidade de pagamento destas famílias. Além disso, o Programa Tarifa Social, criado em 2016, concede descontos de até 100% a famílias inscritas no Cadastro Único até o limite de 50kWh de energia elétrica consumidos por mês.

Os programas educacionais são decorrentes de investimentos públicos para melhoria da qualidade da educação, mediante a promoção da inclusão social e redução da pobreza e da formação de profissionais para o mercado de trabalho. No caso do Programa Autonomia, o público alvo são discentes fora do padrão idade-série e tem como foco ações para acelerar os estudos. No caso da iniciativa Cinema para Todos, o objetivo é estimular e democratizar o acesso aos estudantes da rede estadual de ensino às salas de cinema mediante a distribuição de vales-ingressos. O Programa Escola Aberta refere-se à proposição de ocupação do espaço escolar nos finais de semana, mediante a oferta

---

9. No ano de 2019, o benefício foi interrompido por decisão do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

10. Este valor corresponde ao valor da faixa 1 do Programa no ano de 2018, ano em que ocorreu o curso EPDS.

de atividades educativas, esportivas e culturais para estudantes e também para seus familiares, integrando atividades como prática de esportes, ensino de idiomas e instrumentos musicais (banca escolar) e teatro. Cabe destacar que, dentro da perspectiva de uma política de incentivo à profissionalização dos jovens, o Jovem Aprendiz, corresponde a uma forma de contratação de estudantes, na faixa etária entre 15 e 18 anos, em seu primeiro emprego que, diferentemente do estágio, assegura a eles todos os direitos trabalhistas, além de prepará-los para inseri-los no mercado de trabalho.

Demais programas de oferta de recursos educacionais, como é o caso da merenda, do livro didático, do uniforme, do transporte escolar e da saúde na escola, correspondem a investimentos em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que define o dever do estado com a educação escolar pública mediante a garantia do atendimento das necessidades dos estudantes por meio de programas suplementares.

## Condições de acesso a recursos públicos por beneficiários do PBF

As escolas estaduais abarcadas na pesquisa se localizam nos seguintes municípios: Araruama, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaperuna, Natividade, Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis, Resende, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Tanguá. A maior parte dos estudantes, 79% deles, está concentrada no primeiro e segundo anos do ensino médio. 69% se declararam negros ou pardos e apenas 22% se declararam brancos, o que evidencia a população negra como aquela mais atendida pelo PBF e que melhor se enquadra nos critérios de elegibilidade do programa. Quanto a composição do grupo doméstico, apenas um entrevistado declarou não morar com a mãe, 39% não moram com o pai, mas 68% vivem também com irmãos, a maior parte com mais de um irmão e 7 alunos vivem também com os avós. Esses dados reafirmam a concessão do benefício do programa prioritariamente às mulheres que desempenham papel de líderes de unidades familiares. 55% do grupo doméstico destes alunos é composto por 3 ou 4 integrantes, mas há grupos maiores, 7 com 5 integrantes e 9 com 6 integrantes. Encontramos ainda um caso para cada grupo doméstico composto por 7, 9 e até 10 pessoas, agregando tios e sobrinhos.

Quanto às formas de utilização dos recursos do programa, a grande maioria dos entrevistados, 60%, diz utilizá-los principalmente para a alimentação.

Em seguida são citadas as despesas com material escolar e vestuário que correspondem respectivamente a 35% e 34% das formas de utilização. O transporte está em quarto lugar, sendo representado por 18% dos beneficiários.

O PBF mostrou-se importante fonte de suprimento de alimentação para as famílias destes estudantes e, em segundo lugar, no atendimento de outros recursos, inclusive escolares. Rede de acesso à Internet, entretanto, não foi citada como modalidade de investimento do benefício, mas deve-se pressupor que se há dificuldades para suprir as necessidades mais básicas para a sobrevivência dos estudantes e assegurar a sua permanência na escola, este não é um recurso considerado fundamental e urgente. Assim, embora a rede de Internet seja sobrevalorizada em período em que o mundo passa pelos constrangimentos sociais, econômicos e psicológicos advindos do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, ela não é entendida como prioridade em contextos de inúmeras dificuldades pelas quais as famílias destes estudantes passam.

Quanto à distribuição e oferta de programas sociais no estado, chama a atenção a disparidade entre os municípios abarcados na pesquisa. Foram citados pelos entrevistados os seguintes: Minha Casa Minha Vida, Tarifa Social, Renda Melhor, Programa Carioca, além da Isenção de taxas em concursos públicos. A capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro, oferece quase todos estes programas aos estudantes na faixa etária de 16 e 17 anos, com exceção apenas do Renda Melhor que é oferecido apenas em Duque de Caxias e em Belford Roxo. Duque de Caxias oferece três programas e Belford Roxo, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Resende apenas 1. Os demais municípios não possuem representação nestes programas. Torna-se assim evidente a centralização da oferta de programas sociais complementares na região da Grande Rio, com ausência de representação, para o caso estudado, nos municípios mais periféricos da região metropolitana e também em municípios das Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba e Noroeste Fluminense.

Esta situação se repete para o caso de oferta de programas educacionais, são eles: Autonomia; Cinema para Todos; Escola Aberta; Esporte; Idiomas; Jovem Aprendiz; Livro Didático; Merenda; Musicalização; RioCard; Saúde na Escola; Teatro; Transporte e Uniforme. No Rio de Janeiro não são oferecidos para o grupo estudado apenas os programas Cinema, Musicalização, Autonomia e Transporte, sendo oferecidos os demais na faixa etária de 15 a 19 anos, contabilizando 10 programas. Em segundo lugar está Niterói com 9 programas oferecidos para esta mesma faixa etária de alunos. Em seguida, Belford

Roxo, Itaboraí, São Gonçalo e Duque de Caxias com oferta de 6 programas, Nova Iguaçu e Petrópolis com 5, Resende, Natividade e Itaperuna com 3, Araruama, Cachoeiras de Macacu e Rio Bonito com 2 e Tanguá com nenhum programa. Os municípios que oferecem estes programas ao maior número de entrevistados, compreendendo pelo menos 4 idades da faixa etária dos beneficiários nesta amostra são Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e Itaboraí.

As escolas configuram então a principal rede de acesso a estes benefícios públicos e de informação sobre eles para 58% destes estudantes. Amigos e internet compõem juntos 29% da rede, o que pode também se entrecruzar com a rede de vizinhança e amigos na própria escola. Outras redes que atravessam o local de moradia e relações de afinidade como o parentesco, a vizinhança e a igreja, sobretudo as igrejas protestantes para o universo pesquisado, representam 68% do acesso a outros benefícios complementares importantes, como cestas básicas, botijão de gás, roupas e sapatos.

Quanto às avaliações do PBF, 52% do total aqui considerado citou a frequência do recebimento como principal fator positivo do programa. O valor do benefício aparece como qualificação positiva para 28% deles, entretanto é superado como motivo de avaliação negativa, sendo citado por 32% dos entrevistados. Mas a principal razão negativa apontada pelos estudantes, por meta-de deles, é a burocracia para acesso a este e outros benefícios sociais públicos. Inclusive, muitos deles discorreram sobre este assunto quando questionados sobre sugestões de melhorias do PBF.

Quase todas as respostas remetem ao problema da burocracia que as famílias enfrentam para receberem o benefício, que por sua vez é entendida como entraves a informação clara e objetiva, problema semelhantemente vivido por beneficiários de políticas assistenciais em Buenos Aires, sobretudo por mulheres, como nos apresenta Auyero (2011). Destacam-se as seguintes respostas avaliativas dadas pelos estudantes: “Mais esclarecimentos, menos burocracia, acesso mais rápido ao programa”; “mais funcionário e informação”; “mais ordem e organização”; “melhorar a burocracia” porque “tem muita regra desnecessária”, “acabar com a burocratização, dentre elas o pagamento desregular”. Inclusive, um estudante apontou uma triste consequência da falta de transparência e simplificação da logística de acesso ao programa: “perda do benefício sem nenhuma explicação”.

A falta de transparência dos programas sociais dentro deste processo contraditoriamente excludente é apontada como razão do baixo alcance destas

políticas. Deste modo, foi recorrente entre as respostas a denúncia da ausência de “divulgação de outros benefícios para acesso aos programas”. Um dos entrevistados procurou esclarecer este dilema:

Menos burocracia para realizar o cadastramento e recadastramento para o RioCard, Bolsa Família ou qualquer outro. Além disso o governo oferece vários programas sociais, mas boa parte da população desconhece. O governo tinha que investir em divulgação de todos os programas. Eu mesma desconheço alguns dos citados neste questionário.

“Aumentar o valor do benefício” aparece em segundo lugar como sugestão para melhor atender as “pessoas que realmente precisam”, algo que parece estar em suspeição diante das dificuldades de acesso impostas por regras que muitos estudantes e suas respectivas famílias não reconhecem a importância. As respostas fornecidas acerca de benefícios que poderiam ser oferecidos pelo governo corroboram o que tentamos aqui elaborar acerca do conceito de pobreza, incorporando-o a dimensão da desigualdade social que complexifica a questão que estes adolescentes traduzem a partir de suas experiências de vida e expectativas de transformação de sua realidade social na sociedade idealizada como democrática.

A maioria dos entrevistados faz alusão ao universo da formação por meio do estudo e qualificação para o trabalho que vislumbra oportunidades de construção da autonomia e enfrentamento do dilema relativo à pobreza construído pejorativamente pelos formadores de opinião que constroem e reproduzem o senso comum acerca de um determinado problema social, como nos lembra Fassin (2015) através do conceito de “economia moral”. Assim, os estudantes discorreram acerca da necessidade de “cursos profissionalizantes gratuitos”, “maior acesso ao primeiro emprego”, “pré-vestibular gratuito”, “bolsa estudante”, “bolsa cultura”, “reforço escolar”, “trabalho para jovem aprendiz” e “direito a trabalho”. Um dos entrevistados nos apresenta uma resposta emblemática acerca da importância de uma educação pública de qualidade que possa ser acessível a estes jovens das classes trabalhadoras que precisam trabalhar-e-estudar. Ele propõe “aumentar o número de vagas nos cursos da FAETEC e usar as escolas particulares do bairro que não funcionam à noite como polo da FAETEC”. Tais jovens, como sabemos, se constroem por meio do trabalho e do saber prático (GUEDES, 1997), saber

fundamental de expressão de seu universo cultural que deveria ser incorporado de forma significativa pelo sistema escolar.

Outras avaliações que acenam para a importância de oferta de saúde de qualidade, para o direito ao transporte, para a casa própria e para o lazer foram apresentadas e dão conta da complexidade da temática sobre a pobreza e direitos destes estudantes que lhes são rotineiramente negados. As percepções avaliativas relativas ao universo do trabalho e da formação para o mercado de trabalho foram mais expressivas, o que não se desvincula da educação de qualidade emancipadora, através da qual estes estudantes podem realizar uma leitura significativa de seu mundo social e se constituírem como sujeitos ativos de sua trajetória nele. Esta é uma dimensão apontada por Cipiniuk (2013) ao demonstrar os investimentos realizados por estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos na superação da condição social de analfabetos pela valorização de percursos escolarizados em temporalidade tardia.

## Algumas considerações

Como vimos, a pesquisa realizada pelos cursistas do Curso EPDS com estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, todos beneficiários do PBF, apontam não apenas para a centralização geográfica deste programa social e de outros programas educacionais que possam ser complementares à política pública de erradicação da pobreza geridos pela instituição escolar, mas também busca problematizar o monopólio deste controle institucional sobre a legitimidade do acesso e manutenção dos respectivos benefícios a partir de critérios e condicionantes que obstaculizam um olhar mais articulado e crítico sobre as desigualdades sociais que possam impactar a vida destes estudantes reconhecidos como pobres. Para tanto, **não buscamos excluir** os membros da comunidade escolar desta discussão e negar-lhe o devido protagonismo, mas justamente contribuir com ferramentas teórico-metodológicas que possam qualificar sua participação no necessário processo de relativização do lugar social ocupado pelos discentes na construção de uma sociedade justa e democrática.

Cabe ainda salientar a potência dos funcionários das unidades escolares em desenvolverem um olhar mais abrangente e significativo sobre os contextos socioeconômicos e culturais de inserção de seus estudantes neste ambiente a partir da capacitação de seus gestores e professores como a que pretendeu

oferecer o Curso EPDS em tela. No entanto, a centralização da implementação do PBF por gestores escolares, cuja normativa resvala para a simplificação da questão que pretende minorar, ou seja, a das condições de pobreza a que os estudantes estão expostos, ao não articular outros agentes públicos e a percepção das respectivas famílias sobre o programa de forma regular, acaba por sujeitar estudantes e suas famílias a um limitado alcance e impacto do programa.

Fassin (1999) é um autor que chama a atenção para o predomínio na contemporaneidade de “uma nova topografia simbólica da sociedade” na qual o conceito de desigualdade é substituído pelo de exclusão de tal forma que no léxico político ele acaba por representar processos de “vitimização e singularização dos excluídos”, definindo assim “uma nova forma de subjetivação das desigualdades sociais” (FASSIN, 1999, p. 34-36). O autor descreve este processo de singularização dos sujeitos excluídos como expressão de uma “política do sofrimento” que ele associa a emergência do que autores como Robert Castel (1997) tem chamado de “nova questão social” no final do século XX, circunscrevendo-a ao “paradigma do estado democrático-capitalista” que se tornaria, entretanto, intocado na opção pela “adaptação para que os efeitos sobre os mais vulneráveis sejam um pouco menos duros”. Nesta conjuntura, como ressalta, “se considera praticamente impossível lutar contra as desigualdades; só se luta contra suas consequências mais visíveis” (CASTEL, 1997, p. 36).

No universo pesquisado, esta singularização dos sujeitos que “sofrem” se dá pelo controle do risco constante de perda do benefício pelo beneficiário e explicitação cotidiana de sua vulnerabilidade social, de seu “merecimento” em razão de sua “necessidade” que o expõe de forma a responsabilizá-lo, ainda que indiretamente, pelo contexto socioeconômico em que se encontra. Com isso não queremos desconsiderar a importância dos programas sociais governamentais, mas sinalizar a urgência em tratar o problema social da pobreza de forma não compartimentada em “necessidades” e “carências” a partir de programas sociais que não se articulam, configurando uma visão estanque e substantivada da realidade social dos discentes considerados pobres.

Como advogamos, a condição de “pobres” não é pacífica e imobilizante; pelo contrário, é a partir do reconhecimento de sua existência e da construção de um novo olhar sobre esses sujeitos sociais que abrimos a possibilidade de intervenção e de mudança nesse ciclo histórico de reprodução-transmissão-perpetuação da desigualdade social no Brasil na qual a condição de pobreza tem sido o legado (NEVES, 2001).

Por isso chamamos a atenção neste texto para a necessidade da tomada de consciência sobre o processo coletivo e histórico de constituição do fenômeno social pobreza, “por meio de julgamentos e sentimentos que vão surgindo gradativamente” de modo a “definir uma espécie de senso comum e compreensão coletiva do problema”. A esta economia moral que constitui este e outros fatos sociais podemos associar “as subjetividades morais” que se referem “aos processos pelos quais os indivíduos desenvolvem práticas éticas em suas relações consigo mesmos ou com os outros” e que “atestam a autonomia e a liberdade dos agentes”, como propõe Fassin (2015, p. 9).

Neste sentido, buscamos problematizar a questão da visibilidade territorial da pobreza e das famílias pobres que devem utilizar redes de acesso aos benefícios sociais notadamente urbanas, das escolas e vizinhança mais bem localizadas em termos de acesso à informação e centros de produção e distribuição dos recursos das políticas públicas. Mas ainda, por outro lado, problematizar o grau de sujeição destas famílias, representadas aqui pelos estudantes beneficiários do PBF, às incertezas e instabilidades objetivamente produzidas pelo aparato burocrático deste e de outros programas sociais que reproduzem a tutela sobre os considerados pobres e ainda diferenciações nos circuitos da pobreza visibilizada e não visibilizada, ou seja, entre aqueles que se submetem a este processo para assim serem reconhecidos “pobres” e aqueles que não têm nem mesmo a oportunidade de serem por este processo singularizados.

No contexto da pandemia de COVID-19 e o agravamento da política de austeridade, as lideranças governamentais federal e estadual assumem como irrelevante a garantia do acesso a direitos fundamentais, especialmente a programas educacionais por estudantes em decorrência da suspensão das aulas presenciais e sua substituição por atividades *online* mediante acesso a plataformas de ensino remoto. A escola pública, tal como demonstrado, desempenha papel central na oferta de recursos públicos mobilizados por estudantes na elaboração de projetos de reprodução social marcados pelo enfrentamento da condição de pobreza. Afastados desses espaços, contando com recursos financeiros precários, esses estudantes são confrontados cotidianamente entre a obtenção de recursos que lhes garantam a sobrevivência - não apenas pela impossibilidade de realizar o isolamento social, mas também pelas dificuldades no atendimento às necessidades básicas de alimentação - e entre o acesso ao direito à educação pela aquisição de recursos de Internet para acompanhamento diário das aulas nas plataforma de ensino. Inúmeros são os casos de

denúncia da baixa frequência dos estudantes nas aulas remotas, nos quais são responsabilizados os então tutelados e suas famílias pelo não atendimento às novas demandas impostas pela chegada do novo coronavírus.

Além disso, no que tange ao acesso a recursos materiais, muitos estudantes, afastados das redes de relações que tem na escola sua origem, são novamente excluídos e têm explicitada cotidianamente a situação de vulnerabilidade social na qual vivem. Neste sentido, são estimulados a disputarem pelo reconhecimento juntamente com tantos outros não beneficiários do PBF pela posição de merecedores do auxílio emergencial oferecido pelo Governo Federal para enfrentamento à “crise” supostamente causada pela pandemia de COVID-19 mas que, no entanto, a esses estudantes se manifestam a partir de situações recorrentes de rompimento e esgotamento das perspectivas de solução de problemas cotidianos (RCO, 1995).

Lutando contra as consequências mais visíveis da pobreza (CASTEL, 1997) e gerindo a urgência desta visibilidade para fins de merecimento os estudantes sofrem com “crises” anteriormente à chegada da pandemia que colocam sob risco de perda constante os benefícios sociais e educacionais, além de outros igualmente fundamentais à garantia da sobrevivência, à despeito das acusações preconceituosas que a eles têm sido direcionadas e que pretendem invisibilizá-los enquanto sujeitos sociais.

Por isso, essa engrenagem social deve-se servir de determinado controle externo concentrando seu poder excludente. Neste sentido, os “dignatários” recebem sobre si o peso da falência de um sistema institucionalizado de ensino que unifica, centraliza em torno de si um único personagem. Eles são investidos de um papel determinante no funcionamento político da sociedade, entretanto, com poderes limitados de combater a pobreza e de reduzir as desigualdades sociais (ABÉLÈS, 1983).

Como discorre Auyero (2011) sobre o mecanismo de distribuição de recursos de programas sociais em Buenos Aires, tal processo se dá através da manipulação do tempo dos beneficiários, os quais experimentam a angústia das relações burocráticas de espera pelos benefícios que regularmente confirmam a incerteza, a desordem e a arbitrariedade neste processo. A desorganização objetiva encontra os correlatos subjetivos destas experiências que acabam por expressar sentimento de impotência e sujeição à imprevisibilidade do processo de espera normatizado por regulamentos, procedimentos

e requisitos acerca dos quais há uma impessoalidade característica, de modo que ninguém por ele se responsabiliza na esfera administrativa do Estado, tal como observou advertidamente um estudante acerca da “perda do benefício sem nenhuma explicação”.

Assim, a falta de informação acerca do andamento de um benefício concedido ou de informações gerais sobre a disponibilidade de outros programas sociais é objetivada de modo que a figura do funcionário da respectiva escola ao qual o benefício está vinculado confirme a responsabilização do próprio sujeito de direitos que a comunidade escolar busca instituir e assegurar. Este mecanismo não produz apenas a angústia, mas o sentimento de fracasso, sobretudo para quem não é bem sucedido a demonstrar que “realmente precisa” e “é merecedor”, dentro da lógica consagrada da “política do sofrimento”, tal como apresentada por Fassin (2011).

## Referências

- ABÉLÈS, M. **Le lieu du politique**. Paris: Société d’Ethnographie, 1983.
- ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas**: experiências-respostas  ticas da educa o e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.
- AUYERO, J. Patients of the state: an Ethnographic Account of Poor People’s Waiting. **Latin American Research Review**, v. 46, n. 1, p. 5-29, 2011.
- BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 203-269.
- BRASIL. **Obter Benefícios do Programa Bolsa Família (PBF)**. Brasília: Assistência Social, 2018. [on-line] Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-beneficios-do-programa-bolsa-familia>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. Antropologia e Moralidade. **ANPOCS**, 1994.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. Antropologia e a crise dos modelos explicativos. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 25, p. 213-228, 1995.
- CASTEL, R. **Metamorfosis de la cuestión social**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CIPINIUK, T. A. **Investimentos na supera o da condi o social de analfabeto**. Percursos escolarizados em temporalidade tardia. Tese de Doutorado em Antropologia. Programa de Pós-Gradua o em Antropologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.
- FASSIN, D. El hombre sin derechos. Uma figura antropológica de la globalización. In: **Maguar **, n. 14, p. 179-190, 1999.
- FASSIN, D. Governing Precarity. In: FASSIN, D. **At the heart of the state: the moral world of institutions**. London: Pluto Press, 2015. p. 1-14.

NEVES, D. P. A pobreza como legado. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 149-173, 2001.

NEVES, D. P. Habitantes de rua e vicissitudes do trabalhador livre. **Antropolítica**, n. 29, p. 99-130, 2011.

SANTOS, B. de S. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, P. T. **Campos de ação de agricultores de Vargem Grande, Teresópolis (RJ): princípios de afiliação e redes de interseção**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

# 9

## “A vida não pode parar”: desafios da população periférica no desenvolvimento de comunidades remotas de ensino-aprendizagem

Bruna Damiana Heinsfeld  
Breno Laerte Pacífico Pinto

### Resumo

“A vida não pode parar”. Esse é o slogan da propaganda do Exame Nacional do Ensino Médio de 2020, veiculada durante a pandemia da SARS-CoV-2, período no qual as atividades escolares foram totalmente suspensas em boa parte das escolas públicas do país, dada a ausência de infraestrutura necessária para a condução de aulas remotas. Nesse mesmo contexto se encontram os pré-vestibulares comunitários e sociais, que atendem às populações pobres, periféricas, faveladas e marginalizadas, e que passam pelas mais diversas dificuldades em sua tentativa de desenvolver comunidades remotas de ensino-aprendizagem.

Neste ensaio, discutimos o papel da educação popular e dos pré-vestibulares comunitários, tendo como base a pedagogia engajada, da autonomia e da libertação, aprofundando nos desafios enfrentados e nas ações tomadas por docentes e discentes dessas instituições durante a pandemia de 2020, tendo como recorte o caso do pré-vestibular *UniFavela – Semeando o ensino popular*, situado no Complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro.

## “A vida não pode parar”

Em maio de 2020, uma propaganda oficial do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), produzida e veiculada pelo Ministério da Educação (MEC, 2020), foi amplamente divulgada nos mais diversos veículos de comunicação. Com um discurso explicitamente defensor da manutenção do calendário padrão anual do exame em meio a pandemia da SARS-CoV-2, período no qual as atividades foram suspensas em boa parte das escolas públicas do país, a propaganda exibia quatro jovens atores afirmando que, independentemente do contexto, a vida não poderia parar, e orientando seus telespectadores a manterem o foco nos estudos de qualquer lugar em que estivessem, adotando diferentes metodologias, contando com o auxílio das diversas mídias e recursos tecnológicos à sua disposição.

Ao olhar criticamente para a peça audiovisual em questão, percebe-se a discrepância entre as nuances socioeconômicas de seu real público-alvo e as dos estudantes atendidos pelos pré-vestibulares comunitários e sociais: periféricos, pobres, favelados, à margem. Enquanto que, para estudantes nascidos e criados em áreas nobres das grandes capitais brasileiras, com acesso pleno aos mais diversos recursos educacionais, o grande obstáculo atual entre uma aprovação ou não no Enem parece ser o foco e a determinação para continuar seus estudos remotamente, a população periférica - que sequer possui acesso significativo aos aparatos tecnológicos de ponta que são exibidos no ambiente de estudos de cada um dos jovens no vídeo - enfrenta outros desafios, que vão muito além do simples desejo de estudar.

Neste ensaio, discutimos o papel da educação popular e dos pré-vestibulares comunitários, aprofundando nos desafios enfrentados e ações tomadas por docentes e discentes dessas instituições durante a pandemia de 2020, tendo como recorte o caso do pré-vestibular *UniFavela – Semeando o ensino popular*, situado no Complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro. Para tanto, adotando como abordagem metodológica a *Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967) e com

o objetivo de relacionar os dados obtidos ao contexto social de estudo, apresentamos e analisamos os resultados de um *survey* aplicado aos educadores da UniFavela, bem como trecho de relato docente sobre o contexto atual da organização e um levantamento das iniciativas tomadas em uma tentativa de superar esses desafios.

Considera-se a discussão proposta relevante à comunidade acadêmica, uma vez que o território e a população das favelas, socialmente marginalizados, sofrem não apenas com a proliferação de discursos estigmatizados, mas com a escassez de efetiva implantação das políticas públicas que garantam o exercício da plena cidadania de seus habitantes, dentre as quais se encontram as políticas públicas em educação e as de ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação.

## A educação popular e o papel dos pré-vestibulares comunitários e sociais

Para pensarmos a educação popular nos contextos dos pré-vestibulares comunitários e sociais, trazemos as percepções dos educadores Paulo Freire (1987; 1993; 1997) e bell hooks<sup>1</sup> (2013), estudiosos e educadores preocupados com a ação de solidariedade e defensores dos grupos oprimidos, promovendo e exercendo a prática educativa como uma rede libertária e emancipadora.

Podemos dizer que, de modo geral, a educação popular traz como princípio fundamental a educação libertadora: uma pedagogia engajada no entendimento do outro, em uma rede mútua de ensino-aprendizagem que, para se consolidar, impregna de uma relação entre pares. Nesse modelo, substantivamente democrático e contextualizado com a realidade dos atores do fazer educacional, torna-se constante o exercício prático de enxergar tanto educador quanto educando como sujeitos ativos, permitindo, assim, uma relação dialógica.

Conforme propõe Freire (1993), a educação popular atua para a superação das injustiças sociais, considerando os saberes experienciais de cada educando,

---

1. Ao longo deste texto apresentaremos o nome da autora bell hooks com a grafia em letras minúsculas, formato elencado pela própria pesquisadora visando dar destaque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e não a sua pessoa.

trabalhando os conteúdos acadêmico-científicos a partir desses saberes, e “jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (ibid., p. 101). Esse modelo é proposto em oposição ao que Freire cunha como a “educação bancária”, modelo no qual os estudantes são vistos como desprovidos de quaisquer conhecimentos, cabendo ao docente fazer o “depósito” de saberes a serem reproduzidos, posteriormente, pelos estudantes. Em suas próprias palavras,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1987, p. 78).

Sendo assim, a proposta de educação popular é determinada pela busca da conscientização, da defesa e preservação dos direitos humanos, por meio de uma pedagogia de resistência contra sistema opressores e qualquer ação que iniba, silencie ou agrida de algum modo a capacidade crítica e as subjetividades do outro. Em caráter complementar, hooks (2013) propõe que a não-neutralidade política seja explicitada nesse processo, reforçando o cunho essencialmente ativista da pedagogia engajada, que desafia o *status quo*, que se traduz em um sistema dominante que viola a capacidade e o direito à expressão do educando, configurando um espaço opressor e de inibição. hooks (2013, p. 237) ressalta:

Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito.

O ideal da pedagogia libertadora e engajada está cada vez mais inserido na lógica dos cursos pré-vestibulares comunitários, como uma onda contemporânea não só educativa – com o propósito base de disseminar conteúdos estabelecidos durante o percurso do educando no Ensino Médio a fim de facilitar seu acesso às universidades públicas – mas também solidifica-se como um dispositivo social de caráter pedagógico e político, movido pelas próprias massas populares.

Cabe reforçar, contudo, que embora a educação popular como prática pedagógica engajada seja amplamente adotada pelos pré-vestibulares comunitários e sociais, suas identidades não são definidas apenas por suas práticas metodológicas, uma vez que cada organização carrega consigo nuances e especificidades únicas, compreendendo o educando nas suas múltiplas relações com a sociedade.

## A UniFavela: projeto socioeducativo e comunidade de ensino-aprendizagem no território da Maré

O Complexo da Maré é um conjunto composto por dezesseis favelas, localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro, com uma população total de quase 140 mil habitantes (REDES DA MARÉ, 2020). Seu território estrutura-se de modo culturalmente diversificado, visto que o processo de formação de cada favela foi constituído em época distintas, dando origem a uma vasta gama de histórias, identidades e contextos plurais significativos para a localidade.

No entanto, quando falamos do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, e da oportunidade de concluir cada etapa da escolarização formal, avançando ao ensino superior, vemos uma tônica alarmante que perpassa de forma homogênea toda essa população: dos 140 mil habitantes, 23,4% finalizaram o Ensino Médio, sem avançar ao nível superior. Apenas 2,3% da população do Complexo de favelas da Maré com Ensino Médio completo conseguiu acesso à graduação de nível superior até 2019, e um número ainda menor, 1,4%, pôde concluí-la (REDES DA MARÉ, 2020).

Ao compararmos com o percentual nacional, o problema fica ainda mais evidente: de acordo com o IBGE (2018), dentre aqueles que finalizaram o Ensino Médio, a média nacional de estudantes que avançaram ao nível superior

em 2017 era de 43,2%. Isso significa que a taxa de acesso ao nível superior no Complexo de favelas da Maré por estudantes que finalizaram o Ensino Médio chega a ser mais de vinte vezes inferior à média nacional. Esse é um forte indicativo de que as ações governamentais e as políticas públicas de ações afirmativas vigentes não atendem a essa população.

Dessa realidade, que pode ser extrapolada para demais favelas e periferias do estado do Rio de Janeiro, emerge a iniciativa da sociedade civil de constituir pré-vestibulares comunitários e sociais no território da Maré, visando minimizar a lacuna deixada pela educação pública, buscando a ampliação do acesso da população favelada e periférica ao Ensino Superior. Hoje, existem três pré-vestibulares comunitários e sociais que atendem a essa população: Curso Pré-Vestibular CEASM, localizado no Morro do Timbau, Curso Pré-Vestibular Redes da Maré, na favela da Nova Holanda, e o Pré-Vestibular Comunitário UniFavela atuando também na favela da Nova Holanda, projeto que tomamos como recorte para o presente ensaio.

Destaca-se, de antemão, que embora o objetivo central dessas organizações seja o ingresso no Ensino Superior, dada a já mencionada fundamentação sólida na pedagogia libertadora, crítica e engajada, os cursos pré-vestibulares comunitários e sociais promovem também a formação política e cidadã da população atendida. Entendemos que essas iniciativas possuem valor crucial no tecer de saberes democrático e horizontal, como propõe hooks (2013), de modo a agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo, contribuindo para a resistência e autoempoderamento dos moradores das favelas e periferias.

O projeto *UniFavela – Semeando o ensino popular* surge com o sonho e a missão de promover dentro do Complexo de favelas da Maré um espaço de trocas e construção de saberes entre estudantes em fase de pré-vestibular e universitários, majoritariamente moradores da Maré, com foco na ocupação do Ensino Superior. A UniFavela consiste em uma rede de discentes universitários de múltiplas formações envolvidos na construção compartilhada e inclusiva de conhecimento, tomando como ponto de partida os saberes e as culturas produzidos nas favelas. Hoje, o projeto conta com uma equipe composta inteiramente por voluntários, dentre eles 36 docentes, coordenadores de área e atuantes na equipe pedagógica, 04 que compõem a equipe administrativa, 01 na orientação institucional e 01 para suporte legal, totalizando 42 integrantes.

Dessa maneira, a iniciativa busca impactar tanto a formação intelectual e cultural dos estudantes quanto buscar espaço acadêmico para contribuir com pesquisas baseadas em novas epistemologias, através das lentes de saberes periféricas e marginalizadas. Tal ação assume um viés de luta em face ao crescimento da criminalização, da militarização e da segregação geográfica, social e cultural sofrida pelo Complexo de favelas da Maré e de demais favelas do Rio de Janeiro.

Para os encontros formativos, o projeto adota como metodologia a aplicação de oficinas participativas, promovendo a valorização dos saberes cotidianos adquiridos pelos sujeitos e a reformulação das relações tradicionais entre sujeito e objeto (FREIRE, 1987). Trata-se da consolidação de um processo de formação que parte da perspectiva dos envolvidos dada suas experiências cotidianas, das quais são protagonistas, visando a transformação emancipatória por meio do emprego de uma perspectiva crítica quanto a sua realidade.

Propõe-se, ainda, a ênfase sistemática na interação entre teoria e prática, na pesquisa e estudo como processo interativo de troca, e não apenas de transmissão de conteúdo, oportunizando a construção ativa de saberes coletivos e socializados, e não apenas a “absorção passiva” de informações. Como pontua hooks (2013, p. 120):

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado.

Em 2020, o projeto UniFavela recebeu mais de 200 inscrições de estudantes interessados nas aulas preparatórias para o ingresso no Ensino Superior. Foram matriculados cerca de 80 estudantes, que foram separados em duas turmas e atendidos em dois turnos - tarde e noite - em encontros regulares presenciais de segunda à sexta-feira, além de aulões aos sábados com atividades de campo, a fim de com eles estudar, debater e explorar os principais temas e assuntos, de todas as áreas do conhecimento, requisitados nos exames de admissão das principais universidades públicas e particulares.

Essa era a dinâmica do projeto UniFavela até o início da pandemia, quando, por questões de segurança sanitária, o projeto suspendeu os encontros presenciais, sendo deixado com o desafio: como adaptar a pedagogia engajada para o ensino remoto, considerando que apenas 42,4% da população total da Maré possuía computador em sua residência, a apenas 36,7% tinha acesso à internet (REDES DA MARÉ, 2020)?

## Desigualdades em tempos de pandemia: desafios dos educadores e ações da UniFavela

Os pré-vestibulares comunitários e sociais, que atendem a populações periféricas, entendem que os educandos enfrentam diariamente problemas que vão além da situação de pandemia na qual nos encontramos atualmente, passando por questão de acesso aos recursos tecnológicos, a materiais de estudos, e incluindo até mesmo suas experiências em escolas públicas que adotam majoritariamente o modelo de educação bancária (FREIRE, 2020), silenciando, portanto, a subjetividade do outro.

Além das questões que se voltam para o fazer educacional propriamente dito, com a pandemia e a necessidade de distanciamento social, muitas famílias periféricas precisaram pausar suas atividades laborais, necessitando não apenas de auxílio financeiro governamental, mas de doações de cestas básicas e medicamentos. A necessidade de apoio e acompanhamento psicológico, como suporte para manter a resiliência nesse momento tão delicado, também se faz presente.

A realidade dos docentes e demais voluntários dessas organizações não se distancia da realidade de seus estudantes: falta de acesso a equipamentos e recursos tecnológicos, dificuldades financeiras, lacuna na formação docente para lidar com propostas pedagógicas de ensino remoto, falta de suporte psicológico. Tem-se, como produto, um somatório de desafios e obstáculos a serem enfrentados, para que os estudantes possam continuar sendo ofertados com aulas e materiais didáticos de qualidade.

O relato de uma das educadoras voluntárias da UniFavela, nesse recorte, ilustra as inseguranças e as adversidades do contexto atual dos pré-vestibulares comunitários e sociais:

Educar num país como o nosso nunca foi um mar de rosas. Com a pandemia, torna-se um exercício ainda mais complicado: temos de nos forçar a lidar com todo cansaço mental que uma crise pandêmica provoca e dar conta da responsabilidade que é manter os alunos ativos e confiantes o suficiente para controlar a evasão. Além de tudo, o maior vestibular do país está marcado para uma data que não nos permite preparar os estudantes da maneira como queríamos, o que limita ainda mais o aprendizado do aluno, já meio comprometido pelo ensino remoto emergencial e particularidades de cada um. No entanto, estar inserida numa equipe como a da UniFavela faz toda a diferença. A força e perseverança de um grupo que em meio a isso tudo luta por melhores formas de atender aos estudantes e educadores nos inspira e nos lembra que precisamos respirar e nos alimentar da luta. (Relato de uma voluntária, docente de Letras - Espanhol).

Dado o contexto vivido durante a pandemia, as atividades docentes da UniFavela foram suspensas no primeiro semestre de 2020, dando lugar a uma série de reuniões e encontros virtuais estratégicos para mapear a situação de seus estudantes e suas necessidades, para além da sala de aula, buscando recursos para agir sobre as demandas que emergiram desse mapeamento. As ações mobilizadas serão apresentadas no próximo tópico.

Para que fosse possível melhor compreender o contexto dos docentes voluntários da UniFavela e sua relação com o ensino remoto, aplicou-se um questionário, respondido por todos os docentes da instituição. O foco do inquérito era o acesso aos recursos digitais, a fluência com esses recursos, a experiência prévia com aulas a distância e o quão preparados se sentiam para conduzir aulas remotamente. A seguir, detalhamos e comentamos os resultados obtidos.

O questionário continha uma pergunta estratégica: “Você possui acesso à internet Wi-Fi em seu domicílio?”. Embora grande parte das respostas tenha sido positiva, um alento em meio a situação tão delicada, um quantitativo de 7% dos docentes não possuem esse acesso, o que dificulta ou mesmo impossibilita sua atuação remota com os estudantes.

Considerando que todos os docentes voluntários são licenciados ou licenciados na disciplina em que atuam na UniFavela, indagamos se esses sujeitos haviam tido contato com disciplinas voltadas para a educação a distância e o uso educacional de tecnologias digitais ao longo de sua formação inicial como docentes. O resultado é inquietante e chama atenção para as lacunas na formação inicial de professores no que diz respeito a essa temática: 97% dos docentes responderam não ter tido absolutamente nenhuma disciplina na licenciatura que trabalhasse esses temas.

Na sequência, foi perguntado aos educadores de que maneira eles avaliavam seu próprio nível de familiaridade com as tecnologias digitais para dar aulas remotas, com três opções de resposta: baixa, intermediária e avançada. Apenas 3% dos docentes afirmaram ter proficiência com essas tecnologias. A maior parte dos voluntários, 81%, afirmou ter familiaridade intermediária com as tecnologias digitais, enquanto 16% declarou baixo conhecimento sobre como utilizá-las para aulas remotas.

Foi questionado, ainda, se os educadores haviam tido alguma experiência prévia com aulas remotas como docente (por exemplo, em aulas particulares) e, como resultado, 81% dos educadores responderam não possuir essa experiência.

Ao serem indagados sobre o quão preparados se sentem para conduzir as aulas remotamente, em uma escala do tipo Likert, tendo a opção “Totalmente despreparado. Não entendo nada disso.” na posição de número um, de menor valor, e a opção “Totalmente preparado. É só chegar!” na posição de número cinco, de maior valor, apenas um docente indicou se sentir totalmente preparado. A maior parte das respostas se concentrou entre as posições 2, com 31%, e 3, com 44% das respostas, totalizando 75% dos docentes não se considerando suficientemente preparados para conduzir as aulas nessa modalidade.

Por fim, foi perguntado aos docentes se eles teriam interesse em participar de encontros virtuais de formação continuada, com temas voltados para o planejamento didático com uso de tecnologias, tendo 90% dos docentes manifestado interesse.

Como estratégia para continuar ofertando as aulas, agora de maneira remota, a equipe da UniFavela optou por uma matriz de encontros de segunda-feira a sábado, no horário noturno, a partir do início do mês de agosto, tendo dois voluntários acompanhando todos os encontros, garantindo o suporte

técnico necessário, além de mobilizar a gravação dos encontros, para disponibilização posterior aos estudantes. Dadas as mais dificuldades enfrentadas durante o período de pandemia, apenas 24 docentes se dispuseram a conduzir as aulas remotamente. O mesmo ocorreu com os estudantes: dos 80 estudantes matriculados inicialmente, apenas 45 manifestaram interesse em engajar com as atividades *online*. Ficou acordado entre a equipe que, após um mês de experiência remota, haverá um encontro para ouvir os relatos de cada docente, trocar experiências e, caso necessário, buscar novas estratégias para melhor atender aos estudantes.

## Ações emergenciais para além da sala de aula

Dentre as ações tomadas pelo projeto UniFavela buscando mitigar os problemas enfrentados durante o período de pandemia, destacamos três cruciais para a coletividade, que extrapolam os limites da sala de aula, mas que são vitais para que se coloque em prática, de fato, uma pedagogia libertadora, crítica e engajada. Como acentua hooks (2013, p. 273):

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

As ações para além da sala de aula nas quais o projeto UniFavela tomou parte foram: a instalação de serviços de internet banda larga para estudantes que não possuíam nenhum tipo de acesso; a mobilização de parceria com equipe de psicólogos para atendimento de estudantes e docentes; e a distribuição de cestas básicas e álcool em gel à comunidade. Comentaremos brevemente cada uma dessas ações a seguir.

O projeto UniFavela foi contemplado na campanha *4G para estudar*, movimentada pela rede de ativismo NOSSAS, que visava arrecadar verba para comprar e disponibilizar SIMCards com internet de 4G para estudantes de

baixa renda que integrassem pré-vestibulares comunitários e sociais em todo o território brasileiro (NOSSAS, 2020). Contudo, a ideia inicial de uso de 4G não se mostrou a mais eficiente para atender aos estudantes, uma vez que a condução de aulas *online* prevê o uso de plataformas digitais que exigem grande consumo de dados.

Dessa forma, a organização, em pleno acordo com a rede NOSSAS, optou pela instalação dos serviços de internet banda larga oferecidos no território da Maré os estudantes em maior situação de necessidade, assegurando o uso do serviço com o aporte dado pelo NOSSAS até dezembro de 2020. Essa instalação está ocorrendo, já tendo sido feita para alguns estudantes. Como o valor arrecadado foi superior ao utilizado para as instalações pontuais, o projeto UniFavela assumiu dois compromissos com o restante do fundo, cuja prestação de contas já foi realizada: 1) montar uma reserva para emergências futuras com relação ao acesso à internet dos estudantes; 2) doar o restante do valor para o pré-vestibular comunitário Construindo Caminhos (Educap), no Complexo do Alemão.

Visando ao bem-estar e ao cuidado com a saúde mental de educadores e educandos, a UniFavela impulsionou, via redes sociais, uma campanha à procura de serviços de atendimento psicológico gratuito ou com preço popular. No fim, estabeleceu-se uma parceria com seis profissionais dispostos a atender gratuitamente a um total de dezesseis educadores que, no momento, necessitavam do atendimento em caráter de urgência. A logística para o atendimento dos estudantes está em fase de desenvolvimento e será implementada ao longo do semestre.

A distribuição de cestas básicas e álcool em gel para a comunidade teve foco nos estudantes da UniFavela que se encontravam em situação de emergência financeira como consequência da pandemia. Foram 45 estudantes atendidos pela ação, que respeitou todas as orientações de segurança sanitária indicadas pelo Ministério da Saúde. As cestas e o álcool em gel foram entregues em dias separados, separando os horários seguindo a ordem alfabética dos nomes, respeitando as orientações de afastamento e o uso constante de máscaras para a proteção das vias respiratórias.

## Considerações finais

Ao analisarmos os contextos em que os pré-vestibulares comunitários e sociais se encontram, tendo como recorte o caso da UniFavela, em especial durante a pandemia, nos parece evidente a necessidade de pensarmos a educação para além dos muros das instituições, sejam esses muros físicos ou virtuais. Afinal, como já pontuava Freire (2000, p. 67), “A educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”. É urgente pensarmos o Brasil como um terreno de desigualdades visíveis, com políticas (ou a ausência delas) que impactam diretamente a população pobre, limitando suas possibilidades e oportunidades para o exercício legítimo do direito de habitar a cidade e de exercer sua plena cidadania.

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade dispar, percebemos que os desafios cotidianamente enfrentados por essas populações vão muito além das aplicações didático-metodológicas em sala de aula. Do acesso à equipamentos digitais, à internet, passando pelo desemprego, pelas dificuldades financeiras, pela violência constante, pelo preconceito diário sofrido pelas populações marginalizadas, e até mesmo pela fome: são diversas as batalhas a serem vencidas para que seja possível, então, pensar no fazer-educacional voltado para a aprovação no vestibular.

Dentro do ecossistema de uma pedagogia crítica e engajada, educador e educando são peças-chave de uma educação que busca oportunizar e estimular o desenvolvimento de ferramentas, recursos e saberes indispensáveis à gênese de uma força-motriz que permita não apenas o empoderamento, a emancipação e o protagonismo de cada sujeito, mas a compreensão do outro, dos diversos Brasis, em busca da transformação e da libertação. Dessa forma, voltar nosso olhar para a compreensão das realidades pobres, periféricas e faveladas mostra-se essencial para essa jornada.

Em nosso contexto atual, em que deslocamentos e interações sociais foram cerceados por conta do inimigo invisível SARS-CoV-2, projetamos um desejo insaciável pelo “novo normal”. Afinal, “a vida não pode parar”. No entanto, às populações pobres, faveladas e periféricas, esse “novo normal” nunca foi genuinamente ofertado: a violência, o extermínio e a fome indicam que o único “normal” proposto a esses territórios é a normalização da barbárie pelo olhar daqueles que apenas observam, de longe, essa realidade.

## Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldene de Gruyter, 1967.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2018** - Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM 2020 - Inscrições**. 2020. Son., color. Legendado. (1 min). Disponível em: <https://youtu.be/apufjiGLIY0>. Acesso em: 4 mai. 2020.
- NOSSAS (Org). **4G para estudar**. 2020. Disponível em: <https://www.4gparaestudar.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- REDES DA MARÉ. **Censo populacional da Maré 2019**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2020. Disponível em: [https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare\\_WEB\\_04MAI.pdf](https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.

## A invisibilidade dos corpos inconformes à lógica cisheterossexual-branca em meio ao ensino remoto nos cursos de Psicologia

Alexandre Trzan-Ávila

### Resumo

O objetivo deste capítulo foi compreender como os corpos que fogem à cisheterossexualidade-branca, se tornaram ainda mais invisibilizados e silenciados na realidade do ensino superior de Psicologia na modalidade remota justificada pela pandemia de COVID-19. A análise aqui empreendida revela que a adoção por vezes indiscriminada do ensino remoto no ensino superior de Psicologia no Brasil justificada pela pandemia de COVID-19, proporcionou a ampliação de quadros de invisibilidade e silenciamento de corpos de pessoas negras, trans, periféricas, faveladas, gays e lésbicas, que agora não mais circulam nos ambientes físicos das instituições, sendo assim, não desafiam mais a partir de suas existências o preconceito e moralismo de gestores, coordenadores, professores e estudantes cisheterossexuais-brancos.

O novo Coronavírus causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) mais conhecida como COVID-19 constituiu uma emergência de saúde à nível internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), vindo a se afirmar como uma pandemia. A OMS sugeriu que o mundo deveria parar e se isolar para lentificar o processo de contaminação e não sobrecarregar os sistemas de saúde, públicos e privados. Então, de forma abrupta essa pandemia colocou a grande maioria da população brasileira de quarentena, dentro de suas casas e limitou drasticamente toda e qualquer atividade fora do lar, inclusive profissional e educacional, afetando assim milhões de estudantes e milhares de professores em todo o país.

Em um mundo que não pode parar, onde a demanda por produção e os interesses econômicos são imperativos, um número incontável de estabelecimentos de ensino implantaram (ou ampliaram drasticamente) o ensino remoto, o que gerou outro incontável número de problemas, ocultamentos e violências para muitos dos envolvidos.

O que nós educadores temos visto muitas das vezes é uma completa negligência e despreocupação sobre os reais impactos advindos da ampla implantação do ensino remoto no Brasil, isso tudo em meio a um cenário de mais de cem mil mortos pela COVID-19, crise da democracia brasileira e retrocessos que nos tomam de assalto no campo da educação, meio ambiente, saúde e políticas públicas. A adoção do ensino remoto diante de um cenário de instabilidade política e sanitária, isolamento social e crise das instituições, fragiliza ainda mais os estudantes, professores, pais e demais envolvidos nos processos de educação em nosso país, e como veremos, há uma parcela bem específica que é ainda mais prejudicada.

Mesmo com toda uma política genocida do governo federal e a desarticulação do planejamento e das ações entre municípios, estados e união no combate ao novo Coronavírus, não iremos discutir a realidade inegável da pandemia e a necessidade da quarentena como estratégia de proteção da saúde e da vida de todos os brasileiros, mas sim, poremos em questão a naturalização da necessidade de continuarmos as aulas de forma remota em meio à pandemia, quarentena, despreparo dos profissionais para esta realidade e, principalmente, trataremos do risco concreto de ampliarmos as desigualdades, opressões e violências.

O nosso objetivo tem um recorte específico, que é o de realizar uma reflexão sobre aspectos político-pedagógicos do ensino remoto no ensino superior de psicologia no Brasil e sua relação com a ampliação das desigualdades e violências.

Começaremos chamando atenção para a necessidade de uma compreensão crítica da história, pois é ela que, às últimas consequências, orienta nossas falas, comportamentos, consensos e opiniões, que em geral, perdem o caráter histórico que as constituem e passam a ser tidas como naturais e a-históricas. Paulo Freire já nos alertou que: “A natureza humana constitui-se na História mesma e não antes ou fora dela” (FREIRE, 2018, p. 14), e “É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo” (FREIRE, 2018, p. 14).

Por outro lado, o simples questionamento proposto aqui para muitos, soa como absurdo, leviano e pouco realista, pois, para eles, questionar o caráter histórico e os jogos de poder que moldam as pessoas, instituições e suas relações não parece possível. Para eles, há somente “o que é e tem que ser”, e tem que ser ao modo que é, ou seja, para eles nosso mundo “é o que é”, e não adianta questionar. Esta postura, por fim irá justificar as práticas de correção, adaptação e violência no ambiente educacional.

Entretanto, nós educadores compreendemos que a missão de todo educador é lutar pela construção de um mundo melhor, mais democrático e mais justo, e para isso não basta somente não sermos racistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos, mas sim agirmos contra todas as formas que estes preconceitos e violências possam se mostrar, mesmo que de forma velada, em discursos técnicos, teóricos, científicos, que acabam por sustentar violências contra os corpos e existências de populações historicamente aviltadas e com menor acesso a direitos e cidadania. Nossa intenção é afirmar a palavra verdadeira, como nos diria Paulo Freire, a partir da reflexão da dimensão política e social da formação humana, onde cada estudante se revela como sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer.

Reforçar a importância de Paulo Freire é se opor a todo este governo genocida e destruidor da educação no Brasil. Não consigo imaginar um texto escrito hoje no Brasil sobre educação que não cite Paulo Freire, até como um ato político transgressor! Que a lembrança de Paulo Freire incomode os que hoje estão no poder ou os que os apóiam. Afinal, como nos lembra o próprio:

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquise, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade (FREIRE, 2018, p. 132).

É fundamental entender qual o projeto que governa uma universidade. Devemos nos perguntar se a instituição onde trabalhamos se orienta por uma perspectiva progressista ou tradicionalista. Qual a relação dela com o capital e quais interesses econômicos a atravessam? As respostas a estas perguntas dizem muito sobre o modo como esta instituição pensa e implanta (ou não implanta) o ensino remoto para seu corpo de estudantes e professores.

Devemos reconhecer que, de início e na maioria das vezes, as pautas de raça, gênero, sexualidade, identidade e decolonialidade são negligenciadas no decorrer da formação de futuros psicólogos e psicólogas, e que devemos nomear as violências oriundas de discursos universalizantes com seus corpos que não só reproduzem, mas também produzem o aniquilamento de subjetividades não-cisgêneras, não-brancas, não-heterossexuais; em suma, subjetividades colonizadas pela cisgeneridade, pela branquitude, pela heterossexualidade compulsória.

Ao falarmos de heterossexualidade compulsória, estamos apontados para uma força ou poder instituído que confere a heterossexualidade o caráter de natural, proporcionando à mesma as ferramentas para estruturar e cobrar uma política de heterossexualidade caracterizada como compulsória, isto é, que não abre possibilidades para dissonâncias e contradições. Sobre esse ponto Butler (2017, p. 53) nos esclarece que:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual.

Há um projeto de normatização e silenciamento da diversidade em andamento no país, inclusive nas universidades. Esse processo ocorre na medida em que as narrativas de pessoas inconformes (VERGUEIRO, 2015) às normas de gênero, sexualidade e raça a cada dia encontram menos espaço no ambiente acadêmico para se expressarem diferentemente dos cisheterossexuais-brancos. Sendo assim, como poderemos atender ao que Lima abaixo nos convoca?

A formação em Psicologia demanda o alargamento do arcabouço teórico-prático e, sobretudo, a revisão

de conceitos e práticas hegemônicas que têm servido para excluir determinadas experiências e vivências subjetivas e sociais. Mais especificamente, é necessário avançar no currículo do curso de Psicologia reconhecendo as demandas da população que utiliza dos nossos serviços. Mas, para isso, há outras esferas de saber que a Psicologia deve se apropriar e que não se encontram nos livros clássicos, mas no seu contato direto com os dilemas da realidade contemporânea. (LIMA, 2019).

É notório que em muitas instituições de ensino superior no Brasil os corpos de mulheres negras, periféricas, faveladas, ou de homens e mulheres trans, ou gays e lésbicas inseridos no ambiente acadêmico causam estranhamentos e questionamentos de alunos e alunas cisheterossexuais-brancos. Apesar do estranhamento que seus corpos provocam nos ambientes que ocupam, suas vivências no ambiente acadêmico caracterizam-se por invisibilidade, deslocamento e tentativas constantes de apropriação ou negação de suas narrativas.

E não podemos esquecer as ocorrências de processos de violência que esses corpos inconformes são submetidos dentro do ambiente acadêmico por meio dos saberes e o modo como os docentes trabalham seus conteúdos e se dirigem a eles, seguindo de forma indelével o que o processo colonial impõe a partir de modelos de gênero, sexo e raça do colonizador que, por sua vez, visam normatizar o desejo e as performances de todos os sujeitos, onde os desviantes da norma são considerados essencialmente anormais, deficientes e maus, inclusive por meio da mídia e da educação.

Sendo assim, devemos localizar e combater os discursos que se contrapõem aos estudos decoloniais dentro do espaço acadêmico, e apoiar os processos oriundos do pensamento decolonial que se propõem a romper as imposições de performances e as práticas de embranquecimento e normatização dos corpos conforme os padrões colonizados da cisheterobranquitude (MALDONADO-TORRES, 2018).

Trabalhar almejando a decolonização discursiva e material dos corpos desviantes da norma de gênero, raça e sexualidade e mesmo dos não desviantes da norma hegemônica é uma tarefa urgente. Todo este silenciamento em nada contribui para a construção de uma formação acadêmica plural e democrática.

Consideramos que não há educação neutra, que não tratar de temas como pensamento colonial, violência de gênero, homofobia e transfobia já é perpetuar a lógica colonial, machista, misógina e LGBTIfóbica.

Frente a isso, Vergueiro (2015) propõe uma discursividade que possibilite nossas narrativas em um campo epistemológico colonizado e contaminado por marcos normatizantes a partir dos quais as vozes subalternizadas foram e estão sendo moldadas e esquematizadas, mas será possível levar a cabo este projeto de inclusão e cidadania no ensino remoto?

No mundo virtual, das salas de aula remotas, dos aplicativos de tele-aula (antiga tele-reunião) temos apenas os rostos daqueles que deixam suas câmeras ligadas e a voz de um estudante por vez. Desta forma, desaparecem as diferenças de cor da pele, identidades de gênero com sua diversidade que engloba os corpos transexuais, travestis, gays e lésbicas. Somem as roupas, vozes nos corredores, modos de caminhar e gestos dos inconformes a cisheteronormatividade. Quando não somem, ficam por demais invisibilizados.

Nesta “nova” realidade, corpos inconformes ou “perigosos” de estudantes LGBT, negras e negros que enfrentam a violência do ambiente acadêmico cotidianamente, passam a não mais incomodar os professores, coordenadores e até mesmo outros estudantes de viés conservador, tendo assim seus próprios corpos apagados do cenário institucional. Isto é a realização do sonho de muitos gestores, coordenadores e professores fascistas e reacionários que já humilharam, diminuíram ou tentaram destruir estas existências particularmente, pois agora a instituição de ensino não perde o dinheiro destes estudantes e ao mesmo tempo não tem que conviver, ver ou enfrentá-los presencialmente.

O que está em jogo nesta realidade é algo que Butler (2016, p. 19) trabalhou no seu livro “Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto” de 2009, no título dessa obra a autora nos remete à ideia de “enquadramentos” que “são constituídos variável e historicamente”. Essas classificações são modos de separar e diferenciar as vidas que podem ser reconhecidas como vidas e vidas que dificilmente — ou, melhor dizendo, nunca — são reconhecidas como vidas. A condição para ser reconhecido “não é uma qualidade ou potencialidade de indivíduos humanos” (BUTLER, 2016, p. 19). Compreender como essas normas operam através de enquadramentos classificatórios é importante para nós, de modo a esclarecer porque alguns indivíduos são

reconhecíveis e outros não, tal como ocorre no interior do “enquadramento da política sexual e feminista” (BUTLER, 2016, p. 47).

Os esquemas regulatórios não são estruturas atemporais, mas sim critérios historicamente revisáveis, de inteligibilidade que produzem e submetem os indivíduos que regulam. Neste contexto, trabalhemos a noção de “sexo” e vejamos que não é simplesmente algo que alguém tem ou se é, ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Portanto, o sexo garante a inteligibilidade ou não conforme o imperativo heterossexual que “possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações” (BUTLER, 1999, p. 153).

Existências invisibilizadas a partir de enquadramentos de gênero, raça, classe social tornam estas vidas, “vidas precárias”, termo que Butler (2016) utiliza para designar vidas que podem ser lesadas, perdidas, destruídas, sistematicamente negligenciadas até a morte: vidas que podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental, que padecem de total indiferença e não são enlutáveis. Vidas, quando passíveis de luto, são vidas que tendem a ser preservadas. Sem a condição de ser enlutada, uma vida não é vida, ou melhor, está vivo, mas é menos do que vida e por isso não será preservada ou sequer enlutada quando perdida. Reconhecer uma vida como precária tem consequências restritivas nas condições “políticas e sociais concretas no que diz respeito a questões como habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico” (BUTLER, 2016, p. 30). Devemos incluir nesta última relação o direito e acesso à educação, desta forma podemos compreender em boa parte a indiferença de alguns gestores, professores e estudantes para com aqueles que não possuem os meios tecnológicos e estrutura física para participarem das aulas remotas, por que estes excluídos geralmente constituem os grupos sociais menos favorecidos, negros(as) e a população LGBT.

Podemos perceber no cotidiano que há vidas que quando perdidas se tornam para nós — ou já chegam até nós — como simples números, como exemplo, as estatísticas de assassinato de travestis e transexuais no Brasil. Pois, quase diariamente ouvimos falar que o Brasil é o país que mais mata pessoas “trans” no mundo. Essa informação é validada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). ANTRA é uma rede que articula em todo o Brasil mais de 200 instituições, com o objetivo de desenvolverem ações para a promoção de direitos e o resgate da cidadania da população de Travestis e

Transexuais; sua missão é identificar, mobilizar, organizar, aproximar, empoderar e formar Travestis e Transexuais das cinco regiões do país para construção de um quadro político nacional a fim de representar a população LGBT na busca da cidadania plena e isonomia de direitos. A ANTRA (2018) evidencia no Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil os assassinatos que aconteceram contra a população “trans” motivados por “transfobia” ou “LGBTfobia”<sup>1</sup>, ou seja, crimes motivados pelo ódio por conta da identidade de gênero assumida das vítimas que desafiam a norma social.

Podemos compreender as consequências do enquadramento das vidas pela seguinte afirmação de Butler: “uma vida tem que ser inteligível como uma vida, tem de se conformar a certas concepções do que é vida, a fim de se tornar reconhecível” (BUTLER, 2016, p. 21). Pois, as vidas não suscetíveis ao reconhecimento são menos vidas, assim passíveis de violação de direitos, não acesso à educação e alvo de violências e extermínio mais do que as outras, sem ao menos despertarem solidariedade, comoção ou busca de justiça por parte da maioria da sociedade e seus aparelhos políticos-jurídicos (TRZAN-ÁVILA, 2019).

Portanto, a visibilidade dos corpos inconformes no ambiente acadêmico servem para: Questionar a suposta estabilidade e superioridade das identidades hegemônicas; Colocar em debate a diferença entre indivíduos (mais do que trabalhar a tolerância e o respeito); Combater toda forma de homofobia/LGBTfobia; Pôr em análise os enquadramentos; apoiar as rupturas e criatividades nos modos de ser e exercer a sexualidade; Atentar para as disputas, jogos políticos, interesses, conflitos e negociações que estão em jogo na sociedade, nas políticas públicas e na educação no Brasil.

Os movimentos negros, feministas e LGBTQIA+ lutam para fortalecer a visibilidade e legitimidade das pessoas pretas, das mulheres e da população LGBTQIA+ como sujeitos políticos de direitos, enfrentando assim séculos de submissão e opressão heteronormativa no bojo das sociedades ocidentais. Através da busca de estratégias de visibilidade, ocupação de espaços públicos (ou privados) – na educação e fora dela - e politização da sociedade com consequentes transformações institucionais e sociais.

---

1. LGBTfobia é um termo utilizado para identificar o ódio, a aversão ou a discriminação de uma pessoa contra qualquer membro da população LGBT, e que pode incluir formas sutis, silenciosas e insidiosas de preconceito e discriminação, indo até o ponto de agressões físicas e assassinatos.

Esta triste realidade de ocultamento e aniquilamento da diversidade e de corpos na realidade do ensino remoto é a denúncia que este texto pretende realizar acima de todas as outras. Assim como, afirmar que cada um que se “julgue superior a essas intrigas, não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos” (FREIRE, 1996, p. 42), reproduzindo incessantemente em suas práticas o discurso alienado, violento e que mantém o *status quo* de uma sociedade misógina, racista e LGBTfóbica.

Devemos o quanto possível, ampliar nossa compreensão de mundo e não reproduzir o modelo hegemônico de ensino que deforma a necessária criatividade e capacidade crítica do estudante. Desta forma, nos colocamos nas trincheiras contrárias a qualquer forma de discriminação, prática preconceituosa de raça, gênero, sexualidade e classe, que nega a democracia e a igualdade social. Para isso é necessário superar uma perspectiva acadêmica mono epistêmica, apoiada exclusivamente, ou no mínimo preponderantemente, na perspectiva científica europeia/estadunidense. Precisamos materializar um ambiente acadêmico pluriepistêmico, de modo que os saberes dos povos tradicionais, ribeirinhos, população LGBTQIA+, população do campo e indígenas, população negra, quilombolas, romanis, povos faxinalenses, catadores de mangaba, quebradeiras de coco de babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros de Araguaia, comunidades de fundo de pasto, povos nômades, população ribeirinha possam compartilhar em espaço de igualdades suas perspectivas de conhecimento (CFP, 2019).

O espaço acadêmico também deve ser o lugar para desconstruir estigmas e preconceitos, desocultar as estruturas de violência de nossa sociedade, denunciar as opressões historicamente constituídas e ainda presentes, e despertar a beleza da diferença.

Será possível garantir uma educação libertadora fundamentada na co-participação, reciprocidade e que favoreça a autonomia do ser dos(as) educandos(as) por meio remoto? Assim como garantir um espaço para o encontro entre indivíduos de forma igualitária, em meio às desigualdades e dificuldades de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC)? Como garantir uma formação digna a quem não tem a infra-estrutura necessária para conexão e estudo remoto? Ou será que o fosso social entre os estudantes aumentará cada vez mais?

Não podemos esquecer que os mais prejudicados serão principalmente os estudantes mais vulneráveis socialmente, que em geral, é o grupo composto por negras, negros e a população LGBTQIA+. Para estes as dificuldades de acesso remoto são inúmeras, tais como problemas de conexão com a internet, dispositivos eletrônicos indisponíveis, falta de espaço físico que garanta o estudo e a participação nas aulas.

Temos que nos opor aos discursos pós-modernos reacionários e estúpidos, estruturados por interesses econômico, com ares de soberba e indiferença, que desqualificam as vidas diferentes das deles e defendem um pragmatismo oportunista e negador dos sonhos e da utopia. Como disse Paulo Freire, “Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos” (FREIRE, 2018, p. 108).

Por fim, não temos dúvidas de que há uma infinidade de problemas relacionados ao ensino remoto, tais como: o desgaste físico e emocional que isso vem provocando nos professores. Muitos estão trabalhando dobrado, triplicado – além do trabalho já comum a prática docente, os professores agora têm de se desdobrar em reuniões e formações pedagógicas *online*, preparar material didático escrito, gravar vídeo aulas e editá-las, estar disponíveis aos alunos e dar-lhes assistência via plataformas ou grupos de WhatsApp®. Em meio a toda precarização da educação, ficou ainda mais evidente o gritante problema de todo sistema educacional, indistintamente, na apropriação e utilização das elencadas ferramentas de TIC, EaD ou *e-learning*, e também, os interesses dos grupos educacionais privados e a precarização do ensino público alinhado ao descaso do Estado com a educação pública, ao não suprir as necessidades mínimas de formação ampla e universal dos professores e necessidades materiais (equipamentos, logística e financiamentos), muito provavelmente com fins de privatizar a educação pública em futuro próximo.

Devemos garantir uma formação em que todos(as) os(as) educandos(as) possam se sensibilizar contra as opressões de raça, sexualidade, gênero, classe, e etc. e possam em seu futuro exercício profissional compreenderem e combaterem estas mesmas opressões. Mas como buscar este objetivo no ensino remoto? Apostamos na luta para que todos os envolvidos no ensino, seja ele presencial ou remoto, possam se juntar na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, assumindo uma postura contrária à todas as práticas de desumanização, rumo à superação da opressão, discriminação,

passividade ou pura rebelião. Que não estejamos aqui para simplesmente estudar, trabalhar ou sobreviver, mas para sonhar, existir e construir história.

Realizar esta proposta em tela não é impossível: hoje conduzimos de forma coletiva na instituição privada onde leciono – isto é, eu junto a estudantes que fogem às normas classe média-branco-cis-hétero – resistência e luta por visibilidade, realização de debates sobre questões de gênero, raciais e seus atravessamentos e interconexões (dentro e fora da instituição), divulgação de material de autoras e autores não cisheteronormativos-brancos, produção acadêmica, questionamento à grade acadêmica cisheterocentrada e denúncia de dispositivos de silenciamento e normatização do ambiente acadêmico, principalmente através de nossa iniciação científica intitulada “Uma leitura decolonial da Cisnormatividade e heterossexualidade compulsória no ambiente acadêmico”, e de um projeto de pesquisa no Núcleo de Clínica Ampliada Fenomenológica Existencial (NUCAFE) com uma de suas linhas de pesquisa denominada “Repensando a Psicologia Clínica a partir da cisnormatividade, heterossexualidade compulsória e pensamento decolonial”, inscrita no CNPq. Este é um movimento pequeno, mas na direção da construção de um mundo melhor, mais democrático e mais justo, que se propõe como prática educativa problematizante, ética e responsável, em vez de autoritária, antidemocrática, domesticadora e alinhada aos interesses de manutenção do status quo.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Brasil. Disponível em: 2018, de <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BUTLER, Judith. **Subjects of desire**. New York: Columbia University Press, 1999.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 13. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CFP. **Caderno de deliberações do 10º Congresso Nacional de Psicologia**. Brasília, 30/05/2019. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Caderno\\_delibera%C3%A7%C3%B5es\\_10\\_CNP\\_web\\_8\\_outubro\\_FINAL.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Caderno_delibera%C3%A7%C3%B5es_10_CNP_web_8_outubro_FINAL.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- LIMA, Andréia Moreira. Gênero, diversidade sexual e Psicologia: reflexões sobre a formação das(os) psicólogas(os). *In: Psicologia, gênero e diversidade sexual: saberes em diálogo*. Belo Horizonte: CRP-MG, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica, 2018.
- TRZAN-ÁVILA, Alexandre. **Identidade de gênero**: Performatividade, ser-aí e subversões. Rio de Janeiro: IFEN, 2019.
- VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

## Retrato do adoecimento e da medicalização de docentes no ensino superior: algumas reflexões<sup>1</sup>

Marilda Gonçalves Dias Facci  
Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Eloisa Rocha de Sousa Alves

### Resumo

No campo da produção acadêmica na atualidade, temos várias pesquisas que tratam do sofrimento e do adoecimento do trabalhador, estabelecendo uma relação entre trabalho e saúde/doença mental. É sobre esse tema que o capítulo versa. Nosso objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o adoecimento do professor universitário, realizada em uma universidade pública da região noroeste

---

1. Esta pesquisa contou com financiamento do CNPq por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Bolsa de PIBIC.

do estado do Paraná, com foco no uso que docentes fazem de medicamentos. Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre as relações de trabalho e sofrimento/adoecimento, tomando como referência a Psicologia Histórico-Cultural; na sequência apresentaremos os resultados da pesquisa, realizada por meio da aplicação de questionários. Participaram do estudo 67 docentes da área de Ciências Humanas. As informações obtidas revelam que a maioria dos docentes (66%) possui algum tipo de doença, sendo as mais citadas a ansiedade e a depressão; 68,66% já fizeram uso de algum medicamento nos últimos 12 meses e 41%, dos professores trouxeram as condições do trabalho como sendo as determinantes em seu adoecimento. Tomando por base esta pesquisa, em que os professores foram entrevistados antes da pandemia da COVID-19, já obtivemos como resultados o adoecimento e a medicalização. Desse modo, temos aberta a possibilidade de inferirmos que muito provavelmente os professores estejam “adoecendo” ainda mais, e obviamente buscando nos remédios o alívio das dores e dos sofrimentos provocados pelo momento dessa trágica pandemia que estamos atravessando. Urge, portanto, compreender o sofrimento/adoecimento em sua totalidade, nas relações sociais, e, coletivamente, buscar alternativas para que o trabalho contribua mais para o processo de humanização dos docentes.

## Introdução

No campo da produção acadêmica na atualidade, temos várias pesquisas que tratam do sofrimento e do adoecimento do trabalhador, estabelecendo uma relação entre trabalho e saúde/doença mental. Professores, que já vinham em uma situação de adoecimento, como veremos nesse capítulo, podem ter maior sofrimento psíquico devido à COVID-19, que assola o país e já levou a óbito, até agosto de 2020, mais de 100.000 brasileiros e aproximadamente 20 milhões de pessoas infectadas no mundo – mais de 700 mil vieram a óbito. No Brasil já temos mais de 3 milhões de pessoas infectadas. Neste contexto, as condições de trabalho estão sendo mais precarizadas, na busca de manter a sociedade guiada pelo capital.

É sobre o adoecimento e uso de medicamentos que esse capítulo trata. Nosso objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o adoecimento do professor universitário, realizada em uma universidade pública da região noroeste do estado do Paraná, com foco no uso que docentes fazem de medicamentos. Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre as relações de trabalho e sofrimento/adoecimento, na sequência apresentaremos os resultados da pesquisa.

## Sofrimento/adoecimento e o trabalho

Em época de pandemia, Moronte (2020) afirma que existem três tipos de trabalho: trabalhadores sem trabalhos, que estão desempregados; teletrabalhadores, que executam o trabalho em suas casas, e trabalhadores em tempo de guerra – aqueles que têm que continuar trabalhando porque desenvolvem serviços essenciais, como os da área de saúde, segurança pública e venda de alimentos, entre outras atividades.

Professores podem ser considerados trabalhadores, de acordo com a definição fornecida por Antunes (2009), porque vendem a sua forma de trabalho e não possuem os meios de produção. Esses profissionais, de acordo com Tumolo e Fontana (2008), vivem também o processo de proletarização de suas condições de trabalho, o que ocorre em outras categorias profissionais. Na vida profissional, vivenciam o rebaixamento salarial, a desqualificação da atividade realizada, a desvalorização social da profissão e a perda de controle do processo de trabalho, por exemplo, que interferem no sentido dado ao mesmo.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural (TOLSTIJ, 1989), entendemos que o trabalho é a atividade principal que liga o adulto à sociedade, portanto o fato de não estar trabalhando pode gerar sofrimento e adoecimento. Moronte (2020) analisa que o fato de não estar desenvolvendo uma atividade profissional pode criar uma crise de identidade e interferir na saúde mental do trabalhador.

Aqueles que estão fazendo o teletrabalho, conforme Moronte (2020), estão sendo guiados por metas, por objetivos a cumprir, com uma flexibilização de horário que acaba tomando todo o espaço de vida do sujeito. Ao contrário do que a mídia muitas vezes declara, sobre uma ampliação da liberdade, o sujeito vivencia maior exploração e maior intensificação do trabalho.

Assim, aqueles trabalhadores que exercem atividades ligadas à subsistência, nessa época de distanciamento social, também vivem situações de precariedade, como falta de máscaras, medicamentos e falta de leitos, tendo que lidar com seus sofrimentos e dos pacientes, no caso dos da área da saúde. Em outros postos de trabalho, o medo de seu próprio contágio e dos familiares assombra o dia a dia dos funcionários. Segundo Moronte (2020), toda essa situação traz um desgaste psíquico e leva a sintomas de ansiedade e depressão, entre outros transtornos.

Antes mesmo da pandemia, o trabalhador já precisava, a todo custo, cumprir as metas estabelecidas pelos dirigentes. Essas metas, impostas nas relações de trabalho, segundo Antunes e Praun (2015), se tornam um mecanismo disciplinador, no qual o próprio trabalhador controla seu comportamento na busca do aumento de produtividade; leva a um controle das faltas pelas equipes de trabalho; reduz o tempo de repouso; promove competição entre os trabalhadores e equipes e aprofunda as experiências de acordos coletivos firmados pelos empregadores. As metas que são exigidas nos vários campos de trabalho também permeiam a atividade docente, seja no momento que está na escola, seja no momento de descanso.

A terceirização promove a prática de contratos temporários para atender as demandas de mercado, provocando uma precarização do trabalho e, conseqüentemente, desestruturação da classe trabalhadora (ANTUNES; PRAUN, 2015). Nas universidades isso é visível, com os vários contratos temporários que produzem rotatividade de professores, por exemplo, entre outros pontos que interferem na prática pedagógica.

Tempos sombrios caracterizam o trabalhador e a forma como o trabalho está organizado produz adoecimento. Antunes e Praun (2015) ao discutirem sobre a relação entre trabalho e adoecimento, afirmam que as modificações que ocorreram no trabalho nos últimos anos tiveram impacto nas relações de trabalho,

[...] na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 423-424).

No caminho da constituição do ser social, Marx e Engels (1996, p. 39) asseveram que por meio do trabalho os homens transformam a natureza, produzem seus meios de vida, seus alimentos, “[...] que permitem a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material. Eles transformam a natureza ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos”.

Lessa (2012), baseado em Marx e Lukács, entende que o trabalho “[...] é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente

biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho.” No entanto, na relação de produção capitalista ocorre um estranhamento, um processo de alienação, que pode contribuir para o adoecimento.

Neto e Carvalho (2015, p. 71) fazem a seguinte síntese em relação a esse estranhamento:

A efetivação do trabalho reaparece do outro lado como desefetivação do trabalhador, a objetivação do mundo reaparece como perda do objeto para o trabalhador, quando mais objetivado o mundo, maior é a miséria do trabalhador e tanto mais este mundo se volta contra o próprio trabalhador como força hostil.

Leontiev (1978a, 1978b) analisa que por meio da atividade o homem se relaciona com a realidade, se apropria dos significados dados socialmente e forma sentidos. Numa abordagem marxista, o trabalho deveria formar esse homem, levá-lo ao desenvolvimento pleno, no entanto em um processo de alienação ocorre uma ruptura entre sentido e significado e o sujeito. Como Marx (2008) afirma, o homem se torna mercadoria.

Assim, nos apoiando na Teoria da Atividade de Leontiev, podemos afirmar que o motivo – aquilo que incita a ação – com o processo de alienação, leva os indivíduos a serem guiados por motivos estímulos – que impulsionam a ação, mas não dão origem ao sentido – e não por motivos geradores de sentido – que se referem aos motivos que impulsionam a atividade e tem um sentido pessoal.

Assim, os trabalhadores acabam sendo guiados por ações que levem a suprir as suas necessidades básicas, deixando de lado a unidade consciente entre motivos e fins. Executam o trabalho, mas somente para terem recursos financeiros para gastos com a sobrevivência, sem ascender ao gênero humano, ou seja, sem se apropriar da riqueza do que é produzido pelos homens historicamente.

Para entender o adoecimento segundo a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, é preciso compreender que estamos falando de homens reais, que vivem dentro de uma sociedade desigual, em que as relações de trabalho são alienadas e, portanto, influenciam na formação do psiquismo, que, por sua vez, reflete no sofrimento/adoecimento.

O sofrimento, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, pode ser compreendido como um estado caracterizado por “[...] um mal-estar, desconforto ou

dor, a qual bloqueia a dinâmica de transformações nos sujeitos, enrijecendo a forma como esses se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente” (KINOSHITA *et al.*, 2016 apud ALMEIDA 2018, p. 57). Nesse estado, o homem busca uma unidade, uma forma de ação que não leve à desintegração do seu psiquismo.

Vygotsky (2014) analisa que o homem se constitui na relação com outros homens, a partir da forma como se organizam para transformar a natureza, por meio do trabalho, logo sua personalidade é contida na relação com outros homens. Para Silva (2019, p. 67), pode-se entender então que

[...] o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir das relações que ele estabelece com a realidade, internalizando-a, para ampliar suas possibilidades no mundo e para consigo, mesmo numa condição de adoecimento, ele deve estar inserido na realidade para que possa desenvolver estratégias que superem tal processo.

Ao considerar os estudos desenvolvidos por Vigotski, Silva (2019) entende que, no caso do adoecimento, ocorre uma desintegração do psiquismo, uma perda ou desorganização no funcionamento das funções psicológicas superiores – tais como a memória, a atenção concentrada e o pensamento, entre outras funções, proporcionando um enfraquecimento nas mediações com a realidade.

Nos quadros menos severos de transtorno de humor e ansiedade, por exemplo, ocorre uma desorganização psíquica, um adoecimento que pode ser superado. Muitas vezes esse adoecimento leva ao uso de medicamentos, conforme veremos a seguir, na apresentação de alguns dados obtidos em pesquisa sobre o adoecimento do professor no ensino superior.

## O uso de medicamentos pelos docentes

No segundo semestre de 2019 foi realizada uma pesquisa com docentes do ensino superior, de uma universidade pública do noroeste do Paraná. A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise sobre as causas do adoecimento do professor no ensino superior e foi realizada por meio da aplicação de questionários. As questões versavam sobre relações de trabalho, adoecimento

e uso de medicamentos. Nesse capítulo nos deteremos mais à exposição dos resultados obtidos sobre o uso de medicamentos.

Participaram do estudo 67 docentes da área de Ciências Humanas: 65,70% do sexo feminino e 34,30% do sexo masculino, com faixa etária predominante entre 40 e 60 anos. Foi possível identificarmos que a maior parte dos professores tem título de doutor, 49%, enquanto 16% têm pós-doutorado. Quanto ao tempo de docência no ensino superior, a maioria dos professores entrevistados tem entre 1 e 10 anos (34%), seguido de 21 a 30 anos (30%). 55% dos participantes são docentes na pós-graduação.

As informações obtidas revelam que a maioria dos docentes possui algum problema de saúde, pois, dos 67 entrevistados, 44, ou seja, 66%, informaram que têm algum tipo de doença. Apenas 23 docentes, isto é, 34%, verbalizaram que não apresentam nenhum problema de saúde.

Como podemos visualizar, há uma quantidade expressiva de professores adoecendo, sendo que muitos desses problemas de saúde provavelmente sejam em decorrência de sua atividade profissional – a docência. Desemprego ampliado, rebaixamento de salário, perdas dos direitos, que são resultados de lutas históricas dos trabalhadores, e precarização exacerbada fazem parte do sistema de trabalho vivenciado desde meados do século XX, afirma Antunes (2011), e que está presente na atividade docente.

Pioli, Silva e Heloani (2015) corroboram com essas ideias que vêm sendo apresentadas e entendem que a lógica de expansão do ensino superior, sob condições precárias, assim como o produtivismo que impera na pós-graduação, intensifica os meios de controle e eleva as responsabilidades dos professores. O professor universitário é avaliado pela produção bibliográfica, mas, como discute Lemos (2011), além de dar aula e pesquisar, ele tem que executar uma multiplicidade de tarefas e ainda captar recursos internos e externos para a pesquisa – fatores que interferem na saúde mental.

Em se tratando, portanto, do adoecimento e do sofrimento psíquico de professores, havemos de reconhecer que frequentemente nos deparamos com estes profissionais queixando-se de algum mal-estar. Mezzari, Facci e Leonardo (2019) chamam a atenção para o fato de que, não raras vezes, a mídia, tem noticiando o aumento significativo de faltas de professores em suas atividades profissionais, principalmente os que lecionam em escolas públicas. E o mais preocupante é que a maioria das justificativas dessas faltas está relacionada a

problemas de saúde, ou seja, os professores, em maioria, estão faltando ao trabalho porque estão doentes. Assim, podemos afirmar que muitos professores estão adoecendo em decorrência do trabalho.

Vale ponderar que o trabalho na perspectiva histórico-cultural é compreendido como categoria fundante do processo de desenvolvimento e emancipação do homem, mas não o trabalho alienante – isto é, aquele que, ao invés de promover desenvolvimento, mostra-se limitante, tendo apenas a finalidade de garantir a sobrevivência do indivíduo.

Por isso, consideramos importante assinalar que a superação de um trabalho alienado, seja do professor ou de qualquer outro tipo de profissional, independe “apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve” (FACCI, 2004, p. 242). E, falando, especificamente do trabalho do professor, a autora faz o seguinte destaque:

Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (FACCI, 2004, p. 249-250).

Outro aspecto que nos chama a atenção é que, frequentemente, a solução posta aos professores, para resolverem os problemas de saúde decorrentes do trabalho, é a medicamentosa. Essa prática subestima as condições objetivas, como a sobrecarga e a terceirização do trabalho e o pouco investimento na educação, por exemplo, que podem levar ao adoecimento.

Em relação aos tipos de problemas de saúde, dos 44 professores que afirmaram que tinham algum adoecimento, os mais citados foram: *ansiedade* (onze respostas); e a *depressão*, (dez respostas). Contudo, há que se considerar que outras doenças foram mencionadas pelos professores, porém com menos intensidade: problemas na coluna/postura (seis respostas); pressão alta (seis); colesterol alto (seis); hipotireoidismo (cinco); fibromialgia (quatro); pré-diabetes/diabetes (quatro); insônia (três); rinite alérgica (três); dores de cabeça frequentes/enxaqueca (dois); sinusite (dois); estresse (dois); bursite (dois).

Vale frisar também que houve professores que responderem que apresentam mais de uma doença. Outras enfermidades, como, por exemplo, tendinite, dores musculares, oclusão por tensão, artrose, dores articulares, lombares e nos pés e pernas, hérnia, nostalgia parestésica, asma, apatia, oscilação de humor, fobia em sala de aula, síndrome do pânico, síndrome de Burnout, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), etc. foram citadas pelos professores apenas uma vez.

Ante os dados aqui expostos, há que se considerar que um percentual significativo de doenças citadas pelos professores está relacionado diretamente com desordens psíquicas/emocionais, pois 36 respostas apresentadas retratam doenças que se relacionam a esses aspectos: *depressão, insônia, dores de cabeça frequentes/enxaqueca* (uma vez que podem ser desencadeadas por stress), *stress, oscilação de humor, fobia em sala de aula, síndrome do pânico, síndrome de Burnout, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC)*. Nessa seara, consideramos proeminente enfatizar que seis professores informaram que possuem depressão e ansiedade concomitantemente.

Esses dados revelam que estamos, de fato, diante de um processo preocupante de adoecimento docente, visto que um número expressivo de respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa expôs algum tipo de doença, seja de fundo psíquico/emocional ou não.

Piolli, Silva e Heloani (2015), a partir de pesquisas publicadas sobre as práticas adotadas para cumprir as metas estabelecidas nas universidades, observaram que o estresse e/ou adoecimento foram identificados nos seguintes sintomas físicos e emocionais:

[...] físicos (dores na coluna, arritmia, palpitações, hipertensão e problemas na garganta, na vesícula, na pele e renais); e emocionais (ansiedade, nervosismo, irritabilidade, depressão, síndrome do pânico, impaciência, instabilidade emocional, choro fácil, ciclotimia, sentimentos de inutilidade, isolamento no trabalho, culpa, ressentimentos, frustrações e/ou desesperança, medo, insegurança, indiferença, despersonalização, angústia, frieza, conflitos identitários, desmotivação e cansaço), geralmente aliados à preocupação excessiva (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 602).

Como vimos anteriormente, a flexibilização invade o espaço da vida privada dos professores, que estão constantemente preocupados em cumprir com as tarefas postas por essa nova forma de organização do trabalho.

Em nosso entendimento, os professores não só estão adoecendo, mas também estão sendo atropelados pelo processo de medicalização que adentrou os espaços escolares, atingindo, também, os alunos (o Brasil é o segundo país que mais vende a droga Ritalina® para tratar crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH).

Por meio dos dados obtidos na pesquisa, foi possível constatar que 68,66% dos professores fazem ou já fizeram uso de algum medicamento nos últimos 12 meses. Esse resultado mostra a quantidade expressiva de docentes que estão fazendo uso de remédios para resolverem algum problema de saúde. Assim, podemos asseverar que, muito provavelmente, esses profissionais estão buscando aliviar um sofrimento, que acreditam ser decorrente de doenças físicas ou psicológicas, por meio de medicação.

Não obstante, consideramos importante expor nesse momento que a pesquisa desenvolvida por Mezzari (2017) também identificou que muitos professores estão fazendo uso de remédio para aliviar algum mal que está lhe incomodando. Os resultados desse estudo expuseram que 49% dos professores fazem uso de algum medicamento. Há que se destacar ainda que, destes professores que relataram que utilizam medicamento, 59% consideram que o adoecimento tem relação com sua atividade profissional.

Outro aspecto apontado pelo estudo é o de que um percentual muito significativo desses professores, isto é, 41%, trouxe as condições do trabalho como sendo as determinantes em seu adoecimento. Esper (2019), em estudo realizado com 52 professores universitários, também identificou que 61,54 dos profissionais utilizaram medicamentos. Na pesquisa desta autora 63,4 docentes estabeleceram relação entre as condições de trabalho e o adoecimento.

Assim, segundo Mezzari, Facci e Leonardo (2019, p. 216), a medicalização do professor vem se materializando na sociedade, “de forma violenta e perversa”. O mais interessante é que essas autoras não entendem isso como “decorrente de famílias e professores incapazes e desinteressados, mas que são partícipes de um processo próprio do atual modo de reprodução de existência” (ibid., p. 216).

Os dados obtidos em nosso estudo marcam a quantidade expressiva de tipos de medicamentos que estão sendo utilizados entre os docentes. Os que aparecem com maior frequência nas respostas dos professores são: remédio para aliviar a dor, com uma frequência de oito respostas; indutor do sono, com cinco; medicamento para controle do colesterol, com quatro; remédios que fazem a reposição hormonal, com quatro; e vitaminas também com 4 respostas.

Outros medicamentos ainda foram citados pelos participantes, que, apesar aparecerem com uma frequência menor, merecem destaque: remédio para tireoide, Dorflex®, anti-inflamatório e antialérgico. Todos com uma frequência de três respostas. É possível vermos também três medicamentos que aparecem com duas respostas.

Fazemos a ressalva de vários outros medicamentos citados pelos professores, e que se encontram com a frequência de uma resposta cada um, como, por exemplo, Rivotril®, Cloridato de Duloxetina, Oxalato de Escitalopran, Prebictal, Cloridato de Sertralina, Bromazepam®, Luvox® etc., que são indicados para o tratamento de depressão, ansiedade, pânico, entre outros problemas de saúde. Doenças, portanto, relacionadas com desordens psíquicas.

Sobre esse aspecto trazemos a pesquisa publicada pela Folha de São Paulo, que aponta que o medicamento Rivotril® (utilizado no tratamento de transtornos de humor e ansiedade, entre outros sintomas psiquiátricos) encontra-se na 8ª colocação entre os dez medicamentos mais vendidos no Brasil, conforme levantamento feito entre os anos 2011 e 2012 (MISMETTI, 2012). Nessa mesma direção temos o estudo de Oliveira (2014), que assinala que no Brasil a venda de calmantes, como Rivotril®, Valium® e Lexotan®, subiu 42% entre os anos 2009 e 2013, momento no qual o número de caixas vendidas desses psicotrópicos saltou de 12 milhões para 17 milhões.

Nessa direção, vale elucidar que, segundo Ehrenberg (2010), as doenças relacionadas à desordem psíquica, como depressão, insônia, estresse, angústia etc. são assuntos presentes há alguns anos na mídia. Junto com esses estão os tranquilizantes e soníferos (a ponto de serem categorizados no campo da toxicomania). Esses medicamentos são vistos como uma solução quando o “natural” fracassa (EHRENBERG, 2010). Conforme o plano de ação pública, apresentado por cinco diretores de hospitais (EHRENBERG, 2010), o relatório sobre medicamentos estima que

[...] a prescrição massiva de tranquilizantes é uma solução inadequada aos problemas de ansiedade e de dificuldade de viver, que se associam a múltiplas limitações de um desenvolvimento das relações afetivas e da solidariedade “não financeira” entre indivíduos. Aceitar essa dependência seria admitir que o tratamento de uma doença de sociedade consiste em tomar um produto que poderia ajudar a suportá-la (EHRENBERG, 2010, p. 138).

Além disso, o autor da citação acima acrescenta que a necessidade de vencer, ser alguém na vida e o consumo excessivo desses medicamentos psicotrópicos está estreitamente relacionada, pois “uma nova cultura da conquista é, necessariamente, uma cultura da ansiedade” (EHRENBERG, 2010, p. 139).

Dessa forma, podemos afirmar que os professores se medicam para tornar suportável a realização de seu trabalho, sendo este o motivo de seu adoecimento. Contudo, por partirmos do princípio de que o medicamento por si só não é uma solução, pois apenas mascara o verdadeiro problema, que na maioria das vezes é sociocultural, é que afiançamos que os professores não estão fazendo uso de remédio para curar doenças físicas, mas sim estão se medicalizando.

Com isso, faz-se relevante reconhecermos que na contemporaneidade nos encontramos ante a um processo descomedido de medicalização de todas as esferas da vida, pois se trata de um processo que, como pontuam Suzuki e Leonardo (2017, p. 44), transforma aspectos sociais, políticos e econômicos em questões médicas. Assim, aspectos “coletivos são tomados como individuais, problemas sociais e políticos são tornados biológicos”.

Na compreensão de Barros (1983), a medicalização se caracteriza como um processo que tem adentrado à vida das pessoas por meio da intervenção médica, por isso a Medicina tem se debruçado sobre problemas cuja gênese não é orgânica/biológica, mas visivelmente produzida “pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo” (ibid., p. 378). Desse modo, para o autor, “os processos antes tidos como naturais ou fisiológicos passaram a ser merecedores da intervenção médica” (ibid., p. 378).

Meira (2019, p. 193) também se posiciona fazendo uma crítica a esse olhar descontextualizado dos problemas “que são visivelmente decorrentes do modo

de vida da sociedade capitalista”, e que, como frisa a autora, estão sendo vistos e entendidos a partir de uma perspectiva biológica/orgânica.

Nessa mesma perspectiva, Barroco, Facci e Moraes (2017) asseveram que o processo de medicalização não se restringe somente ao uso desenfreado de remédios, mas trata-se de um processo que tem tomado todas as esferas da vida, em que, a partir de explicações e intervenções de caráter biológico, ostentado por “uma avalanche de exames, diagnósticos e receituários” (ibid., p.23), vem procurando controlar e prognosticar os problemas sociais e psicológicos. Contudo, há de se reconhecer que é

[...] na indústria farmacêutica que a medicalização social tem sua expressão mais desenvolvida no contexto atual, por seu papel protagonista e determinista nesse processo. Os fármacos conseguem sintetizar os anseios do complexo médico-industrial de lucros que chegam a escalas financeiras quase inimagináveis, e são supostamente ágeis e eficazes para amenizar as dores e as dificuldades da população, que, na realidade, só aumentam (BARROCO; FACCI; MORAES, 2017, p. 23).

Nessa direção, Meira (2011) expõe que a invenção de doenças é promissora à indústria farmacêutica, haja vista que quanto mais doenças são descobertas ou idealizadas, mais remédios serão comercializados. Isso mostra, portanto, que estamos diante de “um mundo em que absolutamente tudo está sendo entregue, sem nenhuma cerimônia, ao espírito mercantilista do capital” (MEIRA, 2011, p. 110).

Obviamente não nos posicionamos contrários aos avanços no campo das ciências médicas com vistas ao tratamento e à cura de doenças orgânicas e biológicas. Nossa crítica encontra-se na invenção de doenças e medicamentos para tratar problemas cuja gênese está em determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos etc., ou seja, não se fundam no âmbito da Medicina, visto que não decorrem de fatores orgânicos e biológicos.

A medicalização entre os professores pode escamotear situações de precarização do trabalho, tornando individual, particular, o que está na esfera social. Nesse ponto, há de se reconhecer a dificuldade de romper com essa visão reducionista e organicista direcionada ao comportamento humano, e faz-se proeminente iniciar uma batalha para impedir que dificuldades da

vida cotidiana sejam resumidas a doença, explicando a subjetividade humana apenas pelo aparato orgânico/biológico (MEIRA, 2011).

A tecermos críticas a essa perspectiva organicista das dificuldades da vida cotidiana, não significa que estamos desconsiderando os aspectos biológicos, mas o que queremos deixar registrado é que não podemos tomá-los como determinantes no processo de humanização e emancipação do indivíduo.

Meira (2011, p. 111), respaldada pela Psicologia Histórico-Cultural, expõe a relevância do biológico, uma vez que se apresenta como a primeira “condição para que o indivíduo se coloque como um “candidato” à humanidade”. Contudo, para ela, “a humanização só pode se concretizar quando em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem” (MEIRA, 2011, p. 111).

Assim sendo, faz-se relevante ponderarmos sobre “o impacto da medicalização na constituição e no desenvolvimento do psiquismo humano e, metodologicamente, em apreendê-lo em sua gênese e em seus desdobramentos” (BARROCO; FACCI; MORAES, 2017, p. 17).

Destacamos, entretanto, que mesmo diante de críticas que já vêm sendo tecidas por vários estudiosos, como Collares e Moysés (2010) e Meira (2011), sobre o processo de medicalização que vem se instaurando na sociedade como um todo e, sobretudo, entre os alunos e professores no âmbito da instituição escolar, frequentemente observamos, como pontuam Campos e Sant’Ana (2019), pessoas fazendo uso de algum medicamento. Muitas vezes “até mesmo em nossas bolsas, gavetas e mesas de cabeceira deparamo-nos com cartelas e caixas de medicamentos. Ou seja, parece que estes permeiam cada vez mais nossa vida” (ibid., p. 69). Com essa afirmativa as autoras chamam a atenção para um aspecto que, a nosso ver, é muito relevante. A sociedade tem se preocupado pouco com essa prática, visto que são escassas as vezes que se para para “pensar no significado disso e nos riscos de vivermos em uma sociedade cada vez mais “medicalizada” e “farmaceutizada”<sup>3</sup>.

---

2. “Termo usado quando algo que não é naturalmente de âmbito médico passa a ser tratado como tal” (CAMPOS; SANT’ANA, 2019, p. 69).

3. “Termo usado quando algo que não é de âmbito farmacêutico, ou seja, relacionado a medicamentos, passa a ser tratado como tal” (CAMPOS; SANT’ANA, 2019, p. 69).

Todavia, não podemos deixar de fazer algumas ponderações sobre os motivos que levam as pessoas, sobretudo os professores, a fazerem o uso abusivo de medicamentos. Quando perguntamos aos docentes os efeitos positivos dos medicamentos utilizados, os benefícios mais frequentes foram auxílio no controle da doença (como colesterol, diabetes e pressão alta, por exemplo), com 10 respostas, e alívio da dor, com oito respostas.

Entendemos, pelas respostas, que os professores consideram que o medicamento trata a doença, causa alívio dos sintomas e é fonte de tranquilidade. Um professor até informou que o medicamento foi fundamental para terminar seu doutorado. Ou seja, para alguns participantes o medicamento tem relação direta com a produtividade. O efeito negativo dos medicamentos mais citado pelos docentes foi o de *dependência* (9 respostas); em segundo, a *sonolência* (8 respostas). Destarte, em nossa compreensão, o medicamento é utilizado, muito provavelmente, pela busca de solução de problemas, aqueles gerados no ambiente de trabalho.

## Considerações finais

Essa pesquisa foi realizada antes de começar a pandemia. Provavelmente teríamos resultados mais preocupantes nessa situação de instabilidade emocional e relacionada ao trabalho que docentes estão vivendo no momento, provocada pelo novo coronavírus – COVID-19.

Todavia, diante da tragédia que o novo coronavírus estava provocando em outros países, sobretudo na Itália, onde muitas pessoas, já em fevereiro, estavam sendo infectadas e mortas como vítimas do vírus; no Brasil, em meados do mês de março, algumas medidas foram tomadas no sentido de frear sua aceleração.

Isso aconteceu porque não tinha (e ainda não tem) nenhuma vacina e/ou medicamento específico para impedir a proliferação do vírus e da doença. Ainda impera a informação de que o distanciamento social é o mais recomendado por especialistas para o combate à COVID-19, por isso, desde as primeiras notícias, foi iniciado um processo de quarentena. Dentre os vários setores da economia que foram inclusos na quarentena, foi incluída a instituição escolar, por isso praticamente todas as escolas públicas e privadas suspenderam suas aulas presenciais e a maioria iniciou o processo de ensino remoto. Então, de forma brusca, professores e alunos tiveram que se adequar a esse novo modelo de ensino e de trabalho.

Em relação à situação vigente, Zaidan e Galvão (2020, p. 263) afirmam o seguinte:

O incessante ciclo de crises que o capitalismo engendra se deparou, de repente, com um fenômeno sanitário sem precedentes em escala mundial, que, embora tenha surgido a partir dos processos naturais de evolução dos seres vivos, mostra, em termos de sua propagação e letalidade, que as formas de enfrentá-lo resultam invariavelmente de decisões e ações humanas, ou seja, são políticas. Daí, podermos dizer a respeito da natureza genocida do modo de produção capitalista, que a pandemia apenas a expõe mais flagrante e inequivocamente.

Não é somente como decorrência da pandemia que trabalhadores da educação estão em sofrimento. Isso vem ocorrendo há muito tempo. Zaidan e Galvão (2020) comentam que destruição de direitos pela Reforma Trabalhista, pelas diversas medidas provisórias e decretos editados por Bolsonaro só provocaram superexploração da força de trabalho dos docentes. Os professores têm que realizar trabalhos remotos, quando nem sempre eles e os estudantes têm acesso à tecnologia. Têm pouco poder de decisão sobre as medidas tomadas em relação à educação, e tudo isso pode agravar o sofrimento psíquico que já vinha ocorrendo paulatinamente, com tantos desmandos e desvalorização do ensino em todos os níveis, inclusive dentro das universidades, que vivencia o capitalismo acadêmico.

Uma lógica empresarial tem invadido as instituições de ensino superior. O ensino vem sendo tratado como um subconjunto da política econômica, tendo suas práticas baseadas na lógica do mercado. Lemos (2011) entende que os professores, nesta lógica, têm que se adaptar a formas de ensino aligeiradas, com pressão por resultados imediatos e pragmáticos nas pesquisas e avaliação por produção quantitativa. O professor universitário vale, hoje, pela quantidade de artigos, livros e capítulos de livros que produz.

A esteira da indústria, a produção em grande escala, dirige a vida dos professores e provoca conflitos entre a classe docente, que, no caso do ensino remoto, se mostra exausta e estressada não apenas com o preparo de aulas para atender esse modelo de ensino, mas também com os problemas de equipamentos e com as tecnologias que dispõe para ministrar suas aulas.

Assim, tomando por base esta pesquisa, em que os professores foram entrevistados antes dessa pandemia da COVID-19, já obtivemos como resultados seu adoecimento e sua medicalização. Desse modo, temos aberta a possibilidade de inferirmos que muito provavelmente os professores estejam “adoecendo” ainda mais, e obviamente buscando nos remédios o alívio das dores e dos sofrimentos provocados pelo momento de uma trágica pandemia da COVID -19 que estamos atravessando, para lidar, parafraseando Zaidan e Galvão (2020), com os “abutres do setor educacional”.

Há de se pontuar que, nesse momento que estamos escrevendo o presente capítulo, estamos todos tomados por um sentimento de tristeza e desânimo, haja vista que só no Brasil estamos perdendo, em média, mais de mil vidas diariamente. Além do aumento do desemprego e de pessoas sem condições básicas de vida. Vemos nossos problemas sociais, econômicos e políticos se intensificando a cada dia.

Bom, para além desse desânimo, temos diversos desafios à frente, e não são poucos, por isso faz-se mister não paralisarmos ante estes problemas, mas continuarmos a luta, de forma a não permitir retrocessos em conquistas já efetuadas, sobretudo no campo das políticas públicas em saúde e educação. A coletividade, a luta pelo bem comum, do nosso ponto de vista, deve ser o motivo da nossa ação. A luta é pela formação do novo homem, que, como afirma Vygotsky (2004), só será formado se as condições de trabalho, entre outros pontos, forem alteradas.

## Referências

- ALMEIDA, M. R. A. **Formação social dos transtornos do humor** (Tese de Doutorado). Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, SP, Brasil, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.
- BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; MORAES, R. J. S. de. Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Orgs.). **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural**: em defesa da emancipação humana. Maringá - Eduem, 2017, p. 17-41.

- BARROS, J. A. Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 17, p. 377-386, 1983.
- CAMPOS, C. B. H. F.; SANT'ANA, D. de M. G. De que é feita a Ritalina e o Concerta? Conhecendo o metilfenidato, sua ação, riscos e benefícios. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Org.) **O Lado Sombrio da Medicalização da Infância**: possibilidades de enfrentamento. NAU: Rio de Janeiro, 2019, p. 69-92.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. *In*: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 193-213.
- EHRENBERG, A. O indivíduo sob perfusão. *In*: EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010. p. 131-170.
- ESPER, M. B. S. B. **Sofrimento/adoecimento do professor universitário e relações de trabalho**: estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá: Maringá, PR. 2019.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- LEMONS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Horizonte, 1978b.
- LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 91-132.
- MEIRA, M. E. M. Medicalização na educação: processo de produção e ações de enfrentamento. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.) **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. NAU: Rio de Janeiro, 2019, p. 225-258.
- MEZZARI, D. P. de S. **O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho**: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MEZZARI, D. P. de S., FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T. Medicalização entre os professores: formas de enfrentamento aos dilemas do trabalho na educação? *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.) **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de Enfrentamento. NAU: Rio de Janeiro, 2019, p. 193-224.

- MISMETTI, D. Pesquisa revela remédios mais consumidos pelos brasileiros. **Folha de São Paulo**, 11 nov. 2012. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2012/11/1183441-pesquisa-revela-remedios-mais-consumidos-pelos-brasileiros.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- MORONTE, E. A. Pandemia do novo coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra dos Santos. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirante lo Blanc, 2020. p. 219-228.
- NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. **Revista Advir/Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 67-85, jul. 2015.
- OLIVEIRA, C. C. M. Venda de calmantes sobe 42% no Brasil nos últimos cinco anos. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 27 fev. 2014. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2014/02/1418499-venda-de-calmantes-sobe-42-no-brasil-nos-ultimos-cinco-anos.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set./dez. 2015.
- SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na Psicologia soviética**. Relatório de pós-doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2019.
- SUZUKI, M. A.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. A Medicalização da Educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana**. Eduem, 2017, p. 43-70.
- TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Progreso: Moscú, 1989.
- TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória. URSS: Varnitso, 1930. Disponível em: [www.marxists.org](http://www.marxists.org). Acesso em: 15 fev. 2007.
- ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra dos Santos (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirante lo Blanc, 2020, p. 261-278.

## Educação, saúde mental e pandemia: algumas considerações

Anelise Lusser Teixeira

### Resumo

O presente artigo propõe compreender a pandemia como um evento em andamento, marcado pela multiplicidade de desdobramentos que apontam para uma disputa de narrativas sobre este acontecimento histórico. Para pensar os efeitos desse evento na educação, faz-se necessário um resgate da política de precarização produzida neste campo pelo neoliberalismo, indicando os danos na saúde mental decorrentes da naturalização da lógica gerencial, que tem como consequência a efetivação da competição como modo de relação e da produtividade como valor da vida. Em seguida, problematiza a intensificação da precarização do ensino de psicologia, área de atuação da autora, a partir da redução do processo educativo a mera transmissão do conhecimento e da sobrecarga dos professores com uma diversidade de protocolos de controle. Finalizando, afirma que a educação resiste como campo revolucionário que pode favorecer a emergência de práticas verdadeiramente emancipatórias, tão necessárias no mundo pós-crise.

## Introdução

A pandemia do Coronavírus não é um evento de apreensão imediata, que pode ser considerado apenas na dimensão dos seus efeitos sobre o corpo biológico, nem mesmo se acrescentarmos a isso, os impactos na saúde mental decorrentes do medo do contágio e das mudanças abruptas produzidas pelas práticas de isolamento social. Evento complexo, a pandemia nos convoca a compreendê-la na multiplicidade de suas consequências sociais, culturais e econômicas, como também nos seus efeitos sobre os modos de subjetivação. Não por acaso, diversos intelectuais acreditam que estamos diante de um acontecimento histórico, que marcará os rumos do mundo como o conhecemos desde a modernidade, embora haja divergências radicais nas leituras de como será esse novo mundo.

Escrever sobre educação e pandemia é, portanto, um grande desafio. Em primeiro lugar, porque a pandemia é um evento em andamento, sem que saibamos ainda os seus desdobramentos e suas consequências. Em segundo, porque a educação no Brasil já estava alinhada a um projeto neoliberal, que é decisivo para compreensão do cenário onde a ela se instaura e, portanto, para os rumos dos acontecimentos. Logo, não é possível, instaurar como marco zero da nossa escrita o dia 17 de março – data oficial do início das práticas de isolamento social e da suspensão das atividades escolares presenciais. O que está em curso no Brasil é uma disputa narrativa e política, pela compreensão da pandemia e pelo projeto de educação do país.

Deste modo pandemia e educação não são termos dados, acabados, que podem ser aprisionados em demarcações estanques, ao contrário dependem de definições que consideram o lugar do qual falamos, daquilo que acreditamos e dos valores que sustentamos. É importante então, apontar que eu falo do lugar de professora de Psicologia de uma instituição de ensino privada e de coordenadora da comissão de estudantes do CRPRJ (Conselho Regional de Psicologia), que me possibilita trocas informais com muitos docentes e alunos de Psicologia.

## O Brasil onde a pandemia se instala

Com a pandemia, as desigualdades socioeconômicas tornaram-se cada vez mais explícitas ao redor do mundo e têm aberto espaço para percepções

distintas da responsabilidade do Estado no combate ao vírus e a crise econômica que se dá ulteriormente. No Brasil, um país já marcado pela desigualdade social desde a sua constituição, essa crise sanitária desvela, as contradições da nossa sociedade e, ao fazê-lo, expõe as fragilidades do nosso sistema social, evidenciando que estamos todos dentro de uma zona de vulnerabilidade social muito maior do que supúnhamos inicialmente.

Nos últimos anos houve uma mudança radical no sentido da economia no Brasil, que retoma os rumos assumidos desde os anos 90, com a entrada em cena do neoliberalismo. No último ano, porém, essa mudança se intensifica com um governo de extrema direita, aliado a uma equipe econômica saída dos *bancos* (e aqui exploro o duplo sentido dessa palavra) de uma das escolas neoliberais mais radicais do mundo, a escola de Chicago. Em diversos lugares do mundo, economistas das mais diferentes correntes de pensamento, inclusive da direita, defenderam a intervenção do Estado como forma de mitigar os efeitos da crise econômica decorrente da pandemia. No Brasil, porém, a presidência, em absoluto contragosto, distribuiu o auxílio emergencial aos cidadãos, vencida pelas forças políticas do momento.

Desde o início da pandemia, o presidente é contra o isolamento social, única linha segura de defesa contra o vírus utilizada na maioria dos países do mundo, propagando que é preciso salvar a economia porque a recessão e o desemprego provocariam ainda mais mortes, numa estranha lógica onde as pessoas devem servir a economia e não economia servir as pessoas. Para piorar ainda mais esse contexto, alia-se a correntes religiosas defensoras de costumes, negacionistas e obscurantistas, que não escondem seu desprezo pela ciência e pela educação. Além de tratar as mortes como naturais e inevitáveis, como se sua atitude não agravasse a crise, não perde oportunidades de desobedecer às normas sanitárias recomendadas, circulando sem máscara, integrando aglomerações e abraçando apoiadores, mesmo durante o período em que assumiu estar contaminado<sup>1</sup>. Como se tudo isso não bastasse, não demonstra nenhuma empatia com as famílias, e profere frases como “e daí?!”; “não sou coqueiro” ou “é só uma gripezinha”<sup>2</sup>. Há quase dois meses sem ministro da saúde, o país

---

1. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sem-mascara-bolsonaro-abraca-apoiadores-no-interior-de-minas-gerais>.

2. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/v%C3%ADrus-verbal-dez-frases-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia/g-54080275>.

agoniza sem perspectiva nenhuma de uma política coordenada de combate aos efeitos do vírus, nem sobre as pessoas, nem sobre a economia.

Ainda que esse micro-organismo não escolha cor ou classe social, as condições da população para executar as regras de saúde e se defender do contágio expõem nossas históricas desigualdades. Nas favelas, o fornecimento de água segue irregular, a despeito do fato da higiene básica ser essencial na prevenção da epidemia. Essas habitações da população empobrecida, com pouca ventilação e espaços reduzidos, são ocupadas por famílias numerosas, o que tornam impossível a prática de isolamento da população de risco. Esta parcela da população, já alijada dos direitos trabalhistas, segue utilizando transporte público precário e superlotado no deslocamento para o trabalho que agora redefine como essencial toda e qualquer atividade lucrativa, por pessoas que o exigiram em carreatas de carros de luxo<sup>3</sup>. Todos esses fatores desembocam em um sistema de saúde já precarizado, terceirizado em contratos suspeitos, com poucos leitos, pessoal e equipamentos.

O resultado não poderia ser outro. O Brasil, que sustenta a triste marca de ter o segundo maior número absoluto de mortes no mundo (atrás apenas dos EUA)<sup>4</sup> e uma das maiores taxas letalidade<sup>5</sup>, expõe aí também sua desigualdade. Um estudo da Fiocruz aponta que em vez da faixa etária, como em muitos países, é o endereço que passa a definir a letalidade da doença. O bairro mais pobre de São Paulo, a Brasilândia, chega a contabilizar um número de mortes quase dez vezes maior do que o Morumbi, o bairro mais rico da mesma cidade<sup>6</sup>. Outro estudo aponta que a mortalidade no SUS chega a ser o dobro da dos hospitais privados<sup>7</sup>. Como nossa desigualdade pré-existente, o contágio também obedece à critérios raciais, matando mais negros que brancos<sup>8</sup>.

---

3. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/03/27/carreta-em-curitiba-pede-fim-da-quarentena-e-web-reage-a-carros-de-luxo.htm>.

4. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>.

5. Disponível em: <https://defatoonline.com.br/brasil-e-10o-no-ranking-de-letalidade-da-COVID-19-por-milhao-de-habitantes>.

6. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48894>.

7. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/21/mortalidade-em-utis-publicas-para-COVID-19-e-o-dobro-de-hospitais-privados.htm>.

8. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/02/covid-mata-54-dos-negros-e-37-dos-brancos-internados-no-pais-diz-estudo.htm>.

## Educação, saúde mental e neoliberalismo

Antes de falar dos impactos da pandemia na educação, é preciso traçar as principais linhas do cenário da saúde mental no meio acadêmico nos últimos anos, em outras palavras, é preciso indicar como a educação atingida pelo Coronavírus, foi antes transformada pelo neoliberalismo e, ainda nesse movimento, multiplicaram-se efeitos prejudiciais na saúde mental da sua população.

Na década de 1970, com o lançamento do álbum *The Wall*, do grupo Pink Floyd, o debate sobre o papel da dinâmica escolar na saúde mental dos alunos e profissionais da educação propagou-se para fora do mundo acadêmico. Nos últimos anos, porém, esse debate adquiriu novas tonalidades, quando o neoliberalismo sai dos limites das atividades econômicas e financeiras e adentra tanto os processos educacionais, quanto a produção de subjetividades que compõe o universo escolar. Se naquele tempo eram a rigidez das normas, a metodologia classificatória e a disciplina, os principais vetores dos processos de sofrimento, desde o início da década passada, minúsculas e contínuas transformações instauraram novos discursos e lógicas relacionais que impactaram profundamente a produção de processos de sofrimento, dentro e fora do meio acadêmico.

A despeito das estatísticas, a produção acadêmica sobre o assunto ainda é rarefeita e a busca de material encontra resultados escassos, principalmente quando a pesquisa pretende priorizar o corpo discente da graduação, apontando uma predileção do tema pelo corpo docente da pós-graduação. Essa problematização é ainda mais pobre quando se pretende pesquisar o ensino superior privado, conforme apontado por Antônio Freitas, onde encontram-se hoje a maioria dos estudantes brasileiros, sobretudo os de Psicologia, principal foco do nosso olhar neste escrito. Yamamoto (2012) indica que o sistema o sistema educacional de psicologia cresceu 300%, entre 1988 e 2010, assim como o processo de privatização, que passa de aproximadamente 70% das vagas desse curso para 90% nestes mesmos anos. A despeito da grande expansão do ensino privado nas últimas décadas, principalmente a partir de políticas de financiamento público como o FIES e o PROUNI, não houve correlato investimento em pesquisa, principalmente a de caráter crítico, que problematiza as próprias instituições financiadoras.

Na ausência de tal material, o pretendo apontar aqui algumas correlações possíveis entre a lógica produtivista da educação e o incremento do sofrimento

psíquico nesta população, destacando, na composição desse cenário, no campo macropolítico, a implementação da Capes e de uma lógica produtivista e gerencialista no âmbito da educação e no campo micropolítico, a desarticulação dos coletivos e o empobrecimento dos vínculos sociais.

Segundo uma pesquisa feita pelo IFMG com discentes de cursos da área da saúde, o sofrimento psíquico aflige 30% dos estudantes brasileiros. Essa mesma pesquisa indica que os números internacionais apontam 49,1%, ou seja, um a cada dois universitários não está com boa saúde mental (GRANER; CERQUEIRA, 2019). Um outro estudo da USP refere que 41% dos estudantes de medicina brasileiros sofrem do mesmo mal e que 1 em cada três alunos de pós-graduação sentem-se deprimidos ou ansiosos (MAYER, 2017).

O meio acadêmico, como etapa de treinamento para o mundo do trabalho, será aqui entendido como uma antecipação deste âmbito, atravessado e determinado pelos mesmos modos de relações o compõe, e que se estruturam na nossa sociedade a partir do século XIX. Castel afirma que nesta época evidencia-se uma fratura entre a ordem jurídica, que assegura igualdade de direitos a todos, e a ordem econômica, que funciona pelas leis do mercado, ou seja, que o direito a vender a força de trabalho não equivale ao direito de acesso a um trabalho, deixando explícitos os problemas de um sistema que produz riqueza na mesma medida em que produz miséria. Nesta configuração, o trabalho constitui-se hegemonicamente como núcleo real e simbólico em torno do qual se estruturaram redes de relações que dispõem formas de sociabilidade, referências de identidade e modos de reconhecimento público (CASTEL, 1988).

Na década de 1980 Margaret Thatcher, um ícone da implementação do neoliberalismo no mundo, afirmou que a sociedade não mais existe, existem apenas indivíduos. Isso implica dizer que o que passou a existir são empresas e pessoas competindo entre si pelo lucro, ou seja, que o modo de relação hegemônico no capitalismo financeiro passa a ser a competição e que a produtividade se torna o critério de valoração da vida. Ao mesmo tempo, o pleno emprego se tornou quase impossível e a precariedade passa a atingir a todos: cortes nos salários, aumento de trabalho, funções multitarefas, culpa e sensação de fracasso constantes, discursos de autoempreendedorismo e meritocracia, enfim, uma nova escravatura que há quem chame de autoexploração ou uberização da vida.

Apesar da implementação da Capes datar dos primeiros anos da década de 1950, é nos meados dos anos 1990 que essa instância inicia o processo de normatização e produtivismo no meio acadêmico, quando passa a impor

ao ensino superior os seus padrões de funcionamento. Como consequência imediata, temos a redução do tempo de conclusão das dissertações e teses; a submissão de todo o país e de todas as áreas do conhecimento, independentemente das demandas metodológicas e do perfil epistemológico, a um mesmo padrão de avaliação e a submissão do financiamento a avaliações trienais (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

Borges (2018), em recente pesquisa com professores do ensino superior, relata que de acordo com as narrativas desse grupo, estaria ocorrendo nos últimos anos uma perda de autonomia e de qualidade na universidade brasileira, em função do aumento da participação privada no ensino superior, da introdução de novos valores e critérios de produtividade acadêmica, da intensificação do trabalho e da redução drástica e crescente de verbas governamentais para manutenção das instituições públicas e das pesquisas. Os docentes, então, passaram a trabalhar com foco em atividades passíveis de serem computadas como produtividade a fim de garantir o funcionamento dos cursos e a realização de seus projetos acadêmicos.

Neste cenário, avança um discurso gerencialista das relações educacionais, implementando uma tecnologia de poder que naturaliza relações sociais de competição. Luis Chiavegato (2012) afirma que esse discurso que se tornou hegemônico, tem por intuito promover a descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada, feitas por experts que não fazem mais que produzir instrumentos, definir prescrições, formalizar regras e aplicar decisões pelas quais de forma nenhuma são responsáveis. Observa-se, então, que noções e princípios administrativos da gestão privada, como competência, qualidade total, cliente, excelência, entre outros, têm invadido amplamente as escolas, as universidades, os hospitais, instituições culturais, ONGs e até igrejas. Da mesma forma, palavras como empreendedorismo, maximização, gestão são utilizadas de forma natural no dia-a-dia das pessoas. A suposta neutralidade desses instrumentos oculta a realidade de um poder que impõe um certo tipo de relação específico a todo o tecido social (CHIAVEGATO FILHO, 2012).

Essa nova lógica relacional se contrapõe à ideia de ciência como uma construção coletiva baseada na cooperação, gerando um clima de competição que mina a relação entre o trabalho e o docente, e deste com os alunos, que sentem essa desmotivação como mais um desestímulo. Ao mesmo tempo, se reproduz, dentro do alunado, as mesmas relações de competitividade impostas aos

professores, tornando o ambiente acadêmico um cenário competitivo e pouco amigável, que serve cada vez menos como anteparo solidário às demandas de uma sociedade violentamente excludente.

Para Sylvio Costa, em um mundo sem garantias, o conceito de vida escolar como estabelecimento de etapas, onde cada movimento dá acesso a outro patamar de oportunidades, se vê ameaçado pela instabilidade do mercado de trabalho, pela crise de empregabilidade e pelas dificuldades de realização de projetos futuros. A escola, que promovia a ideia de emancipação juvenil através do seu percurso, vê seu papel colocado em xeque em um tempo em que os jovens se veem obrigados a reciclar seus conhecimentos e aprendizados para a vida toda. Paralelamente, a educação tende a ser progressivamente desinvestida como prioridade de governo, assumindo cada vez mais a forma de prestação de serviço, de uma mercadoria comercializada (COSTA, 2006).

Nos resta, então, a preocupação com as condições que o meio educacional, tanto em seu corpo docente, como no discente, terão para estabelecer um diálogo crítico entre os interesses acadêmicos e os externos à academia, aqueles advindos do sistema financeiro, em um cenário que se rende cada vez mais ao pragmatismo e à lógica empresarial, ambiente que tem fomentado múltiplas formas de sofrimento.

Embora a precarização e a negligência da saúde mental dos estudantes do ensino superior sejam um fato que chama a atenção há muito tempo, o tema ganhou importância e visibilidade, depois do suicídio, no início de 2017, de um estudante de medicina da USP. A questão colocada neste fato é instigante: o que levaria um estudante a tirar a própria vida, depois de passar por todas as agruras na conquista do posto de ingresso no ensino superior mais concorrido do Brasil.

Após esse fato, alunos de muitas faculdades decidiram se unir em torno de um grupo interinstitucional, para chamar a atenção sobre a saúde mental, formando a FUSM, Frente Universitária pela Saúde Mental. A campanha “Não é normal” foi a maior ação dessa rede e consistiu na publicização de imagens que colocam em cheque circunstâncias vividas por estudantes e que geralmente são tomadas como normais, estimulando à crítica de tais situações. As seguintes frases estamparam os cartazes da campanha afirmam que “Não, não é normal: sentir-se culpado por descansar no final de semana”, ou “sentir-se refém de seu orientador”, ou ainda “sentir-se menos competente que os outros por causa de uma nota” e “pensar todos os dias em desistir do curso dos seus sonhos”.

Ao mesmo tempo em que o suicídio de um estudante de medicina tem esse caráter mobilizador, outros tantos, embora provoquem indagações, parecem não ter o mesmo status e visibilidade, sendo problematizados como casos pessoais isolados e não questões de saúde mental coletiva. É o que indicam relatos de colegas que prestam plantão psicológico em faculdades com projetos de prevenção ao suicídio (informações colhidas no cotidiano da comissão dos estudantes do CRPRJ).

Nossa pesquisa aponta que a problematização da saúde mental no meio acadêmico pela psicologia, parece seguir duas vertentes. A primeira e mais hegemônica é uma visão que chamaremos de intrapsíquica, e a segunda, chamaremos de visão crítica. A primeira abordagem segue as linhas da psiquiatria mais focada no biológica e, portanto, medicalizante e conta com psicólogos de forte apelo midiático. Seus adeptos defendem que nem todo suicídio praticado por alunos universitários tem suas razões em questões próprias à faculdade, apesar das cobranças inesgotáveis da vida acadêmica. Entendem que estas podem ser apenas um gatilho para quadros de ansiedade e depressão, que esconde raízes internas mais profundas. Esses profissionais recomendam três pilares para a saúde mental: prática de atividades físicas, alimentação adequada e atividades relaxantes. Se o quadro persistir, deve-se buscar ajuda profissional, onde a leitura do quadro é intrapsíquica e familiarista e o enfoque do tratamento, medicamentoso.

Em uma vertente um pouco mais crítica, pesquisadores como Pablo Castanho e Lygia de Sousa Viégas entendem que o adoecimento do alunado tem causa multifatorial e se dá no conflito com o social, ressaltando a influência do mercado de trabalho, a desarticulação dos coletivos, a crise dos modelos de vida, a perda de referências e a falta de significado da carreira estudantil e de sua continuidade, a carreira profissional, em um mundo carente de garantias (MATOS, 2017).

Outros pesquisadores comentam que, na última década, políticas afirmativas desestabilizaram a hierarquia educacional tão secularmente consolidada, tornando possível o ingresso para pessoas que historicamente encontraram as portas da universidade fechadas. Como resposta, a universidade, hierarquizada por competências, joga nas costas do indivíduo a responsabilidade por uma estrutura educacional que é extremamente desigual, e aponta a intervenção no orgânico, através da medicação, como o campo privilegiado para a compreensão do adoecimento individual, excluindo qualquer possibilidade de problematização (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016).

Políticas afirmativas de cotas no ensino público, assim como políticas de financiamento estudantil no ensino privado provocaram uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes universitários, que não é mais composto hegemonicamente por jovens das classes A e B que saem direto do ensino médio para a universidade. Um número crescente de alunos oriundos das classes C e D, que trabalha para se manter e para ajudar a família, passa a integrar esse universo. É uma carga excessiva de atividade profissional, além de outros papéis que acabam desempenhando, como pai, mãe ou cuidador da família (RISTOFF, 2014).

Os modelos de assistência estudantil, alvo de crescentes cortes do governo federal, além de atingir somente uma parte dos estudantes, não contemplam todas as suas necessidades e muitos precisam de auxílio de suas famílias. Esse investimento familiar aumenta demasiado a expectativa sobre o futuro dos estudantes e mesmo as cobranças sobre seu engajamento nos estudos, o que pode se tornar um agravante para os quadros de sofrimento.

Os estudos até agora citados são desenvolvidos hegemonicamente em universidades públicas e não contemplam alguns fatores que considero importantes, como o endividamento dos estudantes por modelos de financiamento como o FIES – que gera estresse tanto nos estudantes, como em suas famílias. Evidencia-se ainda a constante preocupação com a colocação no mercado de trabalho em estudantes advindos de faculdades privadas precarizadas por políticas de demissão em massa e contratação de professores menos qualificados, viabilizados por mudanças nos dispositivos de avaliação dos cursos (INEP, 2017) e na política de fiscalização do MEC.

Oliveira, Harayama e Viégas (2016) entendem que todos esses fatores estão fazendo o ambiente deixar de ser um espaço de conexão, partilhas e trocas, para se tornar um espaço de isolamento e relatam que no Brasil o consumo de psicofármacos pelo alunado, tanto do ensino superior quanto da educação básica, não tem sido analisado no âmbito do uso e do abuso de drogas, pelo contrário alunos e professores têm sido convencidos por profissionais, tanto da área de saúde quanto da área de educação, que eles possuem uma doença que os impede de aprender a se comportar na escola ou na universidade, e para que eles possam frequentar regularmente essas instituições de ensino, eles precisam ser diagnosticados e tratados, muitas vezes fazendo uso de medicamentos psiquiátricos (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016).

## Educação e Pandemia

É neste cenário que a pandemia chega no Brasil, confluindo novas direções e ritos aos processos educacionais. Passo agora a descrever, dados coletados pela minha experiência, como professora de psicologia e como psicóloga conselheira.

Enquanto assistíamos ainda atônitos as imagens de cidades como Paris, Hong Kong e Nova York com ruas desertas e tentávamos entender quando e em que circunstâncias a pandemia chegaria no Brasil, recebemos os primeiros comunicados, em 13 de março de 2020, de que todas as aulas estavam suspensas no Rio de Janeiro. Quatro dias depois, em 17 de março de 2020 o MEC publica a portaria nº 343 que suspende as aulas nacionalmente por 15 dias. Já no dia seguinte, 18 de março, fomos comunicados que as aulas migrariam para uma plataforma on-line, indefinidamente, enquanto durasse a crise sanitária. A portaria do MEC foi sendo reeditada quinzenalmente, enquanto entendíamos que esta situação perduraria por bastante tempo, à medida que conhecíamos e nos acostumávamos com os efeitos do isolamento.

As exigências dos empregadores aumentaram também de forma crescente e gradual, uma a uma, de modo que demoramos a nos dar conta da quantidade de trabalho que estávamos assumindo no período extra-aula. A princípio, foi solicitado que cumpríssemos metade da nossa carga horária em aulas *online*, para dispendir o tempo restante nas outras atividades, mas em pouco tempo não só nos vimos cumprindo todo o horário contratado de aula (pois os conteúdos não foram modificados e exigiam este tempo) como precisávamos nos desdobrar nas novas demandas obrigatórias no ambiente remoto como fazer chamada, viabilizar a entrada dos alunos na sala, escutar e acolher as queixas, os medos e as inseguranças que atravessavam a todos. Como eu, a maioria dos professores acreditou que iria ganhar para si o tempo dispendido com o deslocamento ao trabalho, uma vez que em muitas IES, os docentes dividem a carga horária em vários campi espalhados pela cidade e adjacências. O trabalho extraclasse aumentou significativamente e em poucas semanas sentimos o peso do *home office*.

O primeiro grande desafio consistiu em se comunicar com uma tela estática. O sistema se mostrou insuficiente para sustentar tantos dados e a solução encontrada foi os alunos desligarem as câmeras. Passamos a falar sozinhos, sem ideia de como nossas falas estavam sendo recepcionadas.

Fomos encontrando soluções, para manter o diálogo e reduzir a sensação de solidão, como instituir um momento para nos cumprimentarmos e nos despedirmos com as câmeras ligadas e pedidos explícitos de feedback por áudio sobre o conteúdo no decorrer da aula. Rapidamente naturalizamos a ideia de que todas as aulas eram gravadas e ficariam disponíveis, assim como teríamos membros do administrativo e da coordenação com acesso às equipes. Internalizamos, então, mecanismos de autovigilância e controle da fala e dos gestos, receosos dos destinos dessas gravações.

A carga de trabalho aumentou significativamente: treinamentos semanais sobre novos recursos tecnológicos tornaram-se obrigatórios, assim como reuniões de equipe, uma para cada equipe e campus, semanais. Confecção de material didático e de estratégias de avaliações, exigências de publicação de fóruns semanais, um para cada disciplina e turma, disponibilização de material didático por e-mail e pela plataforma utilizada na instituição, mensagens para alunos com link da sala de aula, mais mensagens com os links das gravações, formulários preenchidos após cada aula com detalhes sobre a quantidade de alunos, acompanhados da exigência de que esses fossem preenchidos no mesmo dia, assim como lançamento de frequência e conteúdo no sistema. Dispositivos de rastreamento eletrônico para levantar pendências dos professores no preenchimento de formulários que antes eram utilizados mensalmente, passam a ser aplicados diariamente e, em alguns casos, emitiam advertências já no dia seguinte ao término da aula. Respostas imediatas às mensagens de alunos e colegas, assim como em diversos grupos de WhatsApp®, passaram a ser tratadas como urgências. O grande medo da administração, de que houvesse evasão de alunos tornou-se também nosso medo, pois a diminuição de turmas implica em diminuição de carga horária e, portanto, de salário, em um tempo ameaçado por uma grande resseção econômica e passamos a cumprir todas as exigências como se tivessem partido de nós mesmos.

Focados em um processo educacional que foi sendo reduzido a transmissão de conhecimentos e cumprimento de protocolos, os docentes passaram a sentir o peso do esvaziamento dos espaços de encontro, desabafo, trocas afetivas e de conhecimento que se davam pelos corredores com professores e alunos. Nos grupos de WhatsApp® de docentes, assistimos a mensagens de colegas relatando perdas de parentes, pedindo indicações de médicos e remédios para dores no corpo decorrentes de horas sentados em espaços improvisados

em casa e dicas de anti-inflamatórios e analgésicos foram tomando o lugar de uma crítica quando as novas posturas de trabalho. Subentendidos e de modo mais sutil, também se comentava dos ansiolíticos e remédios para dormir, que ajudavam a suportar a ansiedade, o medo, a solidão e o excesso de tarefas.

Nos grupos e reuniões, sentimos o terror pelos colegas cada vez que alguém tinha sintomas de gripe ou era confirmado com COVID-19, escutamos os relatos cada vez mais frequentes de contágio e perdas de parentes e nos solidarizamos às famílias atingidas, sem que ninguém se afastasse do trabalho por muito tempo. Alguns colegas compartilhavam a dificuldade do espaço de casa, outros as dificuldades com os cuidados com os filhos, agora coabitando integralmente no mesmo espaço doméstico, outros anunciavam a mudança para um espaço maior, muitos compraram novos equipamentos e todos aumentaram a velocidade da internet. Esse custo, claro, foi assumido sem titubeio pelos docentes, que agora compartilham o receio de não conseguir dar aulas por dificuldades técnicas e conseqüentemente ser detectado ou punido, o medo ainda mais avassalador do desemprego e a preocupação constante com uma volta precipitada ao trabalho e os conseqüentes riscos de contaminação.

Em 16 de junho é publicada a Portaria nº 473/2020, estendendo a suspensão das aulas até o final do ano, ao mesmo tempo em que permitia agora, pela primeira vez, a execução de estágios e disciplinas práticas nessa modalidade. Pressionado pela portaria do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que orienta a prática passa a discutir o atendimento *online* para estudantes, antes proibido.

O CFP abre o diálogo com a categoria em um seminário *online*, que reuniu que em torno de 150 estudantes, além de quase 100 supervisores de estágio e 50 coordenadores de curso de todas as IES do estado para discutir a formação durante o isolamento. Entre os grupos de trabalho, a maioria pede a regulamentação imediata do estágio na modalidade *online*, manifestando a ideia de que consistia numa simples migração de ambiente, a exemplo do que tinha se passado na maioria dos consultórios, denotando a falta de preocupação com o principal objetivo de um estágio, o desenvolvimento de uma habilidade profissional que, conforme recomendado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Psicologia, deve basear-se na construção e discussão do conhecimento pautado pelo pensamento crítico e socialmente responsável.

Foi ficando evidente que essa nova modalidade de ensino, justificada pela urgência de crise sanitária, baseava-se numa dupla redução. A primeira, que toma a educação pela simples transmissão de conhecimentos, e que conduz, conseqüentemente, à segunda, onde a mudança nos estágios e aulas práticas é reduzida a uma simples mudança de ambiente. Sobre a primeira, é possível indicar que ela foi se consolidando à medida que assumíamos como nossa principal preocupação o cumprimento dos protocolos (formulários, treinamentos, reuniões etc) exigidos pela instituição e nos afastávamos dos alunos, admitindo para nós mesmos que não tínhamos como controlar o uso que estes faziam do conhecimento que estava sendo transmitido. Sobre a segunda, o que se viu no seminário foram exclamações pragmáticas que demandavam a solução dos problemas individuais de cada um dos agentes: os alunos querendo se formar, os supervisores desejando suas turmas e, conseqüentemente, a manutenção do seu trabalho remunerado por hora e os coordenadores planejando a manutenção de um curso atrativo. Aqui observou-se uma clara divisão entre os atores oriundos do espaço público e o espaço privado, onde os agentes advindos do ensino privado se preocupavam apenas com a regulamentação do atendimento *online* e os profissionais provenientes do ensino público expressavam uma extrema preocupação com a qualidade dos profissionais formados em seus espaços e com a preservação da diversidade da psicologia nos seus diversos campos de trabalho e direcionamentos teóricos, além da preocupação com a saúde e saúde mental da população em geral.

## Considerações finais

O que procuramos estabelecer até aqui é que o rumo dos acontecimentos que se seguiram depois da chegada da pandemia no Brasil, assim como as conseqüências na saúde mental dos atores da educação, foi decisivamente influenciado pelo contexto anterior, edificado nos pilares do neoliberalismo. É somente em um solo já dominado pelos ideais neoliberais que podemos naturalizar, com tanta facilidade, as simplificações no campo educacional produzidas a partir da crise sanitária.

Ainda pouco sabemos sobre o mundo pós pandemia, estamos nos acostumando a pouco saber sobre os próximos meses ou dias, mas podemos supor que será um tempo em que, fatalmente, teremos que enfrentar os impasses que assumimos com projeto da modernidade que desenhou os modos de

produção de subjetividades e os marcos de nossa organização social. Na medida em que dissemina um sentimento de vulnerabilidade, de incerteza e de desamparo, a pandemia opera como uma espécie de lupa que intensifica e amplia nosso campo de visão. Os limites do projeto da modernidade ficaram, como nunca antes, evidenciados.

Duas direções de expectativas se sobressaem sobre o novo mundo pós pandemia. Alguns apostam no retorno dos estados de bem-estar social, com o enfraquecimento do consumismo e do individualismo e, portanto, com o incremento de relações sociais menos competitivas, enquanto outros acreditam que este novo mundo carrega o risco dos nacionalismos populistas, do obscurantismo e do fortalecimento das religiões, o recrudescimento das fronteiras internas e externas, a desvalorização da vida humana e, conseqüentemente, a banalização da morte.

De qualquer modo, não poderemos prescindir da educação como ferramenta na construção do mundo pós pandemia. Sabemos que a educação, como estava configurada anteriormente, vinha sendo paulatinamente cooptada por forças que legitimam valores de consumo e reproduzem ideologias de dominação marcadas pela colonialidade, como o racismo e a desigualdade de gênero. As forças que dominam o poder estatal no Brasil neste momento e que apostam em um modelo de educação alienante e excludente necessitam da nossa tristeza e da nossa desesperança para prosperar, pois todo regime econômico e político prospera porque encontra apoio em modos de subjetivação que o legitimam. É, preciso então, apostar na potência da educação como instrumento não só de disseminação de conteúdo – o que nos últimos tempos, com o crescimento do obscurantismo, tem se mostrado essencial – mas como campo de invenção e construção de uma sociedade pautada por relações mais solidárias e, como consequência, menos nocivas à saúde mental de seus cidadãos, sejam eles educadores ou educandos.

Sabemos que a pandemia é um acontecimento revolucionário e, portanto, oportunidade para consolidar mudanças há muito tempo desejadas. As revoluções não podem ser programadas, são sempre imprevisíveis. Não é uma simples transformação, mas uma transformação sustentada em sua duração, que produz o irreversível (GUATARRI; ROLNIK, 1996). Neste sentido, elas se encontram mais dentro da lógica da arte que da ciência, pois o artista se deixa levar por um devir, onde não há um ponto de chegada pré-estabelecido. Assim, o educador é também um artista revolucionário. Quando ao repetir sua própria

experiência de ser educado, se abre para a diferença, para a criação do novo, que é a experiência de transformação de si e do outro. Enquanto conseguirmos fazer isso, ainda seremos educadores, mesmo no meio virtual, mesmo no mundo pós-pandemia, seja ele como for.

## Referências

- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 ago. 2020.
- BORGES, Renée Burda Moutinho. **Tramas acadêmicas: docentes frente às transformações no trabalho nas pós-graduações em psicologia**. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2019.d.60155337734>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CHIAVEGATO FILHO, Luiz Gonzaga; NAVARRO, Vera Lúcia. A organização do trabalho em saúde em um contexto de precarização e do avanço da ideologia gerencialista. **Revista Pegada**, v. 13 n. 2, p. 67-82. 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/2023>. Acesso em: 25 de out. 2015.
- COSTA, Sylvio. Educação, políticas de subjetivação e sociedade de controle. In: FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa Lopes da; MARCONDES, Adriana (Org.). **Novos Possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 15-32.
- FREITAS, A. Acesso à universidade: os alunos do ensino superior privado. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 200. P.153-168. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2146/2103>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, Apr. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232019000401327&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000401327&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2020.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- INEP/MEC. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília: INEP/MEC, 2017.
- MAYER, Fernanda Brenneisen. **Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em estudantes de medicina: um estudo multicêntrico no Brasil**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5169/tde-13112017-154429/publico/FernandaBrenneisenMayerVersaoCorrigida.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

OLIVEIRA, Elaine Cristina; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598>. Acesso em: 17 jul. 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 ago. 2020.

YAMAMOTO, Oswaldo H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, p. 6-17, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 ago. 2020.

## Sociedade enlutada: lutas e lutos de uma sociedade na busca por educação

Paulo Afonso do Prado  
Thalles Azevedo Ladeira  
Tiago Afonso Sentineli

### Resumo

O presente trabalho visa promover uma discussão crítica a respeito do sentimento de Luto que vem marcando a nossa sociedade em tempos de pandemia do COVID-19 e como essa conjuntura afeta as relações educacionais de alunos e professores no presente ano. Nesse sentido, apresentamos uma discussão acerca da semiótica do luto e de alguns desdobramentos sociais que são oriundos dele. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados apresentados são fruto de uma análise filosófica a partir da ética aplicada e do interpretativismo antropológico. De modo geral, consideramos que a pandemia trouxe o acentuamento dos problemas sociais representados pelo aumento do

sofrimento psíquico e a intensificação de um sentimento de luto, que nem sempre tem a ver com a perda de alguém, por se tratar de um conceito com significados que permeiam o campo da filosofia, psicologia etc. Portanto, o sentimento de luto se apresenta, enquanto resultado de uma sociedade que padece com fortes atravessamentos sociais, se desdobrando em um impacto fremente e certo sobre as condições de exercício pedagógico, gerando perda na qualidade da educação, resultando em espectadores anestesiados e consumidos em suas dores nascidas durante o isolamento social.

## Introdução

No final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, o mundo foi surpreendido com o surgimento do SARS-CoV-2 ou o novo Coronavírus. O surto foi anunciado em 31 de dezembro (TOSTES; FILHO, 2020, p. 11) e de lá pra cá temos vivido atravessamentos que acentuaram o mundo de desigualdades sociais e austeridade econômica que já era uma realidade latente em nossa sociedade.

O vírus atravessou fronteiras, provocando as primeiras mortes de centenas de pessoas até que a Organização Mundial de Saúde anunciou que se tratava de uma pandemia: a COVID-19. A esse ponto países já haviam fechado suas fronteiras e o isolamento social já havia sido decretado como uma medida de segurança.

E, enquanto escrevemos estas páginas, são aproximadamente 800.000 mortes ao redor do mundo, sendo 114.772 apenas no Brasil (VALOR ECONÔMICO, 2020), levando-o a se destacar como o segundo país com mais mortes pelo COVID-19 dentre todos os países do mundo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

A pandemia do COVID-19 expôs de forma quase que obscena a divisão de classes perpetrada pelo capitalismo. Se não bastasse o desemprego, já em alta no país, com a crise provocada pela pandemia, vimos 12,8 milhões de trabalhadores, entre fevereiro e abril, perdendo seus vínculos empregatícios, segundo o IBGE (ROUBICEK, 2020) e, muitos entraram para o cenário da informalidade, tendo que se “reinventar” para garantir a comida na mesa ou respeitar o isolamento social, sendo relegados à própria sorte quanto a sua subsistência e de sua família.

No entanto, o que mais se apresenta como uma fotografia realista dos tempos de pandemia é a realidade de lutos que passou a cotidianizar a vida dos brasileiros. São frequentes no Brasil dias em que a marca bate mais de mil mortes/dia e em

muitos estados brasileiros famílias sepultaram seus mortos em valas comuns, em função de um fenômeno inesperado de superlotação dos cemitérios municipais.

Diante dessa dor que vem atravessando a vida das famílias brasileiras, nos incorre a seguinte questão: como pensar a educação nesse contexto? Sob quais condições psicológicas, emocionais e espirituais nossos alunos aprenderão os conteúdos escolares, sem as ferramentas necessárias para que essa educação remota aconteça, considerando que em muitos lares nossos alunos não têm sequer comida na mesa, e nesse contexto, a merenda escolar era a refeição sagrada de todos os dias.

Ainda caberia indagar sobre quais condições nossos professores estão sendo convidados a desligarem suas experiências de luto, para se reinventarem e oferecerem um conteúdo de qualidade, sem perder o dinamismo e a ludicidade, se muitos docentes não têm formação inicial e/ou continuada para operar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, quanto mais estrutura psicológica e emocional para ministrar e/ou elaborar tais aulas em um contexto de subtração da vida que decorre no enlutamento da experiência humana.

Fomos lançados em um cenário de acentuada desigualdade social, de contestações políticas e ideológicas, objetivadas na falta de suprimentos básicos, como respiradores e leitos de emergência (DAVIS, 2020), gerando mais mortes, revolta e tristeza, em um ciclo em espiral.

Somam-se ainda ondas conservadoras de brasileiros negacionistas que se recusam a cumprir o isolamento social e/ou o uso de máscara, que não apenas desafiam o poder letal do vírus, como também fecham os olhos para todo o caos que se acentuou, com unidades hospitalares superlotadas e as casas dos brasileiros sendo palco para leitos improvisados, expondo, como uma veia aberta, o estrangulamento das políticas sociais de investimento no serviço de saúde pública do país.

Nesse contexto “pandemônico”, temos em inúmeras casas ao redor do país, crianças e jovens enlutados, pela perda da mãe, do pai, de irmãos, de parentes ou amigos, se esforçando para condicionar suas mentes e corpos para aprender conteúdos escolares, que a essa altura não fazem nenhum sentido. O Brasil possui hoje cerca de 11 milhões de analfabetos, segundo o IBGE (TOKARNIA, 2020) e baseado nessa realidade, consideramos que muitos pais, não têm

condições de ajudar seus filhos nas tarefas escolares, explicitando a importância da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que temos presenciado uma onda avassaladora de distúrbios de ansiedade e depressão. Dados divulgados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao longo da pandemia do COVID-19, casos de depressão quase dobraram e casos relacionados a ansiedade e estresse tiveram um aumento exponencial de 80% (MERCIER, 2020).

Especula-se que os índices de tentativas de suicídio tenham aumentado, devido a fatores como o isolamento, solidão e experiências ligadas ao luto (HARTMANN, 2020). Uma pesquisa recente aponta que os atendimentos de urgência do SAMU por tentativas de suicídio na capital paulista cresceram significativamente após o início da pandemia (SAKAMOTO, 2020).

“Há um mito conveniente de que as doenças infecciosas não reconhecem classe ou outras barreiras e limites sociais” (HARVEY, 2020, p, 21). Concordamos que essa ideia deve continuar situada na esfera do mito, porque na realidade, não existe pandemia neutra em relação a classes sociais. Os dados de 54.488 vítimas, mostram que as mortes de Coronavírus no Brasil são em sua maioria de pessoas pobres, negras ou pardas e homens (SOARES, 2020). Nesse sentido, o luto se manifesta enquanto um ato político, nos lembrando que os índices alarmantes de morte por COVID-19 no país fazem parte de um projeto de Governo para dizimar negros e pobres. Portanto, existir e resistir em tempos de pandemia e de (des)governo neoliberal é uma ação revolucionária.

Isso nos remete a Galeano (2002) em um de seus poemas quando nos instiga a refletir na forma com que é vista a classe trabalhadora na sociedade capitalista, como “os filhos de ninguém, os donos de nada [...] que não têm cara, têm braços, que não têm nome, têm número” (GALEANO, 2002, p. 42).

## Semiótica do luto: uma concepção ética, estética e antropológica

Etimologicamente, o luto tem origem na expressão *luctus*, do latim, associada a ideia de dor, lástima ou tristeza profunda causada por grande calamidade. Logo, o luto engloba diferentes realidades, não apenas as associadas à ideia de morte. Ele pode ser entendido a partir da noção de perda, sendo seu desdobramento fisiológico e psicológico ligado por uma relação de sobreposição de significados (LUTO, 2020; ALMEIDA, 2016).

O luto envolve de forma bastante ampla todo o contexto da pandemia da COVID-19 vivido sob o aspecto da educação. As questões levantadas até aqui, demonstram a necessidade de um debate sobre as dimensões subjetivas e imagéticas do luto; pois como a moral de uma sociedade descreve o perfil de sua mentalidade, o modo como ela vivencia suas experiências de dor são forte demarcação de sua estrutura hierárquica, política, cultural e social, permitindo a compreensão da construção de legislações, instituições sociais e relações de poder.

A formatação social constituída sob a égide da dominação e sobre a construção de espaços de dor e perda, conecta o luto à ética antropocêntrica, que em momentos de crescimento da desigualdade, nos leva a entender que reduzir as relações sociais apenas ao aspecto da relação entre os humanos, valida as atitudes hierarquizantes que tornam possível segmentar a sociedade determinando os indivíduos que farão o trabalho manual e os que farão o trabalho intelectual; formalizando processos de violência.

Como forma de reavaliar os efeitos trazidos por este viés filosófico, estudiosos sobre a ética produziram reflexões que fizeram surgir a chamada ética aplicada, que investiga problemas práticos da coletividade, como a questão do retorno às aulas presenciais em plena pandemia. Situar os temas de interesse da ética aplicada nos ajuda a defender a tese de que o luto possui uma representação ética por ser uma manifestação moral da sociedade, porque caracteriza a ideia de valorização da vida, da sociabilidade e da empatia; experiências fundantes da cultura humana.

Assim, o luto ganha contornos de linguagem, podendo ser analisado sob a perspectiva da ética do discurso de Habermas (1989), afinal, o sujeito deixa de ter um caráter categórico e monológico, passando a se construir a partir da interação entre ele e o grupo, usando para isso a linguagem e o discurso enquanto processo de construção de sentidos e significados, tornando os sujeitos capazes de compreender valores e normas, que são fruto de um consenso coletivo e que por isso tornam as normas válidas.

A ética do discurso propõe o convencimento do aceitável, para que as normas se tornem universais, assim, uma atitude - neste caso, o luto - seria vista como parte do coletivo, portanto espontânea e passiva de solidariedade. Nesta relação encontramos a empatia, que justifica a importância do debate sobre as implicações que o retorno às atividades presenciais traz para o cotidiano das famílias com indivíduos em idade escolar. Sua banalização para a ética discursiva,

representa uma perda simbólica, pois em termos práticos são um modo de se expor ao risco da morte através da frequência escolar.

Por se tratar de uma forma de manifestação da moral coletiva, o luto estabelece ritos baseados em elementos estéticos e representativos da sensibilidade humana. Por mais que a perda seja uma realidade que produz sofrimento, habitualmente os indivíduos encontram nos ritos uma forma de expressar seus sentimentos através das homenagens prestadas nestes rituais de vivência do luto. Simbolicamente, podemos lembrar do uso da roupa preta ou das celebrações religiosas, por exemplo, que segundo Hume (1973) tem grande importância, pois seriam as crenças que estariam colaborando na construção cotidiana da vida. E, mesmo que elas não possam ser explicadas racionalmente, são aceitas como uma probabilidade que, portanto, seriam capazes de trazer conforto existencial e emocional. Este modo de pensar pode nos ajudar a compreender a necessidade humana de manter hábitos e costumes como guias para a vida diária. A estética comportamental dos atos de luto estariam assim, amparadas no ceticismo metafísico proposto por Hume (1973) para que a racionalidade pudesse ao menos entender e identificar que as ações relacionadas ao luto seriam movidas pelo costume ancorado na crença, isto é, que o luto é uma representação cultural e como tal, não possui uma essência racionalizada, mas por outro lado, uma essência emocional com vias a redução do sofrimento espiritual.

Este viés de análise do luto nos leva à percepção de que possui também uma dimensão cultural substancial, que pode ser entendida através da Antropologia. O interpretativismo de Geertz (2008), aponta para a construção de modelos interpretativos das culturas como forma de isolar seus símbolos e produzir significados que ajudem a compreender os indivíduos que dela fazem parte. Vale ressaltar que esta perspectiva não é uma interpretação de uma cultura sobre si mesma, é uma versão sobre ela criada pelo antropólogo. Geertz trata da prática da etnografia, como forma de construir essa capacidade interpretativa do outro a fim de entendê-lo. O autor afirma que o objetivo da antropologia “é o alargamento do universo do discurso humano. [...] Esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. [...] Algo dentro do qual eles podem ser [...] descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, p. 10).

Em seu silêncio, a escola e a educação amargam o abandono ideológico, pois sua premissa básica, evocada em todos os dispositivos legais (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação), foram totalmente invisibilizados,

porque à educação têm cabido uma sorte de outras responsabilidades que em nada tem a ver com sua essência: a escola hoje institucionaliza, alfabetiza (quando consegue), apresenta o corpo teórico das ciências de modo propedêutico e pouco eficaz, serve merenda e cuida dos alunos enquanto seus pais estão no trabalho. Fisicamente, as escolas perdem em infraestrutura, investimento, modernização, ampliação, etc. E, por consequência, os professores perdem sua autoridade, a autonomia pedagógica, a formação continuada, as condições salubres de trabalho, a carga horária adequada, a relação saudável com os gestores do sistema, e outras coisas, que historicamente representam suas lutas e seus lutos.

## A vida refletida em cenários adoecidos e simbolicamente agredidos

O final de uma nova semana epidêmica traz com ela estatísticas de brasileiros mortos. Pesquisas apontam sequelas da infecção pelo coronavírus no sistema nervoso, coração, intestinos (LACERDA, 2020). Há retrocessos na mentalidade popular e dirigentes políticos adeptos de um negacionismo devastador. Corrupção na formação da infraestrutura de enfrentamento no setor de saúde (PEIXOTO, 2020). Processos de impeachment em andamento contra governadores de três estados da nação (GOMES; SARTORI, 2020). Flexibilização da reabertura ocorrendo de forma desordenada e com planejamento estratégico precoce (LEMOS, 2020). Vacinas em fase de testes em brasileiros, com provisão de aplicação para segmentos sociais específicos (UOL, 2020). Cidadãos brasileiros aglomerados frente a agências bancárias na tentativa de sacar o auxílio emergencial bloqueado por ameaça de fraudes, que desviaram os recursos das famílias necessitadas para indivíduos que são servidores do executivo (G1 GLOBO, 2020). Hidroxicloroquina sendo fabricada pelo laboratório do exército que inflaciona o preço da medicação para pacientes de lúpus e provoca a falta de anestésicos usados para entubar pacientes em estado grave da COVID-19 (JUNQUEIRA, 2020). Famílias despreparadas para atender suas crianças e jovens nas atividades do ensino remoto. Indefinições no Ministério da Educação prejudicam a organização do sistema, produzindo o esfacelamento do projeto educativo nacional que já era inexistente. O Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) correu o risco de extinção por falta de interesse governamental e foi votado quase na véspera do término do prazo.

Essa realidade de incertezas, ergue diante dos cidadãos um desejo por mudanças que resultem no controle da pandemia e no retorno à rotina habitual. Sabe-se que o novo cotidiano trará uma enormidade de pessoas inseguras, com problemas de socialização e medicalizadas por falta de atenção médica adequada.

Para entender a gestação do novo cotidiano, podemos começar pela análise da ansiedade, fruto do estresse gerado por esta situação de insegurança. Segundo relatório da ONU, houve um aumento expressivo de casos de depressão e ansiedade, em vários países do mundo, com o advento da pandemia (OPAS/OMS Brasil, 2020). Dentro destes lares ansiosos e deprimidos, estão os estudantes, que em grande parte, não conseguem estabelecer o mínimo contato com colegas e professores. Estando afetados diretamente pelo estado emocional de seus familiares e até mesmo pela quantidade de pessoas que convivem na mesma residência, muitos estudantes não dispõem de um ambiente favorável e espaço físico adequado para estudar.

Entre os concluintes do Ensino Médio, a ansiedade aumenta se consideradas as incertezas correlacionadas à realização do Exame Nacional do Ensino Médio, que previsto para ocorrer em janeiro de 2021 (G1, 2020), coloca em risco a justa concorrência entre àqueles que durante os estudos têm acesso a maior número de ferramentas que garantam adequado aproveitamento das atividades remotas. Isto evidencia a perda da perspectiva a curto e médio prazo destes estudantes de ingressar no estudo superior. Afinal, um dos efeitos colaterais da pandemia recaiu sobre a renda familiar, que registrou queda diante das mudanças do cenário econômico.

De acordo com dados da pesquisa *online* realizada com 33.688 jovens de todos os estados do país, pelo Conselho Nacional da Juventude em conjunto com outras instituições sociais, intitulada “Juventude e Pandemia do Coronavírus”, publicada em junho (G1 GLOBO, 2020), 49% dos jovens que responderam à pesquisa, pensaram em desistir da prova e, 33% já buscam algum tipo de atividade remunerada para ajudar a aumentar a renda familiar, uma vez que quatro a cada dez entrevistados relatam que sua família teve redução de renda ou sua perda total. Fato que impacta diretamente os índices de evasão escolar, pois 28% dos jovens afirmaram que não irão retornar para a escola após a pandemia.

Diante dessa realidade, um dos elementos mais importantes do processo educativo, a empatia, experimentada através da socialização ocorrida durante as aulas, no caso do ensino remoto, é substituída por relações virtuais e

distantes. Alunos e professores ao trabalharem de modo isolado de seus lares, desconstroem a noção de pertencimento e identidade frente às escolas, que deixam de ser o espaço protagonista na construção de auto estima e formação de um projeto de vida, tornando-se secundárias e alvo de temor frente a possibilidade do retorno das atividades presenciais sem condições de segurança.

Nesse sentido, consideramos a constante apreensão vivida por todos na convivência diária quanto ao risco de contaminação; pois os alunos poderiam levar para casa o vírus, fato que expõe famílias ao perigo, impondo à elas a necessidade de realizar uma escolha entre a garantia do direito à educação ou a manutenção da sua saúde física. Realidade que traz à tona toda a carga emocional exigida dos indivíduos neste momento, refletida em seus ciclos de sono, pois o isolamento social coloca as pessoas em menor ritmo de atividades físicas e conseqüentemente indo dormir cada vez mais tarde, atrasando a hora de acordar, que reduz o tempo produtivo ao longo do dia, diminui o tempo de socialização familiar e em efeito cíclico, há o aumento direto da ansiedade e do medo, que podem resultar no chamado “distúrbio do pesadelo”. Esse cenário reduz a qualidade do sono e de vida, agravando quadros de cefaléia, irritabilidade, variação de humor, dificuldade de concentração e hipersonia (sonolência excessiva), que em uma fase de desgaste provocada pelo longo tempo de isolamento social, coloca os indivíduos em de estado de “abandono” de si mesmos, por terem a sensação de que podem fazer suas tarefas a qualquer horário e quando sentirem vontade (RODRÍGUEZ, 2020).

Mais uma vez endossamos nossa premissa de que a pandemia frente a todas as conseqüências físicas, psicológicas, econômicas, políticas, culturais e educativas é a expressão máxima de uma sociedade “*enLUTAda*”, onde o conjunto de dores e tristezas causadas pelo coronavírus representam a luta da sociedade pela superação. Encurralada, a sociedade existe nessa relação de dominação e, a ela sobrou apenas a alienação proveniente do desmonte de seus direitos essenciais, sobretudo o mais potente e emancipador: a “*educAÇÃO*”, que é a possibilidade de mobilidade social para as massas.

Contudo, agora, nesta situação adversa em que todos sofremos algum tipo de impacto direto da quarentena, os efeitos psicológicos e sociais transbordam do íntimo dos indivíduos e inundam a sociedade e, por mais que o estado de luto seja individual, se torna um fato social, porque possui um caráter coercitivo, generalizador e externo que domina o coletivo e coloca a sociedade apenas reagindo a estímulos externos. Esse é o contexto pelo qual o luto torna-se uma

forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2012), pois além de sua imposição, traz perdas pessoais de diferentes níveis. Para as crianças da Educação Infantil, há a interrupção do processo de aprendizagem formal. As crianças da Educação Especial deixam de receber acompanhamento médico e terapêutico para continuar a estimulação, essencial para o desenvolvimento de suas habilidades dentro de sua condição e de igual modo, cabe considerar também as centenas de famílias brasileiras que foram subsumidas ao desemprego e precisaram encontrar alternativas outras para continuar mantendo sua subsistência, caso contrário, passariam fome.

## Considerações finais

A partir de todas as reflexões tecidas, pudemos verificar que de modo geral, com a chegada do Coronavírus vemos surgir o acentuamento dos problemas sociais representados pelo aumento do sofrimento psíquico, a citar a ansiedade, sobretudo pelo risco de contaminação; o desemprego estrutural, que já era uma realidade e que a partir da pandemia, se consagrou, revelando que o sentimento de luto não é exclusivo de quem perdeu familiares e/ou amigos para o COVID-19, mas é uma realidade que atravessa a vida de todos os brasileiros que sofrem com as mazelas de uma crise sanitária, econômica e política.

A conjuntura revela que nossa sociedade está adoecida. Toda vez em que há a perda de alguém para o COVID-19 e que a fome bate na porta daqueles que perderam seus vínculos de trabalho em função da pandemia, o sentimento de luto se apresenta, nem sempre objetivamente com a perda do outro, mas em certos momentos, com a perda de si mesmo e da dignidade humana.

É nesse sentido, portanto, que consideramos o luto um ato político, pois em tempos de “vamos tocar a vida”, conforme declaração dada pelo Presidente da República, demonstrar frustração, tristeza e indignação é em si o primeiro passo para transformar o sentimento de luto em luta, pela superação da desigualdade social, por uma educação de qualidade e emancipadora e sobretudo pelo direito à vida. E se as frentes políticas querem nos ver como números - quem vive e quem morre -, que sejamos números no aspecto de articulação coletiva para a transformação de nossa realidade social. Que o luto nos faça florescer, ainda há tempo! E nessa linha atitudinal, uma educação de viés materialista histórico-dialético representaria a emergência de pedagogias

promotoras de autonomia estruturada sobre a compreensão pelos próprios indivíduos por ela atendidos e construídos, de sua realidade e condição, passiva de mudança e reestruturação, com vias à alteração de uma realidade promotora de alienação, que deixa como fruto dor e sofrimento dentro das estruturas de dominação vigentes.

## Referências

- ALMEIDA, A. **Luto**: origem da palavra. 29 mar. 2016. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/luto>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BIANQUINI, H. Combate à violência doméstica em tempos de pandemia: o papel do direito. **Consultor Jurídico**. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-abr-24/direito-pos-graduacao-combate-violencia-domestica-tempos-pandemia>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Lei nº 14.022, de 07 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jul. 2020, seção 1, p. 3.
- DAVIS, M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: HARVEY, D. *et al.* (Orgs). **Coronavírus e a luta de classes**. 1. ed. Brasil: Terra sem amos, 2020.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil passa Reino Unido e se torna o 2º país com mais mortes por COVID-19**. 12 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/06/brasil-passa-reino-unido-e-se-torna-o-2o-pais-com-mais-mortes-por-COVID-19.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FIOCRUZ. **Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da COVID-19**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz. 13 jul. 2020. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/manual\\_reabertura.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/manual_reabertura.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.
- FIOCRUZ. **Documento sobre o retorno das atividades escolares durante a pandemia de COVID-19**. Rio de Janeiro: Ensp/Fiocruz. 20 jul. 2020. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/documento\\_sobre\\_retorno\\_as\\_atividades\\_escolares\\_no\\_brasil\\_em\\_vigencia\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/documento_sobre_retorno_as_atividades_escolares_no_brasil_em_vigencia_da_pandemia_COVID-19.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.
- G1 GLOBO. **Provas do Enem 2020 serão em janeiro e fevereiro de 2021**. 08 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/prova-do-enem-2020-sera-em-janeiro-de-2021.ghtml> Acesso: 20 jul. 2020.
- G1 GLOBO. **Suspeita de fraude no auxílio emergencial obriga verificação de mais de 1,3 milhão de CPFs**. 22 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/22/suspeita-de-fraude-no-auxilio-emergencial-obriga-verificacao-de-mais-de-13-milhao-de-cpfs.ghtml> Acesso em: 22 ago. 2020.

- G1 GLOBO. **Pandemia fez com que 49% de jovens pensassem em desistir do Enem 2020, aponta pesquisa.** 23 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/06/23/pandemia-fez-com-que-49percent-de-jovens-pensassem-em-desistir-do-enem-2020-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 2008.
- GOMES, B.; SARTORI, C. No Rio, Amazonas e SC, governadores tentam barrar processos de impeachment. **UOL.** 26 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/07/26/governadores-tentam-barrar-processos-de-impeachment.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARTMANN, P. B. Pandemia por COVID-19 e o risco de suicídio. **Portal Pebmed.** 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/COVID-19-e-o-risco-de-suicidio>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: HARVEY, D. *et al.* (Orgs). **Coronavírus e a luta de classes.** 1. ed. Brasil: Terra sem Amos, 2020.
- HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano. In: **Coleção Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas: uma introdução à fenomenologia.** 1. ed. São Paulo: Edipro, 2019.
- IDOETA, P. A. Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres. **BBC NEWS.** 23 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- ISONI, A. T. Renda básica universal: um debate necessário. In: TOSTES, A.; FILHO, H. M. (Orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois.** 1. ed. Bauru/SP: Projeto Editorial Praxis, 2020.
- JUNQUEIRA, D. Laboratório do exército já gastou mais de R\$ 1,5 milhão para produção de cloroquina, alvo de investigação do TCU. **Repórter Brasil.** 20 jun. 2020. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2020/06/laboratorio-do-exercito-ja-gastou-mais-de-r-15-milhao-para-fabricacao-de-cloroquina-alvo-de-investigacao-do-tcu>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LACERDA, P. Sequelas da COVID-19: Complicações em vários órgãos indicam uma doença sistêmica. **O Globo.** 05 maio 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/sequelas-da-COVID-19-complicacoes-em-varios-orgaos-indicam-uma-doenca-sistematica-24404630>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LEMOS, V. Brasil está relaxando medidas de isolamento além do razoável, alerta cientista. **BBC.** 05 mai. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53619167>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LUTO. In: **Michaelis On-Line.** São Paulo: Melhoramentos. 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=PqXBG>. Acesso em: 09 ago. 2020.

- MERCIER, M. Casos de estresse, ansiedade e depressão dispararam em meio a pandemia. **Estado de Minas**. 13 mai. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/05/13/interna\\_bem\\_viver,1146985/casos-de-estresse-ansiedade-e-depressao-dispararam-em-meio-a-pandemia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/05/13/interna_bem_viver,1146985/casos-de-estresse-ansiedade-e-depressao-dispararam-em-meio-a-pandemia.shtml). Acesso em: 21 ago. 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Coronavírus sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena**. mar. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- OPAS/OMS BRASIL. **ONU destaca necessidade urgente de aumentar investimentos em serviços de saúde mental durante a pandemia de COVID-19**. 14 mai. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6170:onu-destaca-necessidade-urgente-de-aumentar-investimentos-em-servicos-de-saude-mental-durante-a-pandemia-de-COVID-19&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6170:onu-destaca-necessidade-urgente-de-aumentar-investimentos-em-servicos-de-saude-mental-durante-a-pandemia-de-COVID-19&Itemid=839). Acesso em: 22 ago. 2020.
- PAULINO, T. Luto: o que significa e sintomas. **Estudo Prático**. 14 nov. 2018. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/luto>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- PEIXOTO, G. Corrupção ataca R\$1,8 bilhão destinados ao combate à COVID-19. **Estado de Minas**. 11 jun. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/11/interna\\_politica,1155732/corruptao-ataca-r-1-48-bilhao-destinados-ao-combate-a-COVID-19.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/11/interna_politica,1155732/corruptao-ataca-r-1-48-bilhao-destinados-ao-combate-a-COVID-19.shtml). Acesso em: 20 ago. 2020.
- RODRÍGUEZ, M. Coronavírus: como a pandemia e o isolamento afetam nosso sono. **BBC News Brasil**. 13 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52238950>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- ROUBICEK, M. Os números que mostram o impacto da pandemia no emprego. **Nexo Jornal**. 28 mai. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/28/Os-n%C3%BAmoros-que-mostram-o-impacto-da-pandemia-no-emprego>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- SAKAMOTO, L. Atendimento do Samu relacionado a suicídio cresce durante a pandemia. **UOL**. 31 mai. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/columnas/leonardo-sakamoto/2020/05/31/atendimento-de-urgencia-relacionado-a-suicidio-cresce-durante-a-pandemia.htm>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- SOARES, M. Dados do SUS revelam vítima-padrão de COVID-19 no Brasil: Homem, pobre e negro. **Época**. 03 jul. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/dados-do-sus-revelam-vitima-padrao-de-COVID-19-no-brasil-homem-pobre-negro-24513414>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- TOSTES, A.; FILHO, H. M. **Quarentena: Reflexões sobre a pandemia e depois**. 1. ed. Projeto Editorial Praxis: Bauru/SP, 2020.
- TOKARNIA, M. Analfabetismo cai, mas o Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**. 15 jul. 2020. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20\(15\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20(15)). Acesso em: 24 jul. 2020.

UOL. **Vacina do Butantan contra o Coronavírus entra na terceira fase de testes.** 09 jul. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/07/09/vacina-do-butantan-contra-o-coronavirus-entra-na-terceira-fase-de-testes.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VALOR ECONÔMICO. **Com mais 495 óbitos em 24h, Brasil tem 114.772 mortos por COVID-19, diz consórcio de veículos de imprensa.** 23 ago. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/08/23/com-mais-494-obitos-em-24h-brasil-tem-114744-mortos-por-COVID-19-diz-ministerio-da-saude.ghtml>. Acesso em: 23 ago. 2020.

## A dimensão utópica da Educação: reflexões para adiar o fim do mundo<sup>1</sup>

Fabio A. G. Oliveira

### Resumo

Este capítulo visa a propor reflexões decoloniais que projetem formas de adiar o fim do mundo, a partir da aproximação entre educação e utopia. Este entrecruzamento – educação e utopia – tem como fonte de inspiração as leituras das obras dos pensadores Ailton Krenak (2019) e Vandana Shiva (2002; 2016), cujo propósito é o resgate de uma memória capaz de ativar imaginários absolutamente radicais para uma educação efetivamente intercultural. Por radicais, entendo a

---

1. O subtítulo deste texto tem inspiração direta na obra do pensador indígena Ailton Krenak. Suas reflexões nunca foram tão urgentes.

possibilidade de construção de uma práxis original-originária que aponte caminhos que movimentem as bases e, com isso, conteste os fundamentos dos saberes canonizados pelo *status quo*, responsáveis por naturalizar práticas de violências epistemológicas das mais diversas contra povos e nações, consolidando o que chamarei de regime epistemicida; ou seja, um conjunto de práticas que estruturam a marginalidade de saberes que escapam da produção eurocentrada e do norte global e se imbricam na produção de estereótipos que situam determinados corpos e sujeitos/as à margem do saber e do poder. Esse processo de consolidação do regime epistemicida deve ser compreendido, portanto, através da noção de colonialidade em suas múltiplas formas e expressões. Logo, ao lado dos autores previamente citados, aciono a leitura de Anibal Quijano (2005) Alberto Acosta (2018), Walter Dignolo (2003), Catherine Walsh (2007) e Alberto Galindo (1988) sobre a necessidade de crítica à perseguição pelo desenvolvimento imposto pela hegemonia do progresso e regida por atores internacionais descomprometidos com o bem viver dos povos considerados do terceiro mundo (ou ‘em desenvolvimento’), e busco pensar a dimensão da utopia como ferramenta crítica para a defesa de uma educação intercultural capaz de se opor ao regime epistemicida que se aprofunda diante das tecnologias da precarização ativadas no período de pandemia COVID-19. Logo, defendo que está na dimensão utópica uma importante ferramenta decolonial para atravessarmos o presente sem abrir mão de resgatarmos o passado para adiarmos o fim do mundo.

## Introdução

Este texto é escrito em 2020. Hoje, dia 20 de agosto, o Brasil registrou mais 1212 mortes por coronavírus, totalizando 112.304 vidas perdidas<sup>2</sup>. Logo, este texto é escrito a partir do luto. Luto que também se faz luta, que tem como motor a indignação. Falo também do lugar de um professor de filosofia da educação que atua no curso de licenciatura interdisciplinar da educação do campo na Universidade Federal Fluminense, uma instituição pública e gratuita localizada em um campus de interior do Estado do Rio de Janeiro situado no Noroeste Fluminense, na cidade de Santo Antônio de Pádua. Neste sentido, a indignação que carrego tem como propósito fazer emergir um olhar pedagógico para ver, estar

---

2. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Template:COVID-19\\_pandemic\\_data](https://en.wikipedia.org/wiki/Template:COVID-19_pandemic_data).

e agir no mundo. Logo, longe de ser apenas uma forma teórica de análise de mundo, ela busca operar de forma a revolucionar mundos possíveis, vivenciá-los, experimentá-los e transbordá-los, como afirmava Estamira<sup>3</sup>. Trata-se de uma práxis educativa que compreende não somente a importância da teoria crítica, mas também a prática, o engajamento como fontes para decolonizar-nos nossos imaginários. Consequentemente, a educação é entendida como um território na mesma medida em que o território se torna ele mesmo uma plataforma educativa.

Com isso, neste capítulo busco pensar a história presente tendo como enfoque a incerteza que o futuro nos reserva. Dedicarei esforços para não me situar dentro ou fora de uma narrativa otimista ou pessimista acerca de um futuro pós-pandêmico ou do que convencionalmente alguns meios de comunicação, apoiados pelo grande empresariado, chamam de “novo normal”<sup>4</sup>. Ao fenômeno das reestruturações sociais baseadas no distanciamento físico, em especial nas que tem ocorrido no campo da educação com o investimento em atividades remotas, ou seja, uma espécie de adequação ao contexto pandêmico”, prefiro chamar de tecnologia de precarização do trabalho e das trabalhadoras/es, dado que são muitos os relatos que apontam para um esgotamento psicofísico das relações pessoais neste campo. Ou seja, busco escapar dessas dicotomias (otimismo *versus* pessimismo), compreendendo que elas mais aprisionam do que permitem pensar radicalmente as bases e as novas formas tecnológicas de produção da precariedade dos corpos e territórios que nos conduziram até aqui. O “aqui” ao qual me refiro diz respeito à pandemia do COVID-19, mas também ao modelo hegemônico de organização social, amparado em uma verticalização do poder estabelecida primeiramente por um processo colonial/moderno e eurocentrado que se consolida em um sistema capitalista globalizante, reforçando a naturalização de uma hierarquia entre raças (QUIJANO, 2005), culminando em novas formas de produção de desigualdades que visam a manutenção das dominações e sustentação da necropolítica (Mbembe, 2018) contra aquelas/es sujeitas/os consideradas/os descartáveis, indesejáveis, improdutivas/os à luz da matriz de poder colonial.

---

3. Estamira (2006) é o nome da protagonista e filme documentário de Marcos Prado.

4. Ver: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/07/como-sera-o-novo-normal-de-renner-itau-e-outras-empresas-apos-a-pandemia.htm>.

Durante a pandemia COVID-19 este processo ao qual busco nomear enquanto regime epistemicida tornou-se matéria e foi responsável pelo aprofundamento das desigualdades estruturadas a partir do paradigma colonial e necropolítico, sob o comando de um governo cuja principal característica tem sido uma espécie de política do ódio ou como alguns autores têm chamado, do ódio como política (GALLEGO, 2018).

Diante de um cenário pandêmico, cogitou-se interpretar que o vírus atingiria a toda e qualquer pessoa da mesma maneira. Neste sentido, apostou-se em uma narrativa que descreveria uma característica supostamente neutra e por assim dizer democrática do vírus SARS-CoV-2. Afinal, toda e qualquer pessoa estaria vulnerável ao vírus. O que se observou, no entanto, foi que grupos politicamente minoritários e vulnerabilizados historicamente, tais quais a população negra<sup>5 6 7</sup>, pobre<sup>8 9 10</sup>, LGBTIQ+<sup>11</sup>, imigrantes<sup>12</sup>, idosos<sup>13</sup>,

- 
5. Ver: <https://www.geledes.org.br/por-que-a-COVID-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell>. Acesso em: 24 ago. 2020.
  6. Ver: <https://www.geledes.org.br/mortalidade-materna-por-covid-entre-negras-e-duas-vezes-maior-que-entre-brancas-diz-doutora-em-saude-durante-live-do-cns>. Acesso em: 21 ago. 2020.
  7. SANTOS, M. *et al.* População negra e COVID-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, 34 (99), p. 225-243, 2020.
  8. Ver: <https://www.geledes.org.br/por-que-sua-classe-social-esta-a-te-proteger-da-COVID-19>. Acesso em: 11 mai. 2020.
  9. Ver: <https://www.geledes.org.br/as-ruas-e-a-COVID-19-novas-e-velhas-expressoes-das-desigualdades-sociorraciais-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2020.
  10. Ver: <https://www.geledes.org.br/reflexoes-sobre-o-COVID-19-e-a-realidade-nas-favelas-brasileiras>. Acesso em: 11 mai. 2020.
  11. OLIVEIRA, F. A. G.; CARVALHO, H. R.; JESUS, J. G. LGBTIQ+ em tempos da pandemia COVID-19. *In*: OLIVEIRA, F. A. G.; DIAS, M. C.; GONÇALVES, L. COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. **Diversitates Int. J.**, v. 12, n. 1, p. 60-94, jun./dez. 2020.
  12. Ver: SASSI, J. COVID 19: Bioethics, the racial line and ethical praxis. *In*: OLIVEIRA, F. A. G., DIAS, M. C.; GONÇALVES, L. COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. **Diversitates Int. J.**, v. 12, n. 1, p. 37-59, jun./dez. 2020.
  13. Ver: <https://www.conjur.com.br/2020-jul-19/exclusoes-etaristas-dentro-confinamentos-familiares>. Acesso em: 15 ago. 2020.

indígenas<sup>14</sup>, mulheres<sup>15</sup>, mães<sup>16</sup> e crianças<sup>17</sup> foram consideravelmente mais afetadas pelo vírus. O que isso quer dizer? Que mesmo diante de uma pandemia global as desigualdades focalizadas/localizadas fazem com que a vulnerabilidade situada e vivenciada por determinados indivíduos e grupos fazem com que os mesmos estejam em desvantagem psicossocial. Ou seja, se reafirma o que já desconfiávamos: as sociedades forjadas na desigualdade aprofundam ainda mais a vulnerabilidade de certos grupos, seja pela dimensão do contágio direto ao vírus, seja pelas consequências socioeconômicas, diante de um cenário de catástrofe generalizada. É possível afirmar, portanto, que duas epidemias convivem no Brasil 2020: a do coronavírus SARS-CoV-2 e a da desigualdade sociorracial<sup>18</sup>, ambas aprofundadas pela gestão do ódio.

Diante deste cenário, busco apresentar autoras/es que nos oferecem pistas e ideias para adiar o fim do mundo. Começo com o pensador Ailton Krenak, autor da obra “ideias para adiar o fim do mundo”, cujo título inspira diretamente este texto. Ao lado dele, Vandana Shiva é convidada para pensar como a miséria tem sido organizada e solidificado a perseguição ao progresso e ao desenvolvimento. Com Krenak e Shiva, penso que um elemento fundamental é evidenciado: não é possível estabelecer uma crítica profunda às sociedades atuais e aos regimes necropolíticos que nela convivem, sem que para isso tenhamos que enfrentar o modelo de desenvolvimento globalizante baseado na dominação territorial, devastação ambiental e aniquilamento dos saberes tradicionais. Logo, pensar a educação para um momento pós-pandêmico exige de nós uma revisão profunda acerca de como estamos vivendo e convivendo uns com os outros. Aqui, é preciso situar a colonialidade (QUIJANO, 2005) como categoria de análise central para um melhor

---

14. Ver: <https://covid19.socioambiental.org>. Acesso em: 15 jul. 2020.

15. Ver: <https://nacoesunidas.org/COVID-19-onu-mulheres-lista-9-acoes-para-eliminar-as-desigualdades-de-genero-dentro-de-casa>. Acesso em: 15 ago. 2020.

16. INFRAN, F.; MUNIZ, A. Maternagem e COVID-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. In: OLIVEIRA, F. A. G.; DIAS, M. C.; GONÇALVES, L. (Orgs.). COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. *Diversitates Int. J.*, v. 12, n. 1, p. 26-47, jun./dez. 2020.

17. Ver: <https://www.unicef.org/brazil/protegendo-criancas-mais-vulneraveis-do-impacto-do-coronavirus-uma-agenda-de-acao>. Acesso em: 16 ago. 2020.

18. Ver: <https://www.geledes.org.br/a-nova-etapa-do-mapeamento-da-COVID-19-em-sao-paulo-mostra-duas-epidemias>. Acesso em: 03 ago. 2020.

entendimento acerca da naturalização e banalização dos processos de combinação das violências epistêmicas que acabaram por contribuir com o aprofundamento das desigualdades durante o período de pandemia. A educação diante deste contexto deve se posicionar e informar alternativas que permitam a resistência contra os processos coloniais, bem como as tecnologias que reforçam a precarização das vidas.

A educação se faz essencial, dado que é neste campo que se torna possível recrutar a dimensão utópica, aqui inspirada na poesia do pensador e ensaísta peruano Alberto Flores Galindo ao se referir à cultura dos povos originários dizimados nos mais diferentes territórios da América Latina. Logo, resgato na poesia a possibilidade de adiar o fim do mundo a partir da dimensão utópica na educação intercultural contra todas as iniciativas de precarização, fruto dos processos coloniais necropolíticos que se aperfeiçoam no regime capitalista globalizante.

## Enfrentar o fim do mundo, com Ailton Krenak

Ideias para adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019) reúne três palestras do pensador e ativista indígena da etnia Krenak, Ailton Krenak, sendo a primeira homônima e as outras duas intituladas “do sonho e da terra” e “a humanidade que pensamos ser”, respectivamente. A primeira palestra, título do livro, tem como foco fundamental a tentativa de entendimento de “como temos construído a ideia de humanidade ao longo desses últimos 2 mil, 3 mil anos”. Este mesmo tópico de reflexão foi registrado no documentário “Ailton Krenak e o sonho da pedra”, do diretor Marcos Altberg, lançado em 2018.

A pergunta sobre a ideia de humanidade levantada por Ailton Krenak sugere, segundo o próprio pensador, uma desconfiança. Para Krenak reside no conceito de humanidade a própria justificativa do uso da violência contra todas/os que não foram e ainda não são consideradas/os humanas/os. Esta questão também foi posta por Quijano (2005), quando o autor peruano descreve como se deu o processo de racialização dos povos colonizados, cujo propósito era o de criar uma justificativa que autorizasse a inferiorização e subjugação de povos e nações originárias aos projetos coloniais expansionistas. Para Krenak, portanto, é preciso centrar esforços no entendimento acerca do empreendimento dado à definição e função da categoria humanidade, uma vez que ela

foi e ainda é responsável por um processo continuado de autoconvencimento da necessidade de expansão de um projeto de civilização. Neste sentido, é possível identificar pelo menos duas dimensões na definição de humanidade apresentada por Krenak: ética e política. A primeira diria respeito a dimensão do autoconvencimento psicossocial que estabeleceu um tipo de olhar sobre si diante do outro; e a segunda sobre o arranjo social criado a partir da desumanização dos povos que não correspondiam ao projeto de expansão colonial.

Para Krenak, esse projeto de expansão traria em sua base uma oculta definição de natureza, justamente por fazer operar a ideia de humanidade a partir do paradigma cultura *versus* natureza. Neste sentido, o projeto colonial procura impor a crença de que são os colonizadores que carregam a cultura na contramão do desprovimento cultural dos povos originários. Nesta dimensão de oposição estabelecida por uma hierarquia de valores, a humanidade também cria uma espécie de natureza e sobre ela transforma todas/os e tudo que é considerado natureza em recurso a ser dominado. Eis a convocação para a civilização.

Segundo Krenak,

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 11).

Diante desse panorama, Krenak então pergunta: somos mesmo uma humanidade? (KRENAK, 2018). Se somos, o que nos constitui enquanto uma humanidade? Para tentar identificar a humanidade sobre a qual enunciamos, Krenak enumera as instituições mais consolidadas que formam a chamada humanidade. As universidades, o Banco Mundial, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (KRENAK, 2019, p. 12).

Sobre a Unesco, em especial, Krenak afirma que “quando a gente quis criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi preciso justificar para a Unesco por que era importante que o planeta não fosse devorado pela mineração” (KRENAK, 2019, p. 12). Ao comentar este episódio, Krenak propõe questionar em que medida essas instituições acabam endossando e ecoando uma concepção de humanidade apoiada na colonialidade. O pensador segue afirmando que “essas agências e instituições foram configuradas e mantidas por estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser.” (KRENAK, 2019, p. 13). Nesta direção, Krenak nos pergunta sobre o referendo que essas instituições dão a uma concepção de humanidade responsável por excluir aqueles que historicamente não foram considerados parte integrante “desse clube” (KRENAK, 2019, p. 13), que é uma outra forma à qual Krenak passa a se referir à humanidade.

Krenak lança uma crítica, portanto, não às formas de organizações específicas, mas à própria origem colonial que preserva em suas bases os interesses de destruição da memória ancestral. Logo, estamos diante de uma violência epistêmica estrutural que prevalece institucionalmente, a partir de uma concepção de humanidade que se dedica a considerar formas de organização social e cultural muito específicas. Frente a essa organização social e cultural de matriz colonial, a vida de povos e nações originárias continuam a ser interpretadas – quando o são – como a exceção diante de uma norma.

Nesse momento, Krenak traça um retrato da “organização social” contemporânea que, segundo ele, se modelou inicialmente a partir do aniquilamento desses povos e, em seguida, como podemos afirmar ao lado do pensamento decolonial, arrancou indivíduos dos campos e florestas direcionando-os aos centros urbanos, sob o signo da promessa do avanço e progresso. O resultado foi e ainda é o estabelecimento de formas precarizadas de vida, cujo propósito foi o de, dentre outras coisas, destruir os vínculos e memórias ancestrais dessa parcela da população agora desterritorializada. O processo de desterro dessas comunidades, povos e nações, fruto da estratégia colonial atualizada, agora em sua vertente capitalista neoliberal, estimulou o desejo de um suposto desenvolvimento indispensável para o crescimento, reforçando a cisão entre a humanidade e a terra, e descaracterizando todos os povos cuja identidade esteve e/ou ainda está associada diretamente com o próprio território onde se vive. Essa incapacidade de perceber identidades outras identificadas com a terra

fez com que a maior característica da expansão colonial e da sua continuidade enquanto colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) fosse a ação movida pela violência e aniquilamento da memória que vincula povos e nações a suas terras, agora destinadas à propriedades privadas, com destaque ao agronegócio. Ou seja, trata-se de um projeto político-pedagógico de *deseducação* da sociedade, guiada pela razão neoliberal (CASARA, 2017) que prossegue estimulando a formação de identidade nacional que ao se identificar prioritariamente com os saberes dos colonizadores recusa os saberes tradicionais dos povos originários. Eis a formação do regime epistemicida, responsável não somente por um epistemicídio histórico, mas igualmente responsável por reforçar instituições na contemporaneidade, inclusive as de ensino, a continuar negando o reconhecimento desses saberes e seus modos de viver e ser no mundo.

Em algumas entrevistas, Krenak menciona que quando as caravelas europeias chegaram para invadir e roubar as terras dos povos e nações que ali já viviam, trouxeram consigo a incapacidade de compreender as florestas. Essa incapacidade fez com que observassem as florestas como riqueza natural e, portanto, recurso ecológico, e também como um resultado do mau aproveitamento da terra por parte dos povos e nações originários. Esta incapacidade permitiu a solidificação de um regime epistemicida que compreendeu a cultura dos povos originários como natureza espontânea. Ou seja, toda a cultura com a terra não foi compreendida pelos europeus que aqui chegaram. Ao contrário, os colonizadores buscaram reforçar que os povos e nações originários eram selvagens, embora fossem eles os que atravessavam oceanos impulsionados pelo desejo de expansão, aniquilação e dominação das terras e culturas daquelas/es consideradas/os inferiores.

Penso que esse olhar é o que os autores Carlos Walter Porto-Gonçalves e Pedro de Araújo Quental (2012) chamam de imaginário colonial. Trata-se de um olhar incapaz de enxergar a realidade para além daquela projetável pelas suas próprias ambições e vícios, fazendo com que a colonialidade se divida em pelos menos três aspectos, tal qual a pensadora brasileira Francisca Marli Andrade destaca ao desenvolver um estudo sobre a questão ambiental na Amazônia: invasão, apropriação e violência (ANDRADE, 2017, p. 55-56).

Desta maneira, pensar a educação à luz de um paradigma decolonial nos convida imediatamente a assumir um posicionamento ecoterritorial (SVAMP, 2016), dado que está na base de sua discussão uma outra concepção ético-política de convivência; de bem-viver. Não por acaso, a humanidade para

Krenak caminha para a uma espécie de vida superficial que cinicamente estaria preocupada com as questões ecológicas – dentre elas as barreiras sanitárias em tempo de pandemia – no momento em que há impacto negativo sobre a vida daqueles que são compreendidos pelas instituições que regulam o mundo como humanidade. Isto significa dizer que o que de fato preocupa o mundo é a vida da economia das grandes corporações. Essa é a mesma humanidade que, segundo o Krenak, é a responsável pelo o que ele chama de devoradores de montanhas, rios e florestas (KRENAK, 2019, p. 20). Após criarem a doença, criam o remédio para que sejamos capazes de suportar a vida insuportável sob o lema do progresso.

E o que vem a ser o “progresso” que Krenak denuncia nesta obra? Ao que tudo indica, o autor está sinalizando para uma espécie de fracasso ético, político e econômico. Conseqüentemente, um fracasso social e cultural proveniente de um modelo padronizado pelos registros coloniais e aperfeiçoado pela suposta ideia de globalização. Neste sentido, poderíamos também afirmar que se trata de um fracasso educativo, uma vez que a educação, outrora questionada pelo filósofo Theodor Adorno por ser incapaz de impedir a barbárie do nazismo (ADORNO, 1995), teria igualmente fracassado por não interromper os fluxos coloniais que permanecem operando de modo a aprimorar o regime epistemicida, a partir das novas tecnologias de precarização. Neste sentido, observa-se a importância dos estudos decoloniais direcionados às matrizes curriculares para obtenção de uma formação intercultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), como veremos mais adiante.

## Enfrentar a globalização e seus efeitos, com Vandana Shiva

Aqui, a filósofa e física indiana Vandana Shiva (2002) parece ser bem elucidativa para pensarmos o progresso que Krenak pretende decifrar e enfrentar. Em diversas de suas obras, Shiva (2002; 2015; 2016) nos convida a considerar a seriedade que envolve a crise ecológica global nos dias de hoje. Afinal, para a filósofa, pensar a terra e a alimentação implica em pensar direitos básicos ceifados de boa parcela da população mundial, em especial aquelas do sul global. Logo, pensar a terra e a alimentação é lutar pelo direito à moradia e à nutrição. Segundo Shiva, para que a atmosfera da terra e as espécies humanas e não-humanas que nela habitam sejam destruídas, tudo que devemos fazer é continuar “progredindo” dentro dos parâmetros estabelecidos pelo projeto

capitalista globalizante. Neste sentido, para a autora, a globalização como resposta para problemas sociais ou até mesmo para os chamados desafios econômicos é um mito que se sustenta no discurso do “desenvolvimento” imposto por um arranjo internacional regido pelas grandes empresas. Não por acaso, Shiva, mas sobretudo Alberto Acosta (2018), problematizarão a ideia de divisão econômica mundial a partir das nomenclaturas: países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Para Acosta tais categorias sugerem uma necessidade de crescimento aos parâmetros de um mundo esgotado, onde a necessidade de expansão do consumo exige o contínuo processo de desterritorialização dos povos e nações mais vulneráveis do Sul Global, principalmente das Américas. Este processo conduz a produção da fome e aumenta o fosso existente entre ricos e pobres.

Neste sentido, continuar crescendo da maneira e velocidade que temos adotado como critério para adoção do paradigma capitalista globalizante nos conduziria ao aprofundamento e aceleração do progresso do colonialismo, ainda em vigor. Vivemos, portanto, o que Shiva irá chamar de “monocultura do pensamento” (SHIVA, 2002). Ou seja, uma formatação que não somente estabelece uma hierarquia entre culturas, mas principalmente organiza a cadeia produtiva e de consumo. Este modelo aniquila saberes e práticas culturais de povos e nações originárias do Sul Global, e também reinventa formas de aniquilação e dominação de grupos historicamente vulneráveis através, sobretudo, da fome e miséria.

Neste sentido, a monocultura de pensamento percebida por Shiva em vigor precede o investimento nas estratégias capitalistas de tecnologia da precarização, cujo objetivo central visa a disseminar novas práticas para incorporação à dinâmica social proposta pelo novo padrão de poder mundial ainda baseado na racialização de determinados povos e etnias. A tecnologia da precarização, longe de revolucionar o mundo de modo a suplantar as relações de precariedade e implantação do bem viver, visa a legitimar as relações de dominação impostas pela violência colonial (QUIJANO, 2005). É preciso, portanto, romper com esta percepção para que sejamos capazes de imaginar e criar outros mundos possíveis.

Tanto Krenak quanto Shiva denunciam o progresso como sendo um modelo ecocida, cuja matriz capitalista herdeira do colonialismo – ou uma versão atualizada da violência colonial – permanece conduzindo uma marcha fúnebre cujo colapso parece ser não somente um futuro não muito distante,

mas, para muitos, a realidade já vivenciada há séculos. Nesse sentido é que a condição imposta pelo COVID-19 não pode ser pensada como dissociada do projeto de desenvolvimento ao qual o mundo está submetido, sob o comando dos interesses de empresários que controlam territórios físicos e agora, também, digitais, através do mercado das informações e dados pessoais.

As queimadas na Austrália no início de 2020, bem como as atuais na região brasileira do Pantanal, a acidificação dos oceanos, a migração de animais humanos e não-humanos em busca de novos habitats propícios para a vida, e o aumento do nível do mar são apenas poucos exemplos dos impactos devastadores das alterações climáticas em todo mundo. Paralelamente a isso, o mundo consome e esgota a terra como nunca antes na história<sup>19</sup>.

Cabe dizer que os impactos específicos sobre as comunidades humanas e não humanas mais vulneráveis são também desproporcionais se comparadas aos efeitos que acometem as regiões e comunidades com maior concentração de renda no mundo (OLIVEIRA, 2019). Não é por acaso que os inúmeros casos de ecocídios marinhos provenientes da busca e comércio de petróleo e também o investimento na criação de fontes energéticas ecologicamente devastadoras ocorrem em locais mais pobres e vulneráveis politicamente. Terras indígenas, por exemplo, têm sofrido todo tipo de ataque, inclusive institucional, articulando as tecnologias da precarização, sob a égide do progresso e desenvolvimento<sup>20</sup>.

Além disso, cabe ressaltar que os últimos discursos ecocidas encampados e disseminados por céticos climáticos<sup>21</sup> e negacionistas científicos<sup>22</sup> que hoje assumem a gestão pública, bem como representantes de grandes corporações que atualmente ocupam cadeiras de destaque mundo afora, parecem apontar

---

19. Ver: <https://www.euronews.com/2020/08/22/explainer-today-is-earth-overshoot-day-here-s-what-it-means>. Acesso em: 23 ago. 2020.

20. Sobre a Proposta de Ementa Constitucional que libera atividades agropecuárias em terras indígenas, ver: <https://www.gazetadopovo.com.br/república/pec-libera-atividade-agropecuaria-terras-indigenas>. Acesso em: 15 ago. 2020.

21. Sobre a participação dos céticos climáticos no Senado Brasileiro em 2019, ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/12/cientistas-ceticos-sobre-o-aquecimento-global-serao-ouvidos-na-cre>. Acesso em: 15 ago. 2020.

22. CAPONI, Sandra. (2020). COVID-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 209-224. Epub. 10 de julho de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>. Acesso em: 10 ago. 2020.

para um cenário de conjunção entre o discurso autoritário e a devastação ecológica. Ambos se unificam no projeto colonial de expansão territorial em associação à compra de patentes, a qual Shiva (2001) dá o nome de biopirataria; ou como logo no início da obra a define como uma “pirataria através das patentes, a segunda chegada de Colombo” (SHIVA, 2001, p. 2).

E continua afirmando que as

Noções eurocêntricas de propriedade e pirataria são as bases sobre as quais as leis de Direitos de Propriedade Intelectual do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) foram formuladas. Parece que os poderes ocidentais ainda são acionados pelo impulso colonizador de descobrir, conquistar, deter e possuir tudo, todas as sociedades, todas culturas. As colônias foram agora estendidas para os espaços interiores, os códigos genéticos dos seres vivos, desde micróbios e plantas, até animais, incluindo seres humanos (SHIVA, 2002, p. 2).

Talvez, por isso mesmo, caiba dizer que a versão do regime epistemicida que vivenciamos atualmente seria o encontro entre o autoritarismo e o colapso ecológico, pois é a partir desse regime de produção incessante de epistemicídios que os saberes e culturas de povos e comunidades tradicionais foram pouco a pouco substituídos pela padronização do *modus vivendi* hegemônico, colonizador, controlador e possuidor (SHIVA, 2001, 2002) e, com isso, consolidando a colonização do imaginário (DILGER *et al.*, 2016). Este modelo, além de colocar em risco os saberes marginalizados no tempo e espaço, fortalecem a erosão democrática e ameaçam a construção de uma democracia da terra (SHIVA, 2002).

Aqui penso que compense apresentar a crítica estruturada de Vandana Shiva às grandes corporações, ao agronegócio e às grandes empresas de alimentos, para que retomemos mais adiante aos apontamentos de Ailton Krenak, e finalmente avancemos para a defesa e importância da educação intercultural e utópica.

Vandana Shiva (2016) afirmará que é com a expansão das grandes corporações, sob o pretexto de sanar a fome do mundo, que esse modelo de

progresso ganha adeptos e concessões governamentais que passam a depender desse modelo para que sua economia se mantenha estável. Ou seja, cria-se uma espécie de dívida dos Estados para com essas grandes corporações. Foi neste sentido que Ailton Krenak afirmou recentemente em uma de suas palestras durante a pandemia que nossa revolução deve levar em conta não só os Estados, mas as corporações, pois elas que estariam comandando os Estados e, conseqüentemente mandando no mundo (KRENAK, 2020). O cruel, como percebe Shiva, é o uso do discurso da fome para justamente aprofundar a herança colonial da miséria. Nunca se produziu tanta comida para se matar tantas pessoas de fome.

Shiva (2016) afirma existirem dois argumentos que comumente são utilizados pelas grandes corporações e pela mídia para legitimação desse progresso, ao qual a pensadora dá o nome de globalização. O primeiro seria o de que (1) só através desse progresso seria possível aumentar a produção de modo a alimentar todas as pessoas no mundo; (2) a globalização e o livre comércio são necessários para baratear os alimentos, tornando-os acessíveis às populações mais pobres. Contudo, segundo Shiva, a globalização não produz comida para alimentar aqueles que têm fome. Além disso, a globalização não produz comida, mas commodities.

Para a autora, as commodities não seriam mais baratas porque o seu método produtivo é mais eficiente. Na verdade, afirma Shiva (2016), elas só são viáveis financeiramente porque são subsidiadas pelos governos de seus países e porque essas empresas se utilizam do dumping; isto é, vendem seus produtos a um preço inferior visando e provocando a falência dos concorrentes, principalmente pequenos produtores e agricultoras locais. O subsídio cria produtos artificialmente baratos e estes acabam sufocando a produção local, que sem os mesmos benefícios não é capaz de competir com tais preços. A livre concorrência se mostra, na verdade, cruel e injusta.

Logo, a defesa pela livre concorrência e comércio baseada no argumento de que são facilitadores do fluxo de mercadorias e serviços seria, na verdade, a produção de barreiras de importação que acabam por tornar alguns países ainda mais vulneráveis ao dumping. Quais países? Aqueles considerados em desenvolvimento e mais pobres. O livre comércio, portanto, provoca a destruição dos recursos locais de produção e distribuição de alimentos, além de impedir o meio de subsistência dos/as agricultores/as locais.

Estima-se, segundo Shiva (2016), que hoje no mundo um bilhão de pessoas passa fome e, paradoxalmente, metade dessas pessoas são produtores rurais. A globalização provocou uma mudança nas prioridades na qual a alimentação ficou em segundo plano, pois a exportação se tornou prioridade nas políticas. As trabalhadoras e os trabalhadores rurais hoje em dia, embora sejam produtoras/es, acabam por precisar comprar alimentos, já que não possuem acesso à terra para produção do seu próprio alimento. Algumas podem até ser proprietárias de terra, mas são obrigadas a produzir cultura de rendimento, e por isso não conseguem se alimentar de sua própria produção.

Trabalhadoras rurais, sem terras, ribeirinhas e indígenas formam parte do que Krenak (2019) descreve como sendo o grupo de indivíduos esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São, segundo ele mesmo, a sub-humanidade. Então Krenak (2019) pergunta: o que o progresso e o desenvolvimento sustentável querem sustentar? Que modelo pretendem resguardar? Segundo o pensador, esse modelo visa mostrar que é possível viver deslocado da terra, ou seja: distante do conhecimento acerca de uma convivência aproximada com a natureza. Em outras palavras, seria uma forma de permanecer destruindo qualquer cosmovisão que foi capaz de sobreviver ao progresso civilizatório. Por isso mesmo, seu projeto vai contra a diversidade, nega a pluralidade de formas de vida, hábitos e existência, oferecendo um mesmo cardápio, figurino e, se possível, uma mesma língua. Eis a padronização à qual Shiva (2002) nomeia de monocultura do pensamento, conforme visto anteriormente. Logo, esse modelo de progresso baseado na sustentabilidade acabaria, por assim dizer, sustentando um modelo de *commodities*, favorecendo tanto o avanço da tecnologia de precarização quanto o aprofundamento do regime epistemicida.

## Enfrentar as colonialidades: a utopia como fonte para uma educação intercultural<sup>23</sup>

Já nas primeiras páginas da obra “o bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos”, Alberto Acosta (2017) recupera o pensador e ensaísta peruano Alberto Flores Galindo ao afirmar que se destaca em seu trabalho a defesa de um reencontro com a dimensão utópica, entendida por Galindo como sendo dentre outras coisas uma reinvenção de memória coletiva. Com isso, Acosta propõe a necessidade de compreendermos as dinâmicas sociais a partir do enfrentamento ao que chama de “fantasma do desenvolvimento” (ACOSTA, 2017). O fantasma nomeado por Acosta está pra além de uma identificação de regime econômico desenvolvimentista que se instala nas Américas desde a colonização dos povos e nações que aqui viviam. Trata-se de um projeto intrinsecamente associado a um modelo hegemônico de imposição em um primeiro momento e em seguida estabelecido contra todas as outras formas de organização distintas daquela que chega junto com as caravelas. Logo, o fantasma do desenvolvimento seria igualmente um esquema de racialização. Trata-se, portanto, do processo de continuidade colonial, ao qual Anibal Quijano identifica como colonialidade (QUIJANO, 2005) conforme veremos a seguir.

Para questionar as bases desse projeto colonial que se camufla sob o discurso do desenvolvimento, Oliveira e Candau (2010) afirmam que é preciso fazer uma distinção entre colonialidade e colonialismo para efetivamente imaginarmos e criarmos formas de resistência pedagógica ao projeto colonial. Para isso, os autores citam o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) para afirmar que “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” [...]. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (ibid., p. 18). E prosseguem afirmando que “apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, [...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

---

23. O desenvolvimento deste debate não teria sido possível sem os encontros e debates com o pedagogo Thiago Gabry, de quem tive a honra de orientar o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (INFES/UFF), sob o título “Educação contra a barbárie: caminhos para um pensamento crítico” (GABRY, 2019).

Não por acaso Anibal Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder justamente para referir-se a essa estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir do discurso e ação da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destruiria o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Desta maneira, naturalizam-se as ideias do colonizador europeu como superiores às dos povos nativos, fazendo com que o modo de vida, o saber, a cultura nativa da terra seja vista como inferior.

Consequentemente, Quijano (2005) também tratará da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento – não-europeias –, que negam o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, forjando uma ideia de pertencimento à “outra raça”. Eis aqui a faceta do racismo epistêmico que compõe o regime epistemicida.

Para Mignolo (2003), por exemplo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, isto é, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (MIGNOLO, 2003, p. 21).

Neste sentido, pensar uma educação crítica seria pensar uma educação intercultural capaz de enfrentar as raízes coloniais que ainda operam de modo a manter o regime epistemicida em vigor, por isso a importância de se trazer o saber marginalizado, periférico para o epicentro da discussão como crítica ao processo de colonização (MIGNOLO, 2003). E como poderíamos elaborar uma educação com esta proposta? Aqui convido Galindo (1988) e Walsh (2007) para criarmos novos imaginários que nos auxiliem a adiar o fim do mundo.

Catherine Walsh (2007) afirma que decolonizar seria um processo político-pedagógico que possibilitaria voz e espaço às lutas dos povos marginalizados, como as nações indígenas, povos negros, além de camponeses abandonados à própria sorte. Logo, decolonizar seria uma ação de visibilização de lutas que identifiquem na colonialidade uma fonte de violência social, epistêmica e política. Oliveira e Candau (2010) citam Mignolo para ilustrar a necessidade de se associar a ideia de decolonialidade com o ato de se pensar interculturalmente, do ponto de vista das minorias políticas, principalmente pela perspectiva dos grupos historicamente oprimidos e invisibilizados.

Walsh dá destaque também às categorias territoriais, dado que a colonialidade deve ser pensada também a partir da perspectiva da terra. Neste sentido, propõe a reflexão sobre a fronteira. Para Walsh, o “posicionamento crítico de fronteira” seria um questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). Ou seja, dar visibilidade para outras formas de pensamento, outras cosmologias, outras histórias, principalmente os que fogem da visão marcada pelo eurocentrismo são fundamentais para a construção de um outro modo de estar no mundo, de se perceber e interagir com ele.

Neste sentido, Walsh vai compreender a educação intercultural como uma troca legítima de conhecimento entre culturas; buscando um novo sentido de existência que possa agregar os saberes e culturas na procura por uma sociedade mais equânime; um espaço de confronto e discussão sobre “as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26); um dever político-social de inquirir a sociedade por meio de práticas concretas. Neste sentido, a interculturalidade seria a produção de um novo espaço de convivência, um espaço de criação e reconhecimento epistemológico; um lugar de partilha utópica.

Portanto, para que este espaço possa ser alcançado, compreendo que seja fundamental a dimensão utópica. Reconheço, na utopia nossa capacidade imaginativa de decolonização de práticas. Para além disso, reside na utopia a ousadia de decolonização do imaginário. Ou, como sugere Galindo (1988), reside no reconhecimento das utopias – no plural – a esperança no reestabelecimento de dias melhores. Este sentimento e busca por um ideal, segundo o

pensador peruado, é o que nos impulsiona para uma paixão compartilhada e que, conseqüentemente, nos impulsiona para a ação.

A ação motivada pela utopia seria aquela que nos permite sobreviver às adversidades do presente, mantendo vivas as vozes do passado que possibilitam a construção de um futuro em reconhecimento às violências que acometeram aos povos e nações, mas também projetam a alegria e partilham culturalmente esses saberes ocultados. Neste sentido, a utopia nos permite um encontro não somente através da dor que nos une enquanto povo, mas também um encontro pela alegria de quem cria e expande possibilidades de viver e ser de forma mais harmônica.

## Continuando...

O momento pandêmico que atravessamos na atualidade demonstra que diante das adversidades ainda somos capazes de criar espaços de acolhimento e de trocas afetivas que possibilitam habilidades imaginativas. Na verdade, se olharmos atentamente, há séculos diferentes etnias indígenas têm resistido às violências impostas pela colonialidade e pelo capitalismo globalizante sobre seus povos. A necessidade de uma resistência sobre a qual aqui tratamos já é experienciada por grupos de indivíduos historicamente subjugados à lógica colonial há muito tempo. É preciso, portanto, olhar e aprender. Aprender a ouvir e reconhecer tanto as violências que constituem o cotidiano da vida que se deu sob a égide colonial quanto reconhecer que há saberes ancestrais que precisam comparecer à cena para projetarmos alternativas à hegemonia devastadora. Momentos como este também nos informam sobre a necessidade e urgência de aprendermos com os saberes coletivos e colaborativos, na contramão do regime capitalista baseado na competição e no individualismo.

Neste capítulo procurei defender a necessidade de recuperarmos nossa esperança no futuro a partir da aposta na dimensão utópica. Para alcançar a dimensão utópica e projetá-la na educação, trilhei caminhos ao lado de autoras/es que dedicam suas reflexões para compreender como o projeto colonial sedimentou um tipo de organização social que sustenta um regime epistemicida; ou seja, um tipo de sociedade baseada na violência combinada com a dominação de territórios e aniquilamento de povos, nações e suas culturas. Neste sentido, corresponde à utopia um resgate ético-político capaz

de informar e construir pedagogicamente uma educação intercultural que promova encontros pluridiversos.

Em tempos de pandemia e diante de tantos ataques à educação no Brasil, defender a dimensão utópica pode parecer uma aposta distante da realidade de muitas/os de nós. Ao contrário desse entendimento, penso que esteja justamente na capacidade imaginativa nosso ato decolonial por excelência. Decolonizar nosso imaginário implica em uma libertação simbólica e material que possibilita novas construções e associações colaborativas. Resgatar a dimensão utópica na educação potencializa o papel criativo e transformador que, sob a égide do capitalismo, tem sido esvaziado da relação estabelecida em espaços formais e informais de ensino. Entendo, portanto, que só e somente só com a utopia viva podemos adiar o fim do mundo.

## Referências

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2018.
- ADORNO, T. (Org.). **Educação e Emancipação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1995.
- ANDRADE, F. M. R. Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. In: OLIVEIRA, F. A. G.; ANDRADE, F. M. R. Quatro décadas de institucionalização do discurso ambiental: lógicas integrativas e restaurativas em currículos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 11, 31 dez. 2018. p. 297-310. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.41937/21906>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- CASARA, R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- DILGER, G.; FILHO, J. P. **Descolonizar o imaginário**: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Elefante, 2016.
- GALINDO, A. F. La Utopía Andina: esperanza y proyecto. In: GALINDO, A. F. **Tiempos de Plaga**. Lima: Caballo Rojo, 1988.
- GALLEGO, E. S. (Org.) **O ódio como política**: A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- KRENAK, Ai. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.
- OLIVEIRA, F. A. G. **Responsabilidade individual frente às mudanças climáticas globais**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019.
- OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- PORTO-GONÇALVES W.; QUENTAL, P. A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina, **Polis (on-line)**, 31 | 2012. Disponível em: <http://journals.opedition.org/polis/3749>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO. p. 117-142, 2005.
- SHIVA, V. **Biopirataria - a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Vandana Shiva. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Vozes. 2002.
- SHIVA, V. **Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace**. North Atlantic Books, 2015.
- SHIVA, V. **Who Really Feeds the World?: The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology**. North Atlantic Books, 2016.
- SWAMPA, M. Extrativismo neodesenvolvimentista e movimentos sociais. *In*: DILGER, G.; FILHO, J. P. **Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Elefante, 2016.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias Del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

## SEÇÃO II

### RELATOS EM PRIMEIRA PESSOA: VISIBILIDADE, LUGAR DE FALA E AUTOCUIDADO

*Vem cá me dê a mão  
Encosta a sua urgência na cadência  
Vem cá me dê seu coração  
Me conta essa aflição que te alucina  
Roteirista (Caio Prado)*

# Relato 1

## Fraturas expostas: catarse e reflexões sobre as condições de vida e existência antes e pós-pandemia

Tiago Afonso Sentineli

A pandemia da COVID-19, e o isolamento social decorrente dela, me empurraram para um momento de reflexão e observação sobre as minhas condições de existência, trabalho e sobrevivência. Essas circunstâncias expuseram e escancararam os erros profundos da “*matrix*”, elas me fizeram ter ainda mais certeza sobre as muitas contradições e injustiças que atravessam a sociedade capitalista neoliberal que hoje, através do lema “a economia não pode parar”, mostra sinais de franca agonia. E nesse contexto, onde nos encontramos fragilizados e temerosos diante de uma doença desconhecida, oportunista e silenciosa, somos compelidos a produzir e a abdicar da própria vida para que as engrenagens econômicas não cessem de fabricar enriquecimento e acumulação. Esse tempo de silêncio e solidão estão me proporcionando a oportunidade de refletir sobre que vida eu tinha, tenho e a vida que sonho em ter. Por isso este relato, de quem enfrentou e sobreviveu à COVID-19, assume e incorpora tons de catarse, de denúncia, de crítica e de sonho.

A pandemia, essa situação sem precedentes na história, nos colocou diante de uma encruzilhada. Metaforicamente falando, sinto-me em um beco sem saída, coagido pelas circunstâncias que se impuseram no meu viver com toda essa situação. Digo isso pelo fato de que não me foi dada uma alternativa outra para “produzir e ser útil” dentro da lógica capitalista e neoliberal que impera sobre nós. E, antes de seguir com o meu relato, cabe, primeiro, marcar o meu lugar de fala para que eu possa tentar materializar para o leitor as minhas condições de existência e vivência. Estabelecer isso é fundamental para dar sentido ao que falo, para acionar o gatilho empático em quem debruça a sua atenção sobre essas linhas.

Sou educador há 12 anos. Formado em História, especializado em História do Brasil e, atualmente, mestrando em Ensino pela UFF. Moro e trabalho em Miracema-RJ. Sou, também, habilitado para trabalhar com Sociologia. Tenho dois vínculos públicos com a Secretaria Estadual de Educação e um vínculo com uma rede particular. Conciliar trabalho e estudo para mim sempre foi algo frustrante, pois nunca pude me dedicar integralmente à minha formação pessoal e profissional. Como venho de origem humilde, sempre tive que trabalhar para conseguir estudar. Trabalho desde os 9 anos de idade e hoje, mais uma vez, tenho que conciliar os três vínculos com a minha pesquisa do mestrado, iniciado aos 36 anos de idade.

No ensino público, onde atuo há quase 10 anos, desempenho minhas funções em uma escola de comunidade, no CIEP-267, localizado no coração de uma favela da minha cidade, no bairro mais pobre. Nessa escola, onde concentro meus dois vínculos, cumpro uma carga horária de 32 horas, sendo que 24 são em sala: 20 tempos de História e 4 de Sociologia. Tenho 8 turmas, das quais, 5 são de ensino médio e 3 de ensino fundamental. Cabe salientar ainda que, dessas 3 de fundamental, uma delas é de correção de fluxo, onde estão depositados e reunidos alunos fracassados e com alta distorção de idade/série. Estão sob minha responsabilidade 124 alunos nesta unidade, de maioria preta e muito pobre. Indivíduos carentes e subtraídos pela sociedade em todos os aspectos. Muitos deles têm na escola o seu espaço único de convivência, de troca de experiências, de socialização e de desenvolvimento afetivo. Fora o fato de que muitos dependem da alimentação que é oferecida na escola em forma de merenda sendo, talvez, a única refeição que fazem durante o dia. Por ser uma comunidade marcada pelo tráfico, muitos dos meus alunos, majoritariamente do sexo masculino, se envolveram e estão envolvidos com as facções criminosas ao longo desses anos. Alguns até perderam a vida! Abrir um diário e escrever “falecido” na frente do nome de um aluno, ler uma notícia do jornal local sobre a morte de um ex-aluno são questões que me inundaram de tristeza e que marcaram

profundamente minha trajetória nessa escola. Entendo que a criminalidade é o que é o que sobra e é o que dá pra ser dentro de uma sociedade profundamente marcada pelo racismo e pela desigualdade. Uma última observação é que, desses 124 alunos, apenas 4 estão interagindo comigo pelas plataformas digitais nesse contexto de ensino remoto, o que evidencia a grande exclusão sufocante à qual eles estão submetidos. Isso me causa grande tristeza!

Na escola particular, na parte baixa e no centro da cidade atuo com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, na área de História. Tenho 4 turmas e estão sob minha responsabilidade 85 alunos. São alunos que, visivelmente, possuem condições de sobrevivência e existência visivelmente melhores que os alunos da outra escola em que trabalho. Porém, tenho consciência de que existem outras questões que atravessam a vida desses alunos, principalmente afetivas e emocionais que possam, porventura, interferir em seu desempenho escolar. Percebo que muitos deles, inclusive alunos que apresentavam bom rendimento e participação antes da pandemia, não se adaptaram ao modelo remoto.

Esse meu exercício de demarcar a minha trajetória e rotina profissionais se faz necessário para que eu possa me embrenhar num campo de reflexões e vivências sobre a minha existência em tempos de pandemia. Quero salientar que tenho consciência que, mesmo antes da pandemia, eu enfrentava uma rotina de vida exaustiva e precarizada em razão da longa carga horária de trabalho e estudo que já existia. Antes já existia em mim a ansiedade, a falta de sono e as perturbações que a vida, supostamente “normal” já me impunha. Em 2013 eu comecei a fazer uso de reguladores de pressão arterial em decorrência de stress e questões emocionais. Por volta de 2015 passei a ter que fazer uso esporádico de ansiolíticos e indutores de sono ao fim do dia. Ter uma noite de sono natural e sem a necessidade do uso de indutores passou a ser coisa raríssima na minha rotina. É muito triste e dolorido chegar ao fim de um dia cansativo e ter necessidade de apagar. É lastimável chegar ao ponto de se trocar o descansar por apagar. Gera em nós o sentimento de que é melhor estar dormindo do que estar acordado. Olhar pra trás e fazer esse exercício de consciência sobre a minha trajetória é muito louco!

A pandemia e toda essa situação que estamos experienciando veio expor as fraturas que já existiam em mim. Fraturas internas, dores espinhais e estruturais já sentidas e carregadas por mim pela vida. Esses tempos de distanciamento social e de confinamento agudizaram questões emocionais que eu já

enfrentava de forma diluída e que afloraram com a força de um vulcão nesse tempo presente.

Durante esses meses de pandemia os picos e as crises de ansiedade aumentaram muito! A falta de ar e o aperto no peito, intercalado por dores físicas acontecem esporadicamente. Essas foram as primeiras alterações emocionais visíveis advindas da pandemia. Fui infectado pelo coronavírus e precisei me hospitalizar depois de semanas lidando com a ansiedade de um diagnóstico impreciso sobre as reais causas do meu estado de saúde. De forma silenciosa tive 25% dos meus pulmões comprometidos. Apenas neste momento tive a certeza de que estava infectado. Antes disso realizei dois testes que deram negativo. Fiquei seis dias recebendo o tratamento numa enfermaria de hospital para acelerar meu processo de recuperação pois, segundo o médico que me atendeu, se eu retornasse para casa, meu quadro poderia evoluir para uma situação mais grave. E vale destacar que todo o meu tratamento foi custeado pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Por isso a necessidade de defendermos sempre esse nosso bem público, conquista do povo brasileiro!

Vivenciar essa experiência e sobreviver a isso foi realmente um dos meus maiores desafios nesses meses. No dia em que me internei fiquei anestesiado e inseguro, pois essa doença é uma roleta russa, você não tem noção de como seu organismo vai reagir, você entra para o hospital e não sabe se vai sair e poder ver seus entes queridos mais uma outra vez. Para muitos é um caminho de mão única. Tive a sorte de conseguir me recuperar e pude fazer o caminho de volta. Fiquei trinta e três dias sem sair de casa, sem poder visitar meus familiares, totalmente confinado. Meus pais vinham trazer comida e tudo que eu precisava. Eles colocavam na janela de casa e voltavam. Em certos momentos me sentia como um presidiário, só saí de casa para ir ao centro de triagem para fazer o acompanhamento e os testes, com a consciência de que eu deveria me manter afastado de todos. O dia que fiz o teste e deu negativo, que eu estaria, em tese, livre do isolamento total, foi um dos dias mais felizes da minha vida recente! Chorei muito de felicidade e gratidão!

Durante esse período em que senti os sintomas a minha vida precisava parar para que eu pudesse me cuidar. Mas ela não parou. As cobranças do trabalho e a exigência de se produzir não cessaram! Cheguei a receber e-mail de cobrança pela minha ausência de post de conteúdos na semana posterior à semana em que estava hospitalizado. Nesse momento informei aos meus superiores diretos sobre meu estado de saúde e, para evitar a tamanha burocracia que se agiganta

diante de nossa vida funcional, para efeito de licenças, resolvemos, em comum acordo, fazer ajustes e reposição de conteúdo nas semanas posteriores. Pensando a esse respeito, como a gente se prostitui diante do assédio cínico do sistema! Não temos o direito de adoecer e de preservar a nossa vida, nosso bem mais valioso! Não podemos normalizar isso! Não podemos nos curvar à essa lógica perversa! Mas, diante de um contexto de confusão e fragilidade, a gente acaba cedendo, a gente acaba roendo a corda porque precisa trabalhar muito para manter uma vida mais ou menos digna.

Há quase dois meses atrás, depois de sobreviver a esse trauma, descobri uma alopecia, uma falha enorme na minha barba em decorrência das experiências emocionais experimentadas por mim. É a segunda vez que eu tenho esse tipo de reação no meu corpo e na minha vida. A primeira vez foi assim que me formei na faculdade e fiquei desempregado. Segundo a dermatologista que fui me consultar recentemente, a alopecia geralmente acontece em momentos de muito stress e ansiedade, é um marcador visível e latente de questões emocionais enfrentadas pelo indivíduo. Em conversa com um amigo, fui indagado por ele sobre o motivo concreto, o gatilho objetivo dessa crise emocional. Respondi a ele que não há um motivo delimitado, definido. São vários os motivos! É todo um conjunto de condições de sobrevivência, de existência, de vivências e de tensões, principalmente relacionais à esfera do trabalho, que eu venho carregando pela vida e que se retorceram em meio a este panorama atual.

E em se tratando do ensino no formato remoto, as nossas condições de trabalho pioraram substancialmente. Carga horária triplicada, burocracia extenuante e redução de salário compõem o rol de problemas e questões que eu posso estar elencando como fatores negativos desse modelo. A minha rotina se modificou totalmente em virtude do ensino remoto. Sinto que a minha privacidade e a minha intimidade foram invadidas pelo trabalho e que essência da docência se esvaziou em processos que se tornaram frios e mecânicos. A motivação caiu e a produtividade também. A carga de stress e o cansaço mental aumentaram demasiadamente. A educação teve que se readequar e se reorganizar para atender às novas demandas impostas pela conjuntura atual e fica esse sentimento de que estamos improvisando, cumprindo tabela para não perder nossos empregos e meios de subsistência. Não houve escolha, alternativa e diálogo. Mais um momento em que o autoritarismo na tomada de decisões grita e amordaça as subjetividades de professores, alunos e suas famílias na educação brasileira. Ninguém perguntou a mim e aos meus colegas

quais são as minhas urgências neste momento. Também não criaram meios para que pudéssemos falar naturalmente. Qual é a nossa maior preocupação nesse instante? Eu digo que a minha é viver! Viver bem e me realizar enquanto pessoa! E a vida que tenho diante desse tratamento e dessa conjuntura profissional não me agrada e não me satisfaz!

Realizar este exercício está sendo libertador! A fala e o espaço de escuta são primordiais para que possamos elaborar o que estamos enfrentando e para que possamos traçar as possíveis estratégias de combate. Sinto imensa gratidão por ter sido oportunizado a mim esse espaço de fala e de encontro comigo mesmo. Certamente as próximas linhas e páginas da minha existência levarão em conta essa resenha que fiz de mim mesmo e das condições em que produzo a minha existência. Encaro esse relato como um ato político, como um testemunho de alguém que vem resistindo dentro de uma classe que é historicamente desprivilegiada e menosprezada. Fora a luta por respeito e condições dignas de trabalho, este relato traz um pouco da minha essência, da minha história. Ele está encharcado pela voz do menino de origem humilde, de família branca, que teve que travar uma luta imensa para seguir nos estudos e acessar, mesmo que tardiamente, os espaços de formação, de desenvolvimento intelectual e de criticidade a que todos deveriam ter acesso e com facilidade neste país. Entendo-me e tenho consciência de que sou aquele menino sortudo, o um entre milhões de tantos outros que são esmagados pela sociedade capitalista neoliberal.

Esta fala cumpre, então, um posicionamento de crítica frente às formas como as coisas eram e estão sendo conduzidas antes e agora na pandemia, onde as condições de vida e existência da maioria encontram-se totalmente precarizadas. Por se tratar de um modelo que não oportuniza a todos de forma equânime e por sucatear ainda mais o trabalho docente, me posiciono veementemente contra o modelo de ensino remoto! Não devemos nos calar diante desse modelo de ensino/aprendizagem. O meu silêncio significaria a minha concordância e endossamento dessa tendência que vive à espreita e tenta se afirmar enquanto modelo supremacista de se ensinar e aprender. Acredito totalmente e defendo a educação humanista, no conhecimento que é construído através do diálogo, da troca e da rica tessitura que compõem as relações humanas. E não é à toa que o que mais nos faz falta neste momento é o contato com o coletivo e o calor humano. Estamos todos adoecendo e frequentemente ficamos abalados e vulneráveis em decorrência do isolamento social, pois não

é natural do ser humano viver isolado. Espero que possamos sobreviver e sair fortalecidos dessa experiência toda. Espero que possamos dar outro valor às relações humanas num futuro pós-pandemia e que nos vejamos cada vez mais como parte do todo, pois não funcionamos bem à parte e individualmente. Agradeço mais uma vez por ter esse espaço de fala. A escuta e a possibilidade de externar minhas angústias nesse momento estão sendo essenciais para seguir na caminhada.

Por fim, metaforicamente falando (e eu amo me expressar por metáforas) creio que todas as dores devem ser investigadas, diagnosticadas e tratadas. Este é o fluxo que seguimos quando nos sentimos mal e nos queixamos quando nosso corpo padece em dores e enfermidades. Quando nos sentimos mal, cabe a nós, primeiramente, procurar tratamento e enunciar os nossos sintomas para que sejamos cuidados e tratados. Caso contrário, as dores não cessarão. Toda fratura deve ser tratada antes que ela comprometa ainda mais a nossa mobilidade e nosso bem estar. Minha fala atende essa necessidade que se impõe e me invade neste momento da minha existência. Coloco-me na frente de combate pelo sonho de construção de um mundo onde as dores sejam amenizadas. E nas palavras de Maria Helena de Souza Patto, “toda denúncia contempla o anúncio de sua transformação”. Que a minha voz encontre outras e faça coro nessa árdua tarefa de enfrentamento e luta para possíveis novos futuros melhores.

# Relato 2

## Etnografia ou devaneio? Relato de experiências para cicatrizar feridas da alma

Paulo Afonso do Prado

Sou chamado, por uma grande parcela dos meus alunos de sala de aula e dos alunos que assisto enquanto orientador educacional, de TIO PAULO. Ressalto essa expressão, pois, teoricamente, denota sentimento envolvido entre os indivíduos e também o sentimento que se supõe existente no espaço onde se atua/trabalha/sonha (por que não? Educar é um modo, mas sobretudo, uma tentativa de transformar sonhos de uma sociedade e também os pessoais em realidade!).

A escola sempre funcionou para mim como este ambiente, porque sempre fui diferente dos demais, e, na escola, apesar de sofrer inúmeras formas de violência por esta diferença, era lá que eu conseguia esquecer parte dessa realidade ao estar cercado pelo conhecimento. Lá estavam meus amigos, as professoras de quem eu gostava, os brinquedos. Depois, minha mãe! Quando ela passou a trabalhar na mesma escola em que eu estudava. Sempre disse às pessoas que detestava isso, porque eu não poderia ser eu mesmo, pois ela me vigiaria, o que

também é verdade! Mas, de fato eu amava tê-la ali também, ficaria mais tempo ainda perto dela e dentro de um lugar que eu adorava estar! E acho que nunca disse à ela, o quanto foi importante tê-la dentro da escola.

Estava na escola até mesmo quando não precisava. Ia com minha mãe às confraternizações de professores e funcionários. Ia à escola em horários diversos porque gostava de ver minha mãe trabalhando. Às vezes ia à escola sem estar nela, porque fazíamos (eu e alguns colegas) grupos de estudo; e neles eu gostava de “atuar” como professor.

Enquanto crescia, todas as vezes que surgia o assunto entre mim e minha mãe sobre o futuro, sobre o que ser quando crescer (!!!), ela me pediu por algumas vezes que eu não escolhesse o magistério. Pedido que ela reforçou quando fiz a minha inscrição para o vestibular no ano de 2002 (término do meu Ensino Médio). Fiz o ensino médio no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Marechal Cândido Rondon – PR (colônia alemã, detalhe agora insignificante, mas que faz diferença ser mencionado). O Fundamental I e II havia sido na Escola Municipal Criança Feliz. E a universidade em que me graduei em 2006 foi a Unioeste. Faço essa menção porque havia uma peculiaridade: como o município era planejado em quadras regulares; a escola municipal ficava em uma quadra, a estadual, na seguinte e a universidade na da frente. Todas eram vizinhas! Para nós, alunos de lá, era meio que natural seguir aquele percurso por entre as quadras, saindo do Ensino Fundamental em direção ao Ensino Superior. Fato que pode soar um privilégio diante da grande dificuldade de muitos ingressarem na universidade.

Quando chegou a hora de escolher o curso que faria na universidade, eu desejei fazer Letras, com ênfase em alemão (não sei o porquê?!), depois pensei em História, e Geografia. Mas descobri que no campus da cidade vizinha, em Toledo, a Unioeste abriria dois novos cursos para aquele vestibular, Teatro e Psicologia. Fiquei louco por fazer teatro! Sempre estive envolvido com estas coisas. Foram peças na escola, apresentações em datas comemorativas, leituras nos dias de ato cívico antes das aulas, grupo de contação de histórias. Não faria sentido não fazer teatro, e deixar um pouquinho de lado a vontade de ser professor. Isso depois de “varrer” todos os cursos, em todos os Campus da universidade, em todas as cidades em que ela está instalada (mesmo sabendo que meus pais não poderiam me manter morando fora da minha cidade). Ainda assim, fiz a inscrição para o curso de Teatro, em Toledo, paguei os suados R\$80,00 na época, para os três dias de provas (as tenho guardadas

até hoje, junto com a edição do jornal que publicou a lista dos classificados em primeira chamada!). Na semana da prova, a reitoria anunciou que os dois novos cursos seriam cancelados e que, para àqueles que não quisessem perder o valor pago na taxa de inscrição, deveriam migrá-la para outro curso dentro do mesmo campus, fato que não me permitiu voltar para as opções iniciais, Letras, História ou Geografia. Sendo assim, o curso que mais aliava todas as coisas que eu buscava e o que mais gostei foi o de Ciências Sociais. E ingressei! Foi uma grande realização, me descobri neste curso! Abriu a minha mente, conheci Marx e a esquerda! Além dos professores que conheci; porque poderia fazer bacharelado, mas, acima de tudo, a licenciatura!

Particpei do Centro Acadêmico, da organização de eventos internos e congresso regional. Também do grupo de teatro do campus, o Grupo Qorpo, dirigido pelo querido Neuri Mosmann. Colei grau no início de 2007 e, em 2008, já estava morando em Muriaé – MG, pois por problemas financeiros tivemos que voltar para perto da família do meu pai. Mas poderá surgir um questionamento, qual a finalidade de se colocar sobre a mesa toda a coleção de memórias deste professor?

Para justificar o modo pelo qual todos podem imaginar como eu cheguei dentro de uma sala de aula logo após a minha convocação pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Concurso que prestei assim que cheguei em Muriaé, ao qual depus várias esperanças, porque meu pai sempre me dizia que minha graduação para nada serviria. Passei em primeiro lugar para a disciplina de Sociologia. O ano era 2009 e as disciplinas de Filosofia e Sociologia haviam acabado de retornar para o currículo do Ensino Médio, de forma precária, mas seria a minha chance. O medo de partir para uma nova cidade, agora sem meus pais, me fez pensar em não ir, mas minha mãe me deu forças, na verdade uns “chutinhos” para que eu fosse! Pois essa era a minha profissão e o meu futuro! Fui designado para trabalhar na cidade de Itaocara, Noroeste do Estado do Rio.

Cheio de disposição, mas sem a mínima noção das transformações vividas no interior das escolas desde a minha saída do Ensino Médio até o meu retorno para uma escola em nova posição, tinha que cumprir dezesseis horas de trabalho semanal, sendo que doze em sala de aula. Naquela época, a grade dispunha de duas horas/aula de Filosofia na primeira série e duas horas/aula de Sociologia da terceira série do Ensino Médio. Para trabalhar doze tempos, estava lotado em três escolas diferentes, uma delas sendo distrital.

Todo tipo de atividade extracurricular proposta pela escola eu queria participar! Criei um blog para uma das escolas, aquela que, gradativamente, me absorveu frente às mudanças da grade curricular, o Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas, no distrito de Laranjais – Itaocara. Com a ajuda de alguns alunos e de uma colega, a professora Thaís Rosalino, criamos um festival de talentos. Foi muito produtivo! Também gravei com meus alunos um documentário inspirado no artista plástico brasileiro Vick Muniz, “Lixo, arte, luxo! Arte e transformação!” que foi resultado das aulas sobre estética filosófica, levado para a Primeira de Semana de Arte da SEEDUC em 2013, e que, posteriormente, virou uma exposição na Casa de Cultura de Itaocara, com a instalação desenvolvida pelos alunos, gravuras e fotografias! Até aqui, eu ainda estava entusiasmado, mas sentindo o efeito dos desmontes do setor e da classe promovidos pelo governo. Ainda assim, estava tentando manter o romantismo que trazia de minhas memórias para a rotina de trabalho!

Em 2014, fui convocado para assumir meu segundo cargo, também em Itaocara. Nesse período, já trabalhava também no setor privado, na cidade, e fazia GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), uma espécie de hora extra. Trabalhei em escolas nos municípios de Aperibé e Santo Antônio de Pádua, sem contar, é claro, todas as escolas nos distritos de Itaocara e no Ciep 275 Lenine Cortes Falante, na sede, chegando a ter quase sessenta tempos semanais. Mas neste novo vínculo, me lotei então na sede, no Colégio Estadual Frei Tomás, onde também fazia GLP, só que já menos animado. Estava há cinco anos em um trabalho sem muito reconhecimento, com todas as intersecções bem conhecidas do setor, unidas às políticas pedagógicas locais, que envolveram relações tóxicas, diretores que se sentem donos da escola, que extraem da biblioteca títulos relativos à cultura africana, que perseguem pessoas LGBTQI+, que nem sequer entendem de políticas públicas voltadas para a Educação Especial, anulando a existência destes alunos, a não ser quando projetam a escola de algum modo para a Regional ou para a SEEDUC.

Em fevereiro passado, completei onze anos de Estado. Desde 2019, não atuo mais no Ensino Médio privado e, no final do ano passado, me desliguei do curso pré-vestibular e preparatório Enem em que ainda trabalhava. O produtivismo era um problema e uma solução ao mesmo tempo. Entretanto, as aulas do cursinho tinham uma liberdade que sinto falta, por terem sido extremamente políticas, pois além da faixa etária ser bem diversificada, havia maior interesse dos alunos do que em uma sala de aula do dia a dia e, o melhor, sem ingerências. E completei também dois anos de atuação como orientador

educacional no Colégio Estadual Laurindo Pita, no distrito de Jaguarembé. Função que eu não tinha certeza se saberia e se conseguiria desempenhar. Porém, vi nela a oportunidade de utilizar os conhecimentos alcançados durante a Licenciatura em Pedagogia que fiz pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, viabilizada pelo consórcio Cederj, no Polo de Itaocara, meu primeiro contato com a educação à distância e concluída em 2016.

Como orientador, passei a ter contato com os alunos e suas famílias de uma forma muito mais profunda e dolorida para vários deles, e também para mim. Deixar na escola o que se ouve de um aluno que precisa de ajuda e não sabe, nos leva a passar o resto do tempo pensando em estratégias de suporte, mesmo fora da escola. Assim, fui criando a minha rede de ação e apoio para os alunos dentro da escola com os colegas de trabalho, sobretudo da coordenadora pedagógica, no conselho tutelar, junto aos pais (com um grupo, com encontros regulares), dentre outras ações.

Até aqui, você que me lê, pode ter uma noção de como eu cheguei a uma sala de aula e de como me saí até agora. Uns acharão que foi uma boa trajetória. Outros dirão que desejo fazer vitrine frente ao meu hedonismo. Alguns se identificarão. O importante aqui será perceber as entrelinhas, os pequenos desgastes ao longo dessa breve carreira ainda em construção. Sim! Em construção, desconstrução, mas neste momento, de reconstrução.

Todo professor tem uma vida distante do foco de seu ofício, mesmo que nessa distância esteja o tempo todo a serviço dele, mesmo que inconscientemente. E pode parecer incoerente, mas isso desgasta o professor, quando ele se vê diante das entrelinhas de sua carreira, percebendo-as como a força que o leva a relutar em realizar suas atividades, em sentir prazer preparando suas aulas, na simplificação de seu trabalho, mesmo que isso represente piores resultados. Do modo bem coloquial, se me for permitido, a justificativa mental automática de absolvição que vem à mente é: “mas o governo não se preocupa mesmo com a educação, qualquer coisa que eu deseje trabalhar na aula já será mais do que o Estado quer!”. E pronto! Me percebi adoecido profissionalmente, apesar de continuar achando que quem realizava a maior parte das cobranças era eu mesmo! E diante de problemas familiares muito sérios, que se seguiram por anos, sobre os quais não cabe aqui uma discussão, iniciei meu processo de adoecimento também emocional, que foi precedido de ansiedade constante e crescente, ganho de peso, diminuição das horas de sono, maior irritabilidade, etc, etc, etc.

Tudo isso acontecia silenciosamente, imperceptível para muitos, menos aos meus pares. Os momentos mais difíceis emocionalmente falando, por ingrata coincidência, se deram no início deste ano, 2020. Passei pelo aumento de dosagens de fármacos, por dificuldades sérias para dormir e acabei na autoagressão. Hoje, muitas vezes, tenho vontade de morrer. Vejo-me como alguém que não tem coragem de praticar suicídio, mas que deseja com muita frequência que a vida acabe.

O que temos até aqui? Precarização do trabalho, falta de políticas públicas para a educação, falta de formação docente, falta de equipe multidisciplinar dentro da escola, trabalho multi e intersetorial dentro do âmbito da educação, para atender profissionais da educação, alunos e famílias. E isso, não apenas ao que concerne o período em que exerço a minha docência; falo também do período enquanto frequentei os bancos da escola, dos meus professores e das realidades que se antecederam à atual e a conceberam. Outro exemplo disso é fácil encontrar. Para estar dentro de um grupo de mestrado em Ensino, na Universidade Federal Fluminense – UFF, não recebi da secretaria em que trabalho, do governo ao qual sirvo, qualquer incentivo para viabilizar o meu desejo de qualificação através da pós-graduação. Uma realidade compartilhada por praticamente cem por cento dos professores brasileiros e que traria resultados efetivos para a melhoria da nossa educação. A única possibilidade que me foi ofertada, era uma licença sem vencimentos, que só poderia ser aceita se eu tivesse outra fonte de renda ou quem sabe, tivesse aprendido nas aulas de ciências, quando estudante, a fazer fotossíntese para me alimentar!

Eis que o ano letivo de 2020 mal havia sido iniciado e nós vivenciamos o início do isolamento social devido à pandemia por coronavírus. Subvalorizando a força da situação, o governo do estado do Rio de Janeiro antecipou o recesso escolar de julho para o mês de março; para que logo após, as atividades escolares fossem retomadas. Contudo, ao longo desses dias, a situação se intensificou e foi necessário então reorganizar o fazer pedagógico. E, vinte dias depois do término do recesso escolar, estávamos todos nós dentro de um ambiente virtual de aulas, com treinamento concomitante. Apesar de ser uma alternativa, o ensino remoto se colocou sem planejamento estratégico. Digo isso, apresentando um questionamento básico: como professores que não conhecem a plataforma digital poderiam realizar um curso sobre a plataforma dentro da própria plataforma?

Todas estas situações me fazem lembrar do afirmado anteriormente, sobre a precarização do trabalho docente e do sistema educativo; que é nada mais do que uma teimosia, afinal, insistimos em acreditar em algo que aos olhos do governo, do capitalismo e das elites, não deveria continuar existindo.

O Conselho Federal de Educação se debruçava sobre o tema, criou orientações e tentava demonstrar o caráter desigual da educação remota, enquanto o governo criava sua diretriz de efetivação deste modelo. O Plano de Ação Emergencial da Seeduc reconhecia então como meios formais de educação quaisquer ferramentas digitais, sejam elas aplicativos, redes sociais e demais equipamentos de comunicação de massa, que pudessem reproduzir conteúdo. O que eu vejo é a intenção de se privilegiar a quantidade de assistidos, pois não houve uma organização para o trabalho *online*, que não só aumentou a minha carga horária diária de trabalho, como me fez investir recursos próprios na aquisição de novos equipamentos para realizar meu trabalho.

Mas gostaria inicialmente de me debruçar sobre o aspecto da carga horária. Tenho dezesseis horas de trabalho semanal, sendo doze em sala de aula e quatro de planejamento. E quarenta horas como orientador educacional. Entretanto, no trabalho presencial em sala de aula, tínhamos acesso aos alunos dentro da escola, ao mesmo tempo, com interação imediata e cheia de empatia. No ensino remoto, este atendimento passou a ser individual, aumentando o tempo que se atribui à cada turma. Passei a trabalhar quase que vinte e quatro horas integralmente. Ademais, havia o tempo de elaboração da aula, de seleção do material, de postagem do mesmo, que exigiria digitação, elaboração de slides, telas, vídeos, podcasts ou outras ferramentas que eu desejasse usar. Isso por si só amplia grandemente o tempo de trabalho, mas que no final das contas, quando da execução da aula, poderia não resultar em quantidade de tempo suficiente para compor a carga horária de cada aula.

Ao mesmo tempo, havia alunos, pais e colegas de trabalho chamando a todo tempo, com dúvidas, solicitando atenção, orientações, fazendo queixas. Tudo isso em meio às demandas apresentadas pela regional e pela secretaria, com prazos e cobranças; no mesmo momento em que precisava entender a nova realidade e aprender a trabalhar com o ensino remoto. Muitos alunos não encontrei mais, outros passaram a “chamar” muito mais, demonstrando a dificuldade de realizar estudos sem orientação. Em outros casos, pais e responsáveis entrando em contato para me xingar e me destratar por não concordar com o modo como os alunos teriam que realizar seus estudos, como

se eu tivesse autonomia para definir o formato das aulas; justificando que não poderiam comprar telefone novo, pagar internet e outras coisas.

Veio também a suspensão do calendário escolar, com manutenção da carga horária, baixa resposta dos alunos, pouca eficiência das aulas remotas, somada a atitude do governo de em um primeiro momento realizar cortes no pagamento do salário, retirando nossos penduricalhos, diminuindo muito o valor recebido, como se as minhas despesas em isolamento caíssem na mesma proporção. Mas o que vi foi a conta de luz subir pelo uso interminável de aparelhos elétricos como computador, celular, lâmpadas, tv, ventilador, etc, etc.; bem como despesas com alimentação e com a aquisição de um novo computador e acessórios para fazer *lives*, gravar aulas e me manter conectado. Por fim, com psiquiatra e farmácia, pois a ansiedade cresceu e a enxaqueca era frequente.

Vejo-me no isolamento mais cansado mentalmente do que se estivesse com a mesma carga horária dentro da escola, com um detalhe: ao serem retomadas as atividades presenciais, os alunos estarão motivados para voltar à escola, sobretudo pela interação social, enquanto eu e meus colegas, estaremos desgastados. Só mais recentemente que começou a surgir um suposto interesse com o bem-estar emocional dos alunos; não o meu ou dos demais servidores. Não quero com isso dizer que os alunos não precisem desta preocupação, pelo contrário, sei o quanto necessitam. Mas quero evidenciar que eu preciso também.

Como orientador vi crescer o número de alunos e mães que relatam estarem mais entristecidos, rendendo menos, mais introspectivos e vivenciando mais conflitos domésticos do que em momentos anteriores. Mas o que faz o governo crer que isso não ocorre também comigo? Não sei se considero isso uma vantagem, mas me sinto aliviado neste momento por não ter filhos, pois os meus afazeres domésticos também aumentaram bastante. E se eu tivesse filhos, o tempo que eu necessitaria para atender às suas necessidades seria muito maior. Este fato certamente impactaria sobre o meu estado emocional. Neste aspecto penso nos meus colegas que os têm. Como equacionar?

Tive um recesso em julho, a secretaria decretou recesso pedagógico e administrativo, o que me permitiu desconectar da escola por duas semanas. Tempo que usei para a correção de trabalhos e atividades dos alunos na plataforma, fazendo valer a ideia de Adorno, Benjamin e outros que analisaram o lazer dentro da indústria cultural, de que a realidade da indústria cultural e

do consumismo aumenta a carga de trabalho dos indivíduos e cria uma falsa ideia de lazer, pois desejamos o tempo livre, não para o descanso, mas para a realização de outras atividades; fato que me faz sentir um preguiçoso, pois poderia aproveitar o tempo em que estou dormindo para otimizar a minha rotina!

O fato é que este recesso, que já havíamos feito jus em março, no início da pandemia, não é reconhecimento do governo por meu trabalho, é na verdade um modo de cortar gastos na manutenção da rede, pois assim, no recesso, vários pagamentos, como a GLP, talvez o maior volume de recursos exigidos dos cofres públicos, não são pagos. Também haveria redução nos gastos com merenda. Além do corte das linhas de telefone. Ou seja, o Estado faz parecer uma compensação frente a um direito, que na verdade está travestido na economia de recursos, pois além de tudo, todos os meses o Estado faz um jogo de violência psicológica ameaçando não ter condições de pagar os salários do mês seguinte, caso as coisas piorem ainda mais.

Assim, num cenário repleto de fatores que me deixam descrente da possibilidade de abandonar definitivamente as medicações que uso, encontro na possibilidade de escrever estas páginas, um espaço de escuta que alivia, pois sei que ao repartir minhas dores, não estarei depositando sobre os ombros de ninguém este pesar, mas estarei encontrando caminho para reverberar dores que somadas, constroem um suporte para atravessar o momento de desequilíbrio que não é só meu. Me vejo refletido em cada fala dos alunos e seus familiares que por vezes sentem-se perdidos, angustiados e cansados, lutando para não entrar em maior círculo de adoecimento.

Não posso hoje ficar sem terapia psicológica e a ansiedade me coloca mais irritado, com grande nível de bruxismo, sobrepeso e dificuldade de concentração. Até minha memória me falta com certa frequência, e por último, um dos medicamentos que tomo para diminuir os efeitos da ansiedade, me tirar da prostração emocional e aliviar as dores de cabeça, passou a afetar minha visão, que, somada com as longas horas passadas diante do computador e do celular me trazem perguntas: o que mais ainda virá nestes poucos meses de ano letivo que restam em 2020? Haveria espaço para mais algum dissabor e coerção? Sei que para a carreira, as perspectivas não são boas, afinal, o ensino remoto já é realidade e a precarização chega ao seu ápice... E nós, reles professores, temos apenas o nosso brio pessoal e amor pelo fazer do chão da escola, ninguém mais está por nós.

# Relato 3

## Vida e morte na pandemia: não sairemos da mesma forma que entramos

Thalles Azevedo Ladeira

Era março, dia 13 (sexta-feira). Nesse dia, o despertador não tocou mais cedo. A escola na qual trabalho havia suspenso as aulas por duas semanas como uma medida de cautela e prevenção contra o novo coronavírus que havia chegado às regiões Norte e Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, onde trabalho e moro, respectivamente.

A princípio, muitos consideraram tal medida, de suspensão das aulas, um grande exagero, pois não havia nenhum caso confirmado na cidade até então e menções de protestos começaram a ser ouvidas por trabalhadores com vínculos fragilizados de contrato, que estavam subsumidos em uma relação na qual: não trabalham, logo não recebem.

Já uma parcela da categoria de professores concursados (da qual faço parte) enxergou nessas duas semanas de suspensão das aulas como umas miniférias, uma oportunidade de curtir a família, de organizar a casa, de fruir: acessando a lista de

filmes e séries que nunca dá tempo de visitar. O que ninguém podia imaginar é que essas duas semanas de recesso iriam durar o resto do ano inteiro e aquela que vinha sendo chamada de “gripezinha” por muitos, até mesmo pelo presidente da república, minimizando os danos e a letalidade do vírus, tempos adiante seria considerada a maior pandemia já vivenciada na história do nosso país, com mais de 100 mil mortos em um período de aproximadamente seis meses.

Diante desse cenário tétrico e degradante, fomos expostos à morte de parentes e amigos próximos, e desse modo, alguns gatilhos emocionais foram disparados em diapasão dentro de mim, e é sobre essa experiência que eu pretendo compartilhar aqui.

O cenário de crise pandêmica trouxe uma dura verdade, difícil de ser aceita, a saber: a vulnerabilidade da vida humana, a certeza de que há uma linha tênue entre a vida e a morte e que, um dia, o pêndulo da vida se inclinará para o outro lado.

Isso gerou em mim uma inconformidade seguida de uma impotência. Não se pode lutar contra essa certeza, apenas aceita-la e extrair de tal realidade motivos para viver uma vida carregada de significados, com o máximo de potência. Ter a certeza de que vamos morrer foi a afetação mais verdadeira e dolorosa que a pandemia despertou em mim.

Diante disso, eu busquei respeitar a quarentena religiosamente, o que em um primeiro momento me trouxe uma sensação de que assim eu estaria seguro do inimigo invisível que estava lá fora, matando crédulos e incrédulos do COVID-19.

Mas passar meses a fio confinado em casa, embora ainda seja a medida mais segura para se proteger do vírus letal, descortinou inseguranças e sensações de medo, de pavor, de inconformidade frente aquela realidade, de vulnerabilidade e medo da morte e a esse ponto, eu não sabia, mas eu já não era mais o mesmo.

Certo dia eu acordei com o coração palpitando, era um sentimento novo me visitando, que precisei de um tempo para formular em palavras, a saber, a pergunta que qualquer ser humano, que seja mortal, já deve ter se feito: o que vem depois?

A grande maioria das religiões existentes propaga uma espécie de eternidade após a morte, sem dar muitos detalhes a respeito do que seja. No entanto, tal dimensão de um infinito, de uma constante irreparável, começou a me causar assombro em doses cavalares de ansiedade e desconforto existencial. Sem perceber, o vírus pandêmico, mesmo não tendo me infectado até o momento de finalização

dessa escrita, desenvolveu em mim outro vírus: o dissabor e a incapacidade de gozar dos momentos potentes da vida sem pensar no seu fim.

Essa inconformidade diante do luto que compõe a vida, que a esse ponto já deveria estar sendo trabalhada com algum especialista em emoções humanas, foi sendo cristalizada em mim ao passo em que eu tentava dar conta das inúmeras demandas da vida de professor. Nesse sentido, em meio à pandemia, assim como qualquer outro representante da categoria, venho sendo desafiado a me reinventar com aulas dinâmicas, didáticas e interativas sob um novo formato, aquilo que convencionalmente vem sendo chamado de aulas remotas.

“Grava o vídeo da aula!”, “Produz a apostila para os alunos!”, “Entrega tudo até sexta às 14 horas!”. São alguns dos desafios que se apresentaram para mim ao longo das aulas remotas.

“Não ficou bom. Refaz essa parte. Reajusta aquela outra”. E tantas outras demandas do ensino remoto me desafiaram ao longo de toda a quarentena, fazendo das minhas manhãs e tardes uma grande sinfonia de vários tons, a empolgação de estar produzindo um material didático autoral para os alunos era no final do dia substituída por um cansaço e um sentimento de esgotamento, uma sensação de que no ensino remoto, o trabalho havia aumentado.

A ideia inicial era não se deixar abalar, dar conta de todas as frentes de trabalho das duas matrículas com o máximo de qualidade e dedicação. No entanto, ao longo da quarentena, eu fui descobrindo que não existe neutralidade na vida em nenhum sentido que seja possível. Desse modo, eu fui percebendo como as afetações externas atravessam a nossa vida, reorganizando as coisas dentro da gente.

Isso justifica, por exemplo, uma sensação de perda da qualidade em elaborar as aulas, com uma ausência de sentido no próprio trabalho desenvolvido. Um sentimento, de que aquilo não estava colaborando em nada para os alunos. Valendo-me da famosa expressão, fazendo “apenas para inglês ver”.

Isso me gerou uma autocrítica frente ao meu trabalho remoto realizado, seguido de uma perda de energia. A esse ponto, o desejo de voltar às aulas presenciais havia alcançado seu pico. As aulas remotas vinham toda semana com novas tarefas e novos desafios e como eu já havia percebido que o meu ânimo não era mais o mesmo, em certo momento cheguei a acreditar que eu não era bom profissional quanto eu desejava ser. Já era o esgotamento falando por mim.

O esgotamento, por sua vez, não apenas de ter que me reinventar semanalmente, sendo cada vez mais didático, criativo, flexível e paramentado com as tecnologias necessárias para desenvolver aulas interativas e interessantes para os alunos. Hoje, percebo que o esgotamento maior advinha do medo de não existir mais. De uma (futura?) morte me trazer a ausência de mim (como sou hoje) e de tudo o que eu considero potência na vida.

A este ponto eu resolvi procurar ajuda nos serviços de escuta e acolhimento psicológico e/ou emocional, oferecido por iniciativas institucionais e/ou pequenos grupos de psicólogos/as. O que pra mim foi muito potente e vitalizador.

Hoje, ao finalizar esse breve relato de experiência, eu reconheço que não sairei dessa pandemia da mesma forma que entrei. Certamente sairei mais sensível e mais reflexivo. Quanto aos trabalhos remotos, eles continuam: apostilas, vídeo aulas, reuniões *online* com a equipe escolar etc. E, certamente, quando a pandemia passar, a única certeza que fica é que teremos que dar conta de diluir e procurar resolver todo o espólio que ela nos deixou.

# Relato 4

## Professora em época de pandemia

Alessandra Tozatto

Quando me tornei professora, sabia que teria que estudar muito, me dedicar, estar sempre me atualizando para oferecer o melhor para meus alunos. Em um ano e meio de docência em uma Universidade privada, me dediquei nessa prática e aos poucos fui conquistando meu espaço e a confiança dos meus alunos.

Gosto de estar em uma sala de aula, no ambiente escolar, em meio de muita gente, trocando conhecimentos com meus colegas e alunos. Estar nesse lugar me faz sentir viva.

Mas como a vida não é linear, em março de 2020 fomos pegos por um vírus que nos colocou em quarentena e rompeu com tudo que estávamos fazendo. A vida como conhecíamos foi interrompida. De uma hora para outra não podíamos mais estar com nossos amigos, ir aos comércios, cinema ou tomar um cafezinho na padaria e até mesmo trabalhar. As aulas foram suspensas, inicialmente por um período de quinze dias e depois por tempo indeterminado. E diante disso ficamos nos questionando: “e agora?”. O que fazer diante dessa novidade, do

perigo que estávamos correndo diante de uma ameaça invisível que nos colocou em isolamento social?

Após a suspensão de quinze dias fomos convocados para uma reunião da Universidade onde leciono para conhecermos as estratégias que seriam adotadas para retomada das atividades letivas.

É interessante citar aqui que, nesse intervalo, entre o início do isolamento e a convocação da Universidade, os estudantes nos questionavam muito acerca das aulas, de como seria o semestre, se iria atrasar o ano letivo, entre outras coisas. Nós, professores, não tínhamos essa resposta e, para nós, também era angustiante o não saber.

A reunião foi feita através de uma sala virtual, com todos os professores e coordenadores de curso, onde foram apresentados os recursos que seriam usados a partir de então para ministrarmos nossas aulas.

A proposta apresentada foi a de aprendizagem remota, com aulas ao vivo, dentro do horário que nós já trabalhávamos. Nossa rotina de aulas seria mantida, porém teríamos que adotar uma série de procedimentos novos e repensar nossos planos de ensino e atividades avaliativas.

Voltamos ao trabalho em um ritmo bem pesado. Tivemos que aprender a utilizar esse novo recurso, adequar nossos equipamentos, repensar nossas metodologias de ensino e nos adaptar a essa nova realidade.

Em poucos dias, estávamos diante do computador, com a webcam ligada, aguardando os alunos para iniciarmos nossa rotina de ensino remoto.

O protocolo inicial era: utilizando o e-mail institucional, agendar a aula, criar uma sala virtual, enviar o link através da plataforma da Universidade para os alunos, gravar as aulas e disponibilizá-las posteriormente, na mesma plataforma, para que os alunos que não conseguissem acessar no horário da aula, pudessem assisti-la depois.

Pessoalmente, aponto alguns incômodos que tive com esse processo: eu gosto de usar o quadro, sou muito dinâmica nas minhas aulas, extrovertida, tento trazer um clima leve para a sala de aula e o sistema remoto em conjunto com a gravação me tirou um pouco isso. Percebi que, para dar certo, teria que reinventar minha prática, para que minhas aulas não ficassem monótonas para mim e para meus alunos.

Com isso, minhas horas de trabalho aumentaram significativamente, pois além de repensar toda minha prática, inúmeras reuniões *online* também aconteciam diariamente, em diversos horários.

Somou-se a isso o fato de: estar em constante alerta com o novo vírus, estar em casa com minha filha que também teve as aulas suspensas e faz parte do grupo de risco por ter problemas respiratórios, as tarefas domésticas em si, que parece que se ampliam de acordo com o tempo que estamos em casa e meu outro vínculo de trabalho, que também me trazia uma demanda.

Durante todo o semestre, as aulas aconteceram normalmente, com a presença da grande maioria dos alunos. Algumas turmas eram bem participativas, outras nem tanto, mas no momento em que eu estava ali, diante daquela câmera, tentando passar o conteúdo das minhas disciplinas, eu me sentia bem. Eram as melhores três horas do meu dia, porque não me sentia tão sozinha.

Além das aulas, eu promovia um bate-papo entre os alunos, procurava oferecer atividades mais dinâmicas e deixava sempre alguns minutinhos (não gravados) para que pudéssemos trocar as angústias que estavam surgindo no isolamento social.

Com isso, alguns alunos sentiam-se seguros em me procurar após as aulas para expor suas dificuldades: alguns só tinham acesso através do celular, outros não tinham espaço adequado para poder assistir as aulas e fazer as atividades propostas pelos outros professores. Uma série de problemas e dificuldades que me afetavam ainda mais, visto que eu pouco podia fazer por eles.

A cada dia que passava eu ficava mais cansada, pois pelo fato de não termos ainda estratégias para avaliação desses alunos, tivemos que aumentar o número de atividades avaliativas durante o bimestre e, conseqüentemente, mais atividades para serem corrigidas.

O trabalho passou a ocupar a maior parte do meu dia. Reservava as tardes para preparar as aulas e esse tempo era dividido com inúmeras e intermináveis reuniões. Durante a manhã, eu me dedicava a cuidar dos afazeres domésticos e das atividades do meu outro emprego.

Inúmeras outras demandas foram surgindo: atendimento aos alunos (de outros cursos) em crise, *lives* sobre saúde mental, estágios clínicos e supervisão.

Os links de reuniões começavam a me causar um sentimento de angústia, comecei a me sentir sobrecarregada. Via minhas amigas cuidando de si, fazendo artesanatos, montando jardins e eu só conseguia trabalhar, trabalhar e trabalhar. Parei de produzir, parei de sentir prazer em ler. Eu só contava os minutos para desconectar, sentar na minha varanda e beber uma taça de vinho no final da noite. Com isso me desconectei da minha filha e mergulhei em crises de ansiedade diárias.

O tempo foi passando, fui manejando minhas crises e aprendendo a lidar com a montanha russa de sentimentos que minha vida tinha se transformado. Porque apesar de tudo, eu amava minhas aulas, sentia enorme prazer em estar com meus alunos e com meus colegas de trabalho, mesmo que virtualmente.

O volume de trabalho aumentou na época da V2, pois foi preciso elaborar muitas questões por disciplina, montar banco de questões, aprender a utilizar as ferramentas para aplicação desses testes e acompanhar qualquer dificuldade apresentada pelos alunos. Precisei pedir ajuda de um amigo para poder dar conta.

Após passado esse momento de avaliações e fechamento das notas, senti um alívio enorme por todos os alunos terem tido um bom resultado nas minhas disciplinas. Sei que uma grande parte conseguiu absorver o conteúdo, não através das provas, mas pelo debate que construímos no decorrer do semestre e em algumas atividades que eles desenvolveram.

Particularmente, não considero que todo esse trabalho tenha sido perdido, pois eu realmente percebi que uma boa parte dos alunos se dedicaram, participaram das atividades e conseguiram aprender o conteúdo, pois além das aulas remotas, com a possibilidade de interação entre professor-aluno, o material de apoio (slides, artigos, capítulos de livros) davam um bom direcionamento mesmo para aqueles que não se sentiam motivados com as aulas virtuais. Todo conteúdo remoto era baseado nesses materiais.

Minha postura diante dos alunos com dificuldades emocionais, de acesso ou com falta de tempo para se dedicar a essa proposta de ensino, era de total empatia e facilitação em relação a prazos, dúvidas e revisão de notas. Me coloquei disponível em todas minhas redes sociais, a qualquer momento. Recebi inúmeras mensagens, telefonemas e e-mails e, por fim, acredito que tivemos bons resultados.

O feedback foi positivo, muitos afirmaram que gostavam de ter aulas de casa, pois podiam ter maior liberdade durante as aulas, ficar mais próximos das famílias, não perder horas de deslocamento entre suas cidades e a universidade, economizar com roupas e lanches. Mas ao mesmo tempo também sentiam falta do contato físico e da interação existente em sala de aula. A maior reclamação que recebi foi o excesso de atividades avaliativas, as quais estavam deixando todos muito esgotados.

Entendo toda a crítica acerca dessa modalidade de ensino e concordo que ela não é a ideal. Mas mesmo entendendo que todo esse trabalho foi feito para atender uma demanda capitalista que só pensa em lucro, eu procurei entender o que ir contra essa lógica traria de prejuízos para os alunos e colaboradores de uma universidade privada. Eu consigo comparar o ensino público ao ensino privado, porque estou dentro dessas duas instituições, acompanhando em tempo real as diferenças entre elas.

Enquanto na privada vimos centenas de funcionários com medo de perder seus empregos, caso os alunos parassem de pagar suas mensalidades, na pública vimos milhares de alunos frente uma nova “paralisação” e preocupados com o ensino à distância, pois muitos não têm acesso a tecnologia em suas casas. Enquanto recebíamos decisões e novas rotinas de trabalho na instituição privada a serem cumpridas prontamente, na pública, inúmeros debates ocorriam sobre como levar o acesso ao conteúdo para todos, como enfrentar a crise, o que fazer com os alimentos que estavam estocados na escola, como ajudar os funcionários terceirizados e como estabelecer uma rotina de trabalho para os técnicos administrativos e docentes nesse período.

Tanto na pública como na privada, os alunos questionavam sobre o atraso no semestre letivo e o que faríamos para driblar todas as dificuldades desse período tão atípico.

Conseguimos concluir o semestre letivo e já demos início a outro na instituição privada e na pública ainda estamos discutindo a retomada do calendário letivo e enfrentando opiniões polarizadas dos alunos em relação a aprendizagem remota.

Diante de tantos desafios e após um período de descanso, posso dizer que me transformei de uma forma que ainda não consigo definir. Sigo amando minha profissão, procuro fazer a diferença na vida dos meus alunos mesmo de forma remota, motivando-os, promovendo espaços de escuta, estabelecendo

diálogos e trabalhando em conjunto para tentar diminuir qualquer dificuldade que possa surgir nessa nossa trajetória. Estou criando estratégias de autocuidado e aceitando apenas o que eu acredito dar conta, sem prejudicar minha saúde mental.

Sei que ser professora vai me movimentar e me desafiar muito ainda. É uma prática que necessita de constante atualização, estudo, dedicação e disponibilidade às mudanças. É uma profissão desvalorizada e desqualificada, principalmente no atual cenário político que estamos vivendo. Não estávamos esperando por uma pandemia, mas o que fazer com isso? Não concordo com a expressão “novo normal”. Não quero que isso tudo seja normal, não dá para nos acostumarmos com algo que tira vidas e a saúde mental das pessoas. Não dá pra normalizar mortes e inseguranças. Acho importante criarmos possibilidades de vida dentro dessa realidade que nos atravessa, mas com muita esperança de que possamos ter nossas rotinas de volta.

# Relato 5

## Experiências do Serviço Social em tempos de pandemia: considerações no âmbito educacional

Amanda Bersacula de Azevedo

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

Érika David Barbosa

Josemara Henrique da Silva Pessanha

Paola Barros de Faria Fonseca

*Tudo tão estranho...  
Uma montanha russa de emoções  
Ora empolgada com meus planos  
Ora pensativa em meio às ilusões  
(...)  
Sendo forte, sendo frágil  
A vida segue ensinando  
Com coragem e desafios  
Que prevaleçam os encantos!*

(Josemara H. S. Pessanha)

## Introdução

As relações de sociabilidade, que envolvem o mundo do trabalho, analisadas numa perspectiva ética e política, nos assinalam sobre a vida cotidiana e as respostas imediatas e imediatistas requerentes da estrutura de sociedade moldada pelo capitalismo.

Esta ofensiva devastadora do capital, que é constante das crises que por ele mesmo são geradas, nos limitam a capacidade de respostas de caráter ético-político, num constante ciclo de apreensão e percepção da realidade fragmentada, efêmera e instáveis das vivências objetivas e empobrecedoras das relações de trabalho (BARROCO, 2011). Furta-nos possibilidades para um projeto emancipatório que dê conta das demandas do público que dependem da nossa atuação (a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos-administrativos, famílias), e também do projeto pessoal das nossas vivências e convivências.

O Serviço Social é uma profissão inserida no mundo do trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social, tendo na questão social<sup>1</sup>, nas suas mais variadas expressões cotidianas, o objeto de trabalho para atuação profissional.

Em cenários como o atual, da pandemia do COVID-19, há que se falar no surgimento de novas expressões da questão social que somadas à precarização crescente dos direitos dos trabalhadores, ao subemprego e à financeirização do capital trazem à tona o já existente, mas não explícito, desafio e desrespeito à vida, a coisificação do ser humano e a “dessocialização” das relações, tornando-as ainda menos mediatizadas pelo olhar do outro.

Diante do exposto, nós, assistentes sociais, profissionais da Educação Profissional Científica, Técnica e Tecnológica, trabalhadoras que vendem a força de trabalho, chamadas para atuar numa ação específica da Educação e com um viés tão abrangente quanto a assistência aos estudantes, pretendemos realizar uma reflexão no interior das nossas condições de trabalho, os desafios que nos são postos cotidianamente, sem perder a ternura do olhar para o outro e para nós mesmas enquanto mulheres (e toda suas implicações) neste tempo de pandemia cometida pelo vírus COVID-19.

---

1. Para Yamamoto (2007), a questão social “é apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2007, p. 27).

## Os desafios cotidianos da profissão durante a COVID-19

Nós, profissionais do enfrentamento direto às expressões da questão social, quando pensamos nos desafios cotidianos em tempos como os atuais, precisamos, inicialmente, nos percebermos enquanto mulheres em contexto de pandemia.

O cenário atual nos coloca em condições privadas e particulares de trabalho onde o espaço público, das políticas públicas nas quais atuamos, invadiu nossas vidas privadas. Se o imediato e urgente constantemente bate à nossa porta enquanto assistentes sociais, também nos assola com o mesmo - ou até maior ímpeto - em nossas vidas privadas de mãe, mulheres, esposas.

Não podemos desconsiderar que os papéis que antes eram desempenhados em divisões espaciais específicas (ambiente familiar e espaço de trabalho), com o trabalho remoto, passam a ser exercidos em uma mistura indivisível. A linha tênue, que antes sutilmente os separavam, foi rompida. Mães que assumiram integralmente o cuidado da casa, a alfabetização e educação escolar dos filhos sem deixar as demandas profissionais que se avolumam em um malabarismo sem fim.

Nessa apropriação do privado pelo público, podemos elencar, entre outras questões, a necessidade que muitas de nós tivemos de arcar com os custos de novos aparelhos tecnológicos, aumento de franquias e coberturas de internet, compra de mobiliários adequados (mesas de trabalho e cadeiras), que, quando não adquiridos resultam em mazelas provenientes da falta de ergonomia no exercício profissional. Ademais, outra apropriação que merece destaque é a utilização de nossos números telefônicos privados de celulares (WhatsApp®) para contato e atendimento aos estudantes e suas famílias.

Essa utilização em tempos como o atual talvez seja a mais emblemática exemplificação da perda dessa divisão entre vida particular e vida pública. Como servidoras públicas temos uma face pública a que devemos prestar contas socialmente do nosso trabalho. Entretanto, é preciso termos clareza que essa função não afasta nossa vida privada, nosso eu, nossas particularidades.

Cotidianamente temos recebido demandas imediatas que precisam ser respondidas com ausência de prazos razoáveis, cobranças de relatório de dados, construção de formulários, elaboração de editais extraordinários, preparação

de estudos sociais e outros que são impossíveis de serem realizados nas condições atuais.

Quando as demandas do trabalho invadem nossos espaços privados, entramos em uma lógica produtivista integral. Horário de trabalho e horário de descanso também foram rompidos. A realidade capitalista produtivista se materializa na sua forma mais cruel nos tempos atuais. Todavia, é uma crueldade já latente em tempos remotos.

O tempo nos foi roubado! Tempo para pensar, refletir, realizar um trabalho técnico que leve em consideração o planejamento, a pesquisa, a escuta qualificada, a busca ativa, rodas de conversas, enfim, um trabalho menos imediato das demandas que enchem nossas mesas e salas. A realidade do Serviço Social na maioria dos campi do IFF é da relação de um profissional para setecentos e cinquenta estudantes. Em campuses maiores isso aumenta consideravelmente, chegando a um profissional para 1.500 (mil e quinhentos) estudantes. Toda essa precarização do trabalho aqui exemplificada tem promovido adoecimento físico e mental às trabalhadoras que atuam no Serviço Social dos IFFs.

Em relação ao público-alvo de nossas ações profissionais, estudantes e suas famílias, observamos que a pobreza estrutural que os atingem, se tornou ainda mais cruel com o desemprego e ausência de renda dos estudantes e familiares. A insegurança por não ter a garantia dos direitos básicos, tacitamente deixada por um governo desrespeitoso com a vida da sua população, acomete a vida daqueles que atendemos diariamente. O que já era um desafio - atender estudantes em suas necessidades básicas para o estudo como o auxílio transporte, auxílio alimentação (que em muitos campi não era para todos/todas), auxílio moradia, condições materiais de estudos em cursos técnicos - torna-se urgente a luta pela inviolabilidade do direito à vida, que deveria ser o direito primário e não negociável<sup>2</sup>.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à relevância das condições familiares dos estudantes, uma vez que o isolamento social causado pelo novo coronavírus vêm contribuindo para o aprofundamento dos casos

---

2. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Art. 5º diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (BRASIL, 1988) (grifo dos autores).

de violência doméstica e de violência contra a crianças e adolescentes. O consumo de bebidas alcoólicas, maior tempo no ambiente familiar e falta de emprego e renda, são alguns dos fatores que contribuem para esse aumento. As crianças e adolescentes são os alvos mais frágeis, onde os agressores acham que podem descarregar a sua fúria e frustração, ficando a mercê da negligência familiar.

A dificuldade do acompanhamento, de modo remoto, das demandas desses estudantes, é um agravamento para nossa ação direta. Estudantes que não têm acesso aos meios digitais como celulares, internet, que residem em locais de difícil acesso, dificultam inclusive o processo de acesso aos auxílios e bolsas da Assistência Estudantil. Como atender estudantes os quais não conseguimos contato?

O acesso digital no intuito de viabilizar o ensino remoto, provisoriamente, mais do que nunca se tornou essencial, entretanto, o não aumento dos recursos e o constatável aumento de demandas, já explicitadas, nos levam a questionar até onde a política de Assistência Estudantil deveria dar conta da presente realidade. Uma vez que estamos falando de uma ação complementar como se faz na assistência estudantil, essencial, mas subsidiária a uma edificação já pública e de acesso a todos que dela façam parte. Nesse caso, falamos de uma necessidade *si ne qua non* para o acesso ao ensino, condição que, sem a qual os/as estudantes não terão acesso à sala de aula, aos processos avaliativos, ao aprendizado. Entretanto, não perdermos de vista que

Vemos com grande preocupação a instalação do ensino remoto emergencial (ERE), pelos reais riscos de aprofundamento das desigualdades sociais, provocando a segregação de estudantes que não possam acompanhar, de maneira adequada, essa modalidade aligeirada de ensino (ABEPSS, 2020)<sup>3</sup>.

---

3. Outras implicações que envolvem o Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Remoto não serão postas aqui devido ao breve texto. Contudo, sinalizamos para os impactos profundos no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Os recursos da Assistência Estudantil estão sendo redirecionados devido às novas necessidades eminentemente e urgentes. As Bolsas Permanências, as Bolsas ENEEs (Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas), os Auxílios Moradias estão sendo mantidos. Outras ações nos levam a optar entre condições de sobrevivência como os Auxílios Alimentação que em muitos *campi* estão sendo pagos em pecúnia aos estudantes a fim de reduzir a insegurança alimentar e nutricional.

O orçamento do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) para 2020 não teve alterações em relação ao ano anterior, sendo pago por número de estudantes. Houve redirecionamento dos recursos entre os *campi* e isso teve impactos significativos para alguns que perderam e outros que conseguiram recursos. Contudo, mesmo o PNAES tendo como público alvo estudantes com renda *per capita*, prioritariamente, de 1 <sup>1</sup>/<sub>2</sub>, (um salário mínimo e meio), a nossa realidade é de não conseguirmos atender muitos estudantes dentro desse perfil.

Quanto ao Auxílio Digital, ainda está sendo estudado possibilidades, mas o Governo Federal já anunciou pacote de dados, prioritariamente, para estudantes com renda familiar de meio salário mínimo, o que sugere que muitos que necessitam não serão contemplados, a menos que tenha uma iniciativa interna, com recursos próprios da instituição.

Existe a possibilidade dos recursos do PNAES serem utilizados para este fim, todavia, sabendo que será mais um benefício o qual teremos que dividir os recursos, pois o mesmo não foi aumentado, somente as demandas.

## Reflexões finais

As demandas da assistência estudantil pontuadas até aqui são emergentes num contexto escolar e ficam ainda mais evidentes em um período de pandemia. Para além disso, a tentativa de viabilização de outros direitos a partir do conhecimento adquirido das políticas sociais também perpassam o trabalho do assistente social em trabalho remoto.

As Políticas Públicas de Seguridade Social - Previdência, Assistência Social e Saúde - estão sendo violentamente atacadas. Soma-se o agravamento da crise mundial a pandemia do COVID-19 dentro de uma estrutura de sociedade

extremamente desigual num governo que já anunciou corte de verbas no Orçamento de 2021<sup>4</sup>, ou seja, a crise será mais profunda e desigual.

Em relação à Educação, mesmo com a suspensão das aulas presenciais, a escola continua tendo um papel essencial na proteção social das crianças e adolescentes, apesar de distantes, fisicamente, acreditamos que, podemos agir de forma mais efetiva, tentando minimizar os impactos dessa violência na vida das crianças e adolescentes. Seguramente, pós-pandemia, presenciaremos um agravamento de quadros sociais, principalmente no que diz respeito ao adoecimento emocional e mental, adoecimento esse que já vem assolando boa parte dos nossos estudantes.

Os(as) estudantes têm buscado, por meio de e-mails, mensagens em WhatsApp® e contato telefônico, diversas orientações, sobre outras políticas públicas, dentre elas, podemos citar: dúvidas sobre o acesso ao auxílio emergencial (Decreto nº 10.316/2020), informações sobre o acesso aos benefícios previdenciários, solicitações de acesso às ações assistenciais públicas ou privadas disponíveis, dúvidas quanto aos procedimentos sobre prevenção e cuidados relativos a COVID-19, dentre outras.

As questões emocionais e psíquicas dos mesmos e de seus familiares foram agudizadas pelo medo, ansiedade e angústias do atual momento pandêmico. Luto e perdas de familiares e conhecidos, por situações de desemprego, falta de renda, insegurança alimentar e nutricional, relatadas em atendimentos virtuais. Portanto, observa-se uma série de questões sociais e estruturais que foram apresentadas e partir delas, sendo necessária a articulação com outros profissionais da psicologia, nutrição e pedagogia, vislumbrando estreitar os canais de diálogos para propor alternativas de suporte *online*, via contato telefônico, projetos ou ações específicas.

Além das ações que envolvem a assistência estudantil, as/os profissionais de Serviço Social que atuam no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estão contribuindo em diferentes frentes de trabalho

---

4. Segundo o jornal O Globo do dia 18/08/2020, no Orçamento previsto pelo governo para 2021 (ainda passará pelo Congresso), o Ministério da Cidadania, responsável pela Assistência Social, perderá 59,3% do seu orçamento anual. A pasta da Saúde será reduzida em 4,8 %. A Previdência Social, vinculada ao Ministério da Economia, não foi divulgado. Isso somente em se tratando das políticas de Seguridade Social.

na instituição. Há assistentes sociais desenvolvendo pesquisas, projetos de extensão, planejamento de ações em Comissões, atendimentos aos estudantes com necessidades educacionais específicas, elaboração e participação de eventos *online*, desenvolvendo tais atividades com as adequações necessárias, conforme às orientações institucionais.

Assim, nos deparamos com inúmeros desafios no nosso trabalho em tempos de pandemia e a elaboração deste Relato de Experiência é parte de um movimento de constante luta pelo direito à reflexão. Precisamos, cotidianamente, exercer esse direito, pois o momento nos move em direção à construção de novas relações com o outro e conosco e, portanto, precisamos dessa crítica, essencial para entender a realidade que nos cerca.

## Referências

- ABEPSS. **Trabalho e ensino remoto emergencial**. Brasília, 23 jun. 2020. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BARROCO. Maria Lúcia. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm). Acesso em: 23 ago. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRESCIANI, E.; FERREIRA, P.; VENTURA, E. Orçamento reduzido: Governo prevê corte na maioria das pastas, e Educação deve perder 13%. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, ano XCVI, nº 31.788, 18 de agosto de 2020, p. 4.
- CFESS. **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais no contexto da pandemia. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/teletrabalho-telepericia2020-nota.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PESSANHA, Josemara. Momentos. *In*: **Festival de Poesias do Campus Guarus**, 8., 2020.

# Relato 6

## Fenomenologia, formação de professores e de professores/ gestores: reflexões que se mostram e se manifestam em tempos de pandemia COVID-19, ensino remoto emergencial e trabalho remoto

Alexsandra dos Santos Oliveira

O convite para escrita deste relato de experiência, visando problematizar os impactos da pandemia de COVID-19 e suspensão das atividades educacionais presenciais e trabalho remoto na/para formação de professores e de professores/gestores<sup>1</sup>, me permite falar de um lugar ambíguo que emerge em alguns momentos repleto

- 
1. Ao logo deste relato, o leitor irá se deparar com essa expressão como um movimento que emerge a partir das reflexões do Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96 e dos projetos de ensino desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia/Pádua, iniciado no final de 2019-1, presencialmente, com a participação de cinco bolsistas contempladas pelo Sistema de Bolsas de Assistência Estudantil (Sisbol) que continua sendo desenvolvido na configuração do ensino remoto emergencial na UFF/Infes/Gepsub.

de autonomia e em outros, marcado por um sentimento de angústia. Buscarei em princípios da existência, da fenomenologia, da experiência, da escuta e do diálogo os fundamentos para seguir em frente.

A Fenomenologia surge no final do século XIX, rompendo com o modelo cartesiano e com a metafísica. A palavra fenomenologia deriva das palavras gregas *phainesthai* que significa aquilo que se mostra, e *logos* que significa estudo, “o estudo do que se mostra”. É na sua aparição que o fenômeno mostra-se carregado de todos os sentidos a ele atribuído: ontologia, história e cultura de uma sociedade.

Assim, elejo as compreensões do pensamento de Heidegger (2008) como caminho das interpretações da vida diária e descrição do vivido, como espaço que revela o ser na cotidianidade. De acordo com Heidegger (2008), o método fenomenológico é um método que procura ir às coisas mesmas, visando compreender/interpretar as manifestações do tempo, do ser e do mundo, muito mais do que explicar os fenômenos vividos.

A opção expressa em diferentes momentos de uma travessia, sustenta inquietações e questionamentos, mas também o par escuta e diálogo como abertura epistemológica que valoriza a experiência em um encontro de formação como um espaço-tempo que articula objetividade, subjetividade, acontecimentos, testemunho e histórias de vida.

A aposta também está expressa na obra *Ser-gestor-escolar: experiência, escuta e diálogo* (Oliveira, 2020), que chega ao público somente agora, em tempos de pandemia COVID-19, emerge das reflexões do tempo de profissional da educação básica em interpretações/compreensão com três pensadores: Martin Heidegger, Paulo Freire e Jorge Larrosa.

Na obra *Linguagem e Educação depois de Babel*, encontrei algo que nunca mais abandonei: “[...] a experiência pode ser definida como aquilo que nos passa, que nos acontece ou que nos toca [...]” (LARROSA, 2004, p. 154). O autor, nessa mesma obra, destaca que nunca se passaram tantas coisas e que a experiência é cada vez mais rara, pelo excesso de opinião, informação e passividade, assumindo aspectos de uma antiexperiência.

Após treze (13) anos de atuação (2006-2019) na Educação Básica (docência, inclusão, gestão e formação) em diferentes níveis e modalidades de ensino no Sistema Municipal Educação de Cariacica e no Sistema Estadual de Educação no Espírito Santo, sempre hibridizados com outras atuações profissionais no ensino

superior na graduação, na pós-graduação, no ensino presencial e no ensino a distância, sempre demonstrei preocupação com a formação de professores e dos gestores escolares. Hoje, essas preocupações continuam latentes e se inter cruzam como caminho da ação docente na Universidade Federal Fluminense (UFF)/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, atuando com as licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Física, Ciências Naturais e Computação) e no Grupo de Estudo e Pesquisa Gestão Escolar Política e Subjetividade (Gepsub).

A ênfase nesta aposta, emerge da memória de quem um dia pertenceu ao espaço da escola pública. Memória que hoje revive e convive com alguns equívocos quando o tema é a formação na educação básica, marcada pelo aligeiramento, pelo neoliberalismo e interferência de organismos internacionais e de grupos empresariais para definir as políticas educacionais para educação básica. Onde o excesso de informação em capacitações e treinamentos, confunde com cooptação em alguns momentos.

Em 2018, presenciei essa realidade, quando assisti alguns poucos profissionais de uma Secretaria de Educação serem contemplados com bolsas para em uma força tarefa, junto a professores e gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental implementarem um currículo à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Currículo que excluí modalidades de ensino como a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

E aí, me peguei pensando a respeito se esse investimento contribuiu para pensarmos o humano, a vida e a práxis dos profissionais da educação básica em tempos de Pandemia COVID-19 e ensino remoto emergencial? A crise educacional instalada pela pandemia, abriu feridas expostas quando o assunto em pauta é a formação de professores e de professores/gestores que seguiram a via do capital humano.

É no questionar "o que é?" e "como é?" que novos sentidos se mostram. Hoje, o exercício acadêmico que guia a escrita deste relato de experiência e também o caminho de ações e reflexões com docentes e discentes para pensarmos o humano na formação dos futuros professores no Infes e a formação continuada de professores e professores/gestores escolares no Noroeste Fluminense visando compreender o inesperado.

Encontro em Paulo Freire e Ira Shor, na obra *Medo e Ousadia*, a justificativa para esta aposta, ao enfatizar a necessidade de fugirmos a experiências

efêmeras movidas pelo excesso de informação, de opinião para se lançar na docência enquanto acontecimento em uma esfera existencial.

Para os autores:

Nossas experiências pessoais e as de outros docentes, estão contidas naquilo que dizemos. Não se trata de um assunto arquivístico sobre educação. Nem estamos respondendo a perguntas que alguém tenha feito. Talvez possamos captar os dramas da vida real naquilo que aprendemos dentro e fora da sala de aula. Nada mais convincente do que os fatos da vida real (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13).

O exercício de refletir a partir da escrita de um relato de experiência, segue agora em fragmentos de uma linha do tempo, como maneira de descrever os fatos da vida real em sentidos das experiências vividas na vida profissional ao adotar um estilo autobiográfico para descrever um fenômeno.

De acordo com informações do site do Ministério da Saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarava em 30 de janeiro de 2020 que havia um surto causado pelo novo Coronavírus (COVID-19), que vivíamos um momento de emergência de saúde pública de importância internacional do mais alto nível. Fazendo um contraponto com a educação, era o período das férias escolares. Mas não para mim, pois ainda não havia completado um (1) ano de Universidade. Estava quebrando a cabeça com o preenchimento do Relatório Anual de Docentes – RAD<sup>2</sup>.

No dia 11 de março de 2020, a OMS declarava que estávamos em um momento de pandemia -COVID-19. Nesta mesma data, eu e outros colegas/docentes estávamos no Infes, participando de uma reunião de Departamento. As reuniões ainda aconteciam de maneira presencial. Na sala de professores, conversava sobre novos projetos para o início do período.

No dia 12 de março de 2020, participava do evento 21 dias de Ativismo contra Racismo, Machismo, LGBTfobia e intolerância religiosa no Instituto

---

2. Registro das atividades docentes desenvolvidas na universidade durante o ano. Resumidamente, divididas entre atividades administrativas, atividades de ensino, atividades de pesquisa e de extensão.

Federal Fluminense - Santo Antônio de Pádua, com a realização da palestra Educação, pobreza: desigualdades sociais raciais e de gênero. Até hoje reflito sobre esta palestra, pois, na pandemia este tema tornou-se uma questão de vida e morte.

Reporto-me aos slides dessa palestra para compartilhar com o leitor a necessidade de resistirmos e na resistência falarmos sobre Educação, pobreza, desigualdades sociais, raça e gênero<sup>3</sup> no currículo da escola e no currículo da formação de professores e professores/gestores.

A própria definição da pobreza com base na renda representa, em certo sentido, um ato arbitrário. Vejamos, por exemplo, no caso do Brasil, o estabelecimento por parte do governo da linha que separa pobreza – renda mensal per capita de até R\$ 154 – e pobreza extrema –renda mensal de até R\$ 77 por pessoa. É difícil dizer que quem recebe R\$ 80 encontra-se em situação melhor que quem recebe só R\$ 77, assim como é complicado afirmar que quem recebe R\$ 160 não seria pobre. Da mesma maneira, a presença ou a ausência de políticas públicas específicas e de serviços públicos afetam profundamente a vida das camadas mais vulneráveis da população (REGO E PINZANI, 2018, p. 19).

A partir dos apontamentos acima realizados pelos autores, o tema na pandemia continua sendo problematizado e desvelando movimentos complexos ao mundo em diferentes variações. Como por exemplo, pensar a pobreza por um viés moral, que os pobres estão desempregados porque querem, porque seriam indolentes e que para educá-los a solução estaria nos valores do trabalho e da perseverança. Abaixo um dos slides da palestra ilustra, acredito eu, esta complexidade.

---

3. Atuei como ministrante no Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Versão Trajetórias Escolares), registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, ação híbrida (presencial e a distância), no período de 01/10/2018 a 30/03/2019, Coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Marlene de Fátima Cararo.



Tirinha do cartunista argentino Quino, criador da Mafalda. QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A pandemia COVID-19 e o ensino remoto emergencial nos mostram que o tema pobreza exige soluções de problemas sociais, políticos e econômicos em compreensões de um conceito complexo e multifacetado.

Quando passamos a observar os processos sociais e políticos de produção da pobreza, somos obrigados(as) a nos indagar sobre que coletivos são submetidos a ela. Em nossa história, percebemos que os grupos que diferem da raça, da etnia, do gênero e da classe dominantes são os outros, alijados do acesso a direitos básicos. Perpetuar a situação de pobreza desses coletivos tem sido, ao longo de nossa história social e política, a forma mais brutal de fazê-los permanecer nessa condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos (ARROYO, 2018, p. 17).

Esse foi o relato/problematização da minha última atuação docente no presencial. Dia que eu ainda pude tirar foto ao lado das pessoas, abraçar as alunas da Pedagogia/Pádua que lá estavam para também assistir a palestra. Dia que eu ainda pude andar para lá e para cá ao ministrar uma “aula/palestra” em um evento e perceber o silêncio de um auditório, quando algumas vezes perguntava se alguém gostaria de fazer algum comentário. Mas, diante da minha

insistência, ao ficar em silêncio esperando, uma aluna se pronuncia e fala das suas reflexões ao assistir a palestra, dentre elas comenta, a quem interessa a existência da Pobreza?

Continuando... No dia 13 de março de 2020, o adiamento por 1(uma) semana para o início do período letivo na UFF que deveria ocorrer na segunda-feira, 16 de março e levando em considerando as ponderações do Grupo de Trabalho de especialistas composto para assessorar a administração acerca da pandemia do novo Coronavírus.

No dia 15 de março de 2020, são anunciadas medidas de prevenção contra o COVID-19 para os servidores técnicos/administrativos da UFF. A Universidade altera suas rotinas de procedimentos internos. As matrículas e o período de ajustes dos estudantes eram iniciados de maneira remota. Na noite deste mesmo dia, era criado o grupo de *WhatsApp*® – PCH \_ Crise Coronavírus. Visando garantir a comunicação com o maior número possível de professores. Sem perceber ou me dar conta, junto a vários outros profissionais estava inserida em uma nova categoria de trabalho, o trabalho remoto. Daí em diante, o trabalho remoto no *WhatsApp*® não parou, foram: o grupo dos projetos de ensino em andamento; o grupo dos orientandos de Trabalho de conclusão de Curso – TCC; o grupo do Gepsub; o grupos dos ex-alunos das disciplinas, dentre vários outros grupos criados de março à agosto de 2020. Expressão de uma demanda de trabalho, que cada um dos leitores poderá fazer sua lista e suas análises dos sentidos dessa experiência.

No dia 16 de março de 2020, a UFF, por meio da portaria 66. 635 de 16 de março de 2020, regulamenta o adiamento do início do semestre letivo pelo prazo de 30 (trinta dias).

No dia 17 de março de 2020 , o Ministério da Educação (MEC) divulgou a à Portaria nº 343/2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. Momento que a comunidade acadêmica se posiciona criticamente. E ao mesmo tempo, iniciamos um outro debate, a diferença entre EaD e ensino remoto emergencial. Muitas eram as preocupações, pois o ensino remoto emergencial estava sendo confundido com EaD, que é uma modalidade de ensino. Nas reuniões e na mídia, assistíamos a alguns desses equívocos. Mas o que é mesmo ensino remoto emergencial? Acredito que ainda estamos vivendo e descobrindo seus desdobramentos. Não temos respostas e nem conceitos.

Enfim, vou parar por aqui. Não conseguiria expor todas os acontecimentos anunciados pelo Governo Federal e nem todo o caminho que trilhei objetivamente e subjetivamente, individualmente e coletivamente nesse período. Mas um dado posso descrever, lamentavelmente, em 08 de agosto de 2020 o Brasil atingiria a marca de mais de 100.000 mortes de COVID-19.

Realizei este exercício como maneira de mostrar a tensão entre liberdade e escravidão, objetividade e subjetividade, vida e morte, treinamento e formação, capital humano e ser-humano, ensino superior e educação básica na pandemia.

O inesperado nos fez perder o repertório, mostrando que não estávamos preparados para mudanças tão drásticas na vida cotidiana e tem nos provocado sofrimento e dor. A pandemia desvelou muitos problemas educacionais associados a outros problemas socioeconômicos como desemprego, corrupção, ausências, opressão e excesso de informação. Mas o inesperado também permitiu interpretações e compreensões nas universidades, nas escolas e na formação inicial e continuada em contextos da experiência, da escuta, do diálogo, do mundo da vida, da cotidianidade e da subjetividade, visando fugir a uma postura doutrinária e intelectualizada, para dar espaço à inquietude como maneira de desvelarmos outros caminhos para formação de professores e professores/gestores em tempos de Pandemia e ensino remoto emergencial.

A ênfase do método fenomenológico de pesquisa, projeta rompimentos com a tradição como possibilidade de compreender o ser em sua “mundanidade” e cotidianidade. A analítica de sentido da experiência revela a liberdade do par escuta e diálogo como manifestação de um fenômeno. O rigor do método fenomenológico, em uma analítica de sentido da experiência, busca apresentar as manifestações do “Logos”, aquilo que se mostra em uma realidade.

O inusitado, anuncia o ser-no-mundo (*Dasein*) como desafio das compreensões da experiência de docentes, discentes, famílias, servidores em meio ao ensino remoto e ao trabalho remoto em tempos de Pandemia COVID-19. A formação de professores constitui-se em um território aberto a novas possibilidades e projeções, onde não se tem certezas e sim falas autênticas, singulares, testemunhos em uma temporalidade, onde passado e presente projetam o futuro no anúncio de uma travessia densa, tensa e intensa, como prova de assumir o papel existencial para compreender um fenômeno: quais os caminhos da formação de professores em tempos de Pandemia e ensino remoto emergencial?

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Desigualdades sociais**. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343--de-17-de-marco--de-2020-248564376>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- QUINO, Joaquín L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- REGO, Walquiria Leão. PIZANI, **Alessandro. Pobreza e Cidadania**. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- OLIVEIRA, Alexandra dos Santos. **Ser-gestor-escolar: experiência, escuta e diálogo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

# Relato 7

## Deteriorando e renascendo: da voz ao silêncio, do silêncio à voz

Sâmela Faria

*E me vi indo...*

*De pesquisadora*

*Me tornei silêncio*

A pandemia não me parou instantaneamente. Minha mente tentou me proteger ao máximo me dizendo que tudo ficaria bem. Quem poderia acreditar que tudo aquilo que a tevê dizia era mesmo real? Mas a crise na saúde pública chegou a mim, chegou a você, chegou a todes. Foi quando passei a me isolar. Sim, por causa do distanciamento social, mas também por... desvio. Sabe quando você desvia de um buraco porque sabe que vai dar ruim? Foi assim que me afundei. Eu tinha voz antes da pandemia e então a perdi. Da voz fui ao silêncio.

Foi nesse momento que o *boom* aconteceu. Os casos de morte e de infectados subiam dia após dia. Fiquei amiga da moça do jornal da manhã, porque eu sentia que era obrigação minha saber de todes que sofriam. Que eu não conhecia, mas estavam indo... passei a sofrer diariamente por pessoas que nunca vi. Passei a

querer consolar parentes de gente que nem sabia que existia. Como se fosse muita audácia minha estar viva, respirando e tendo um teto para me abrigar do perigo. Da filosofia dos privilegiados nessa lógica capitalista perversa, apresento a você a bicama: sempre há gente em cima e gente embaixo.

Os primeiros meses foram de puro pavor. Logo na primeira quarentena, a pandemia levou nossos empregos. Eu trabalhava como redatora *home office* para uma agência. Meu companheiro é desenvolvedor e a empresa em que trabalhava fechou. Mas estávamos em vantagem, certo? Perdemos emprego, não pessoas. Era assim que eu me sabotava nessa prisão de mim mesma. Meu companheiro conseguiu uma vaga em outra empresa e assim nos sustentamos. Uma das minhas frustrações era não estar atuando. Logo que me formei, comecei a fazer uma pós presencial e o mestrado tudo junto, não consegui me dedicar aos concursos. 2020 seria o ano. O ano em que me tornaria mestra e passaria em um concurso.

Diante de tudo isso, o ar que me fez voltar a respirar um pouco foi o grupo de pesquisa NEIPE, do qual, inclusive, eu quis até sair por sentir que minha cabeça estava voando sem meu corpo, desconexa. Mas então uma pesquisa surgiu. Uma pesquisa grande sobre os professores na pandemia. Eu quis tanto fazer parte de algo assim, tão pertinente e impactante, que resolvi me driblar. Essa pesquisa foi um sopro de vida em meio à pandemia. E então, nessa relembração de mim, me vi mestranda de novo. Em pleno apocalipse. Em um grau gigante de injustiça social de um desgoverno que pisoteia, engana e mata.

Foram muitos os períodos, mas a pesquisa estava me desafogando da minha mente perversa. Nossos encontros eram semanais, claro, via tecnologia. Eu respirava tanto. Eu sentia vibração, esperança. Ia dar certo. Mas ao mesmo tempo me sentia paralisada. Eu precisava continuar a dissertação, já tão engavetada. Eu precisava escrever. Escrever. Escrever. E sim, nem sempre escrever é inspiração, mas deveria ser liberdade. As primeiras palavras saíam sem ordem, muitas repetitivas, outras tímidas, silenciadas. Casos de Covid gritavam na mente. Eu precisava contribuir com a pesquisa do grupo de estudo, o meu respiro, mas a cobrança de mim mesma não me permitia dar um passo afrente. A moça da tevê indignada. Pessoas no Facebook® dizendo ser uma “gripezinha”. Vizinhos sem máscara. A cidade minúscula sem fazer nada. E então, os casos começaram a surgir por aqui. Um lugar com um único e desestruturado hospital. 1, 2, 5, 8, 10... 50, 80, 100, 200...

E eu precisava escrever a dissertação. A essa altura, eu já havia me esquecido pesquisadora novamente. Eu já não surtia efeito ao me implorar para focar. Os preços da comida subiram. O álcool em gel também. A asma atacava bem mais do que o comum. Comprei um nebulizador e nebulizava como terapia. Passamos a tomar vitamina para ajudar a imunidade. Comecei a tomar mais antialérgicos que o normal. Usava mais bombinha do que jamais usei semanalmente. Mas eu precisava escrever. Escrever. Escrever. Pesquisar. Pesquisar. Ler. Ler. Ler. Pesquisar. Sair de mim.

E então, no auge da pandemia aqui no Brasil e trancada em casa sem ver pai e mãe há vários meses, o avô do meu sobrinho de apenas 5 anos é levado pela Covid. Poucos dias antes de seu aniversário de 6 anos. Ele era muito apegado ao avô. Eu só chorava, um choro há muito entalado. O desespero já não cabia mais. Virei um descontrole total. Me deterioro completamente quando ouço um áudio seu enviado para o celular do avô, que estava internado havia 2 semanas, dizendo: “vovô, volta logo, estou morrendo de saudade, eu te amo”..., mas o avô já havia ido embora. E ele ficou indignado se perguntando “por que ele não podia levar o celular para onde foi para falar com seu netinho”. Falas dele... que me destruíram. E eu nem podia ir vê-lo. Seu aniversário chegou e não pude ir. Ele teve contato com o pai e a avó, que tiveram contato com o avô. E eu tenho asma. Foi um mês de abismo. E escrevo isso com a lembrança da dor escapando pelos olhos.

Mas eu precisava escrever.

Escrever

Escrever

Escrever

Via todo mundo publicando artigos. Meus colegas de turma se mobilizando e escrevendo. Os membros do grupo de pesquisa também, enquanto ainda tinham que lidar com a desastrosa educação remota. Me sentia desconfortável porque eu jurava que meus problemas eram minúsculos perto dos deles. E assim minha mente me sabotava.

Então, a cobrança foi ficando mais intensa porque o prazo para finalizar a dissertação e defendê-la se apertou. E eu só queria me mudar de mim mesma. Deixar meu casco pra lá. Largar tudo. Desistir... Já não me importava com meu eu pesquisadora porque ele havia me abandonado. Mas ao mesmo tempo, eu

não podia deixar o sonho morrer. Deixar meu respiro se perder, este que é tão excomungado pela asma, pelo capital, pela pobreza, pelas impossibilidades, injustiças sociais e as mais variadas crueldades humanas. Eu precisava escrever. Escrever. Escrever.

E então escrevi.

Em meio aos casos de racismo, abuso infantil, violência doméstica; casos de Covid crescendo, notificações do desgoverno, lavagem de tudo que com-prava, das embalagens de comida, além da saudade da família.

De início, foram só lufadas de dor. Sem ponto final. Foi como me permitir gritar. Foi um pedindo socorro a mim mesma, em silêncio. Foi em meio a um artigo sobre medicalização, que escrevi junto aos queridíssimos Thalles Ladeira, então meu colega de turma, e Fernanda Insfran, então minha orientadora, que ouvi minha voz lá no fundo. O artigo ficou incrível e foi o começo da minha salvação. Após ele, outros trabalhos foram sendo produzidos pelo grupo de pesquisa NEIPE, ao qual faço parte. A asma continuou atacando diariamente. Uns dias mais severa, outros nem tanto. As mortes continuaram subindo diariamente, uns dias mais severa, outros também. Os casos da cidade continuaram aumentando, uns dias mais severos, outros levando gente. Os casos do estado continuaram subindo, uns dias mais severos, outros com aglomeração nas ruas. O desespero ainda estava ali, mas eu já não me alimentava dele. Voltei a ler meus livros aos poucos. Passei a dar meus primeiros passos na escrita da dissertação, sem muito peso, sem muita esperança. Mas eu precisava escrever. Lentamente, fui me apresentando à pesquisadora que escreveu tudo aquilo antes do meu eu pesquisador de 2020. Comecei a paquera, a compreensão, passei a conhecer aquele estudo como se fosse a primeira vez.

E as palavras vieram. Tímidas, mas vieram.

Eu via todo mundo terminando. E tinha que manter o controle pra não me permitir tropeçar. Ouvia os relatos dos meus amigos do NEIPE sobre como estava a vida lá fora e tive várias recaídas ao saber que eu não podia compartilhar de suas dores. Eu nem licenciava, afinal. E passei a buscar me manter firme às minhas próprias lutas, as internas e as externas, no coletivo e no individual. Por diversas vezes os casos de Covid me tiraram do foco. Eu lembrava do choro entalado sempre. Mas me sentia acolhida também. Ali era meu lugar. No repertório que eu mesma criei. E a minha escrita passou a ser resistência.

Resistência em um ano pandêmico que se despedia de milhares de vidas mensalmente. Em um desgoverno sem dó nem piedade, no qual entra ministro e sai ministro, rouba aqui, acolá e em Atibaia, esconde coisas e pessoas, protege filhos de seus crimes, divulga fake news, insiste na não ciência e finge não ouvir nosso “quem mandou matar Marielle?”. Só que a empatia mora aqui, mas é vizinha de lá. Ela ultrapassa os muros. Vê além. Não fica na margem.

No auge do meu processo de estabelecimento emocional e psicológico, travei na escrita da dissertação mais uma vez. Pensei que fosse o fim. Eu não conseguia dar conta dos dados, das categorizações, das discussões. Travei por vários dias. E aí comecei a me sabotar de novo. Fiquei tão mal que a comida se tornou meu refúgio e minha inimiga. Eu comia, comia, comia. Mas ela voltava.

Acho que um passo importante para a cicatrização da ferida é saber onde ela está. É saber que ela existe. Eu não aceitava que estava na ruína. Achava que podia lidar com minha própria sabotagem, até que não era ruim. Vejam só, não tomava remédio pra me manter como alguns colegas. Isso era bom, não é? Sim. Não tomar remédio era bom, mas não perceber que eu estava mal não era. Eu comecei a sentir que a comida voltava como forma de punição ao meu fracasso. E o companheiro percebeu. Percebeu que eu estava mal porque eu já não sabia mais fingir. Então, ele me ouviu. A maior parte foi só o choro entalado. A outra parte foi só a raiva de mim mesma. Ele não me disse que vai passar. Apenas ficou me escutando. E depois me fez perceber quem sou, me lembrando de coisas que eu já havia feito. As lembranças, afogadas pelo caos externo, voltaram. Saí do ensino médio e entrei direto na Universidade Federal. Terminei meus estudos com êxito, diante de toda dificuldade financeira, vivia de bolsa e no primeiro ano com um emprego ruim e abusivo. Logo que formei, passei para uma pós-graduação (lato sensu) presencial numa Federal também. Quando estava com poucos meses da pós, passei no processo seletivo do mestrado na mesma Universidade da graduação. Com a orientadora da graduação, quem eu queria. E fiquei fazendo as duas coisas juntas, sem dinheiro, sem bolsa, pois só no final é que consegui três meses como bolsista. Como eu podia ser uma fracassada? Ele disse. Eu sorria e chorava.

E voltei a escrever.

Escrevi

Escrevi

Escrevi

Até que passei do travamento. Me entendi com os autores. Desvendi as entrelinhas dos participantes da pesquisa. Joguei pedras no governo. Vomitei, dessa vez, palavras. Não sei que tom deu tudo isso. Estou revisando para ver se teve muito ódio. Mas eu já me considero vencedora. O problema não era a pesquisa. O problema não era eu. O problema é o sistema. O caos. As injustiças. A desigualdade. A fome. As mortes. A doença. O avanço dos casos. O tanto faz de muitos. O governador. O desastre de presidente.

Eu fui só mais uma peça do jogo de horrores que 2020 se tornou.

Reitero aqui o poder que a escuta tem. Deixo aqui minhas emoções em massa me dizendo o quanto foi bom ser ouvida. Ser lembrada de tudo de bom que eu já conquistei. Além da escuta, outro processo que me cicatriza é a escrita. O poder falar. O poder se ouvir ao se ler. O poder das palavras é um processo que salva. Eu não sabia o quanto precisava usar as palavras para mim e não para um propósito apenas. Não para uma formalidade. Mas para me ajudar a entender tudo por meio da minha própria voz. E foi aqui, nessas linhas, que eu desabrochei esse começo de cicatrização das feridas que eu acumulei e não aceitava.

Somos fortes no coletivo, mas se não cuidamos do nosso próprio edifício interno, o lado de fora entra em conflito. Esse espaço que me permitiu compartilhar minha voz, me fez ver que não somos isso e aquilo, somos tudo, talvez uma mistura de cores, tons e existências, mas, acima de tudo, somos os que resistem. No coletivo e no individual, renasci. Fui da voz ao silêncio e agora do silêncio à voz. Avante!

# Relato 8

## Ode à coletivização (ou “trabalhadores, escutem-se!”)<sup>1</sup>

Fernanda Insfran

*Com a barriga vazia não consigo dormir  
E com o bucho mais cheio, comecei a pensar  
Que eu me organizando posso desorganizar  
Que eu desorganizando posso me organizar  
(Chico Science, 1994)<sup>2</sup>*

Este relato está sendo escrito nas condições de normalidade impostas nestes quase seis meses de quarentena: concentração e silêncio só de madrugada, enquanto

- 
1. Título em homenagem a dois importantes Carlos da minha vida: Carl Rogers e Karl Marx.
  2. Da Lama ao Caos. Música do sensacional Chico Science, lançada em 1994 no disco de mesmo nome. Chico faleceu de acidente em 1997 (aos 30 anos), deixando uma legião de inconformadxs (inclusive eu) e órfãos das suas geniais críticas sociais que tão bem retratavam/retratam as relações sociais racistas e classistas da “capitania hereditária” de Pernambuco e do país colonizado em que vivemos.

meu filho de três anos dorme e recupera suas energias para as voltas olímpicas que fará durante o dia ao redor da mesa de jantar – a atividade física diária da família, que ocorre entre uma reunião virtual e outra. Talvez a maior diferença entre esta madrugada e as demais, principalmente as do início da pandemia, seja a contagem de mortos. Chegamos ao terrível número de 120 mil mortos, segundo informações do consórcio de veículos de imprensa. Estou marcando isso para quando voltarmos a ler esse livro, daqui alguns anos, nos espantemos tanto com os números dessa tragédia quanto com o fato de estarmos desgovernados e há mais de 100 dias sem ministro da saúde (o último se demitiu em 15 de maio de 2020).

Horror tem sido, infelizmente, um sentimento comum a todxs xs autorxs que contribuíram com esta obra, que nos mostra como a educação brasileira tem padecido devido a escolhas políticas que tem como prioridade a morte, o sofrimento e a manutenção dos ganhos econômicos. Esse horror que sentimos é pré pandêmico, mas alcançou níveis insuportáveis nestes quase seis meses de pandemia por ter, entre outras coisas, escancarado as muitas desigualdades que vivemos nessa sociedade fortemente marcada por concepções racistas, machistas, classistas, lgbtfóbicas, meritocráticas, etc. Culpa também foi um sentimento muito forte que me dominou no início da pandemia. Os privilégios que carrego me tiraram o sono por muitas semanas – principalmente o fato de poder trabalhar em casa, com conforto e segurança, enquanto muitxs tiveram que continuar encarando os perigos da contaminação com toda a precariedade de condições de trabalho que é própria dessa necropolítica ultraliberal nossa de cada dia. Milhares morreram por não terem tido a chance de se proteger e milhões perderam seu ganha pão da noite para o dia e seguem, até hoje, à mercê dos inseguros auxílios desse desgoverno que desde o primeiro momento nega a grave crise que vivemos.

O cenário difícil me gerou muitas incertezas, angústias e culpas: o medo de morrer e/ou perder pessoas queridas; o terror com a intensificação das perseguições, medidas autoritárias e de desmonte da Universidade pública; a preocupação em ajudar o máximo de pessoas sem renda que pudesse; a sobrecarga do trabalho remoto aliado às demandas da casa – sem a ajuda da diarista – e do filho – sem escola; tudo isso atrelado à culpa por manter meu filho uma quantidade nunca imaginada de horas diante das telas (a parceria e apoio do meu companheiro de vida foram fundamentais para amenizar essa culpa).

Como não enlouquecer diante de tudo isso?

Posso dizer com convicção (e vivências!) que o trabalho me salvou. E me salva todos os dias, há 20 anos!

Em 2020 completei 20 anos de estudos na área de educação. Comecei esse percurso ainda na graduação de economia, onde busquei entender a estreita relação entre indicadores educacionais, sociais e as políticas públicas neoliberais – que seguiam (e seguem) a cartilha dos organismos internacionais para países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1996). Durante os anos de formação em psicologia – e também no mestrado e no doutorado – nunca deixei de pesquisar e trabalhar com educação.

E em 2013, realizei o sonho acalentado por mais de uma década e me tornei professora de uma Universidade Federal, passando a formar professores nos cursos de licenciatura. Como coordenadora do curso de Pedagogia vivi emoções inesquecíveis nas várias formaturas de que participei e testemunhei a realização de muitos meninos e meninas da classe trabalhadora, filhxs e netxs de pessoas analfabetas que nestas noites especiais abrilhantavam o auditório do nosso Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES/UFF), ainda que tímidas e deslocadas mas muito orgulhosas de ocupar aquele espaço por séculos destinados apenas às elites. No nosso campi do interior, em Santo Antônio de Pádua/RJ, temos muita gente preta (inclusive professores doutores), temos muito LGBTI+, temos feministas, temos representatividade!

Em 2015, o projeto construído a várias mãos por colegas de todos os cursos do INFES – o Programa de Pós Graduação em Ensino – começa a funcionar e recebe no seu primeiro processo seletivo 20 mestrandos. Agora além de dar formação superior à classe trabalhadora da região (e de outras, porque recebemos alunos do interior de MG, do ES e até da região metropolitana do Rio), oferecemos mestrado acadêmico em Ensino. De lá para cá, tive a alegria de contribuir diretamente com a formação de sete mestres, sendo o último deles, Thalles, aluno egresso do nosso curso de Pedagogia e meu ex bolsista PIBID/CAPES, é um dos co organizadores desse livro.

Pois bem, chegando finalmente onde eu queria, hehe: essa obra só existe porque foi gestada por mim, pelos queridos Paulo, Tiago, Thalles e pela querida Sâmela, xs meus quatro últimxs orientandxs de mestrado. Todxs professorxs, cada um com projetos e temas bem distintos – um desafio maior que o outro. Em comum, além da dedicação, um sentimento de irmandade que xs

uniu muito, principalmente depois que o pandemônio – como sempre repete Tiago – começou. Tínhamos muitos planos para 2020, planos que incluíam encontros presenciais semanais do nosso grupo de pesquisa, o NEIPE (Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação). Desde março os encontros seguiram semanais, no mesmo dia e horário que combinamos no início do ano. Porém, interagimos por meio de telas – ah, as telas! Das raias da tecnofobia para os braços do Zoom... dava até um título de artigo, hein? Hehehe! Independentemente de serem encontros virtuais, as terças-feiras à tarde se tornaram nosso momento oásis de toda semana! Rola todo tipo de catar-se e acolhimento possível nas duas, três horas que temos juntxs. E foi numa catarse dessas, ainda em março, que começamos a gestar essa obra.

Paulo e Tiago estavam, naquele momento, experienciando toda a sorte de bizarrices dessa gambiarra chamada ensino remoto emergencial, que os obrigou da noite para o dia a virarem *youtubers*. Eram relatos semanais na reunião e diários nos grupos de WhatsApp® das pressões e opressões operadas pelo sistema – ambos são professores da SEEDUC/RJ e Tiago é também professor de uma escola particular – e todas as angústias de trabalhar em algo que não faz sentido e que nitidamente não estava trazendo resultado algum, visto o número baixíssimo de alunxs que acessavam as plataformas digitais onde eles upavam suas aulas e atividades.

Tiago começou a escrever um relato sobre suas experiências, como um exercício importante para sua dissertação, que contará com um memorial da sua trajetória como professor. Lemos juntos e assim surgiu a ideia de organizarmos um livro que contasse com ensaios, pesquisas e relatos de experiência. Seria uma forma de dar visibilidade às dores compartilhadas diariamente e fortalecer nosso lugar de fala, frente a tantos ataques que a categoria tem sofrido dos movimentos terraplanistas, negacionistas e afins. Demorou uns dois meses até que conseguíssemos uma resposta animadora de uma editora interessada em publicar o livro no formato digital (em PDF) que fosse livre e de acesso gratuito a todxs. Em junho começamos a fazer os convites para xs amigxs que viriam a contribuir com capítulos e relatos para este livro.

Nesse meio tempo, outro projeto – a pesquisa on line “Professores na Pandemia” – foi estruturado por nós e amplamente compartilhado nas redes sociais. Para nossa surpresa e alegria, em pouco mais de uma semana tivemos mais de 1000 profissionais de educação respondendo às 39 perguntas desse questionário. A amplitude que essa pesquisa teve – ao final de um

mês, entre abril e maio de 2020, tivemos 1906 respondentes – foi muito surpreendente para nós, acostumados a fazer pesquisa qualitativa com grupos pequenos, composto por professorxs e/ou alunxs de poucas escolas. Dado o volume de dados dessa pesquisa, fizemos até agora apenas três artigos com análises desse material. Um deles, um capítulo sobre a relação família-escola, está presente nesta obra.

As análises do material ainda não terminaram e estamos pensando onde e quando iremos publicar todo esse rico material – volume dois do “Fraturas expostas...”, quem sabe? Mas fiquei realmente impactada com várias respostas que são verdadeiros pedidos de socorro. Uma pessoa efetivamente me pediu socorro, por e-mail. Enviou-me uma mensagem após responder ao questionário. Nela relata todos os conflitos que estava vivenciando com o ensino remoto, suas dificuldades tecnológicas e precariedade de condições de trabalho, desânimo, frustração e muitos outros sentimentos comuns a muitxs professorxs, que relataram isso em suas respostas.

Em paralelo, realizei algumas atividades como colaboradora do Conselho Regional de Psicologia do RJ (CRPRJ). Participei como mediadora de uma roda de conversa *online*, organizada pelo Núcleo de Educação do CRPRJ, que discutiu formação, prática e adoecimento docente. Foi uma roda potente com expressiva participação de professorxs da educação básica, relatando suas dificuldades e nos pedindo ajuda. Como lidar com esses pedidos?

Um filme passa na minha cabeça e me transporta de volta a 2009, quando realizei rodas de conversa em diferentes escolas, com professorxs e alunxs, durante minha pesquisa de doutorado. Na época, chamava de “grupos de reflexão” (INSFRAN, 2011). Hoje acho mais simpático o termo roda de conversa, mesmo que pareça batido ou informal demais para alguns.

Foram muitas idas e vindas de 2009 pra cá, mas nunca deixei de acreditar o poder transformador do grupo e na importância de todxs terem “um coletivo para chamar de seu”. Lembro das aulas de psicologia social, há quase 20 anos, e da minha adoração pelas teorias de grupo. Depois que tive acesso a Carl Rogers, Wilfred Bion e Pichon Rivière, vi que curti muito mais outras epistemologias e compreensões do fenômeno de grupo do que aquelas apresentadas pela psicologia social norte americana.

Mesmo tendo feito formação clínica na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), trabalhado algum tempo com psicoterapia e fundamentado fortemente

os grupos de reflexão da minha pesquisa de doutorado com a ACP, passei alguns anos afastada dos livros de Carl Rogers (1972) e das discussões acepistas – que naquele momento me pareciam pouco congruentes na relação teoria e prática. Para além disso, acho que passei um tempo aceitando as críticas – que sempre me perseguiram na vida acadêmica – de que Rogers (1972), Paulo Freire (1987) e Patto (2015) eram autores inconciliáveis.

Me reconciliei com a ACP em 2019, quando escrevi a convite da amiga Marcia Tassinari, uma das professoras que contribuiu para minha formação em ACP, o capítulo “Empatia na educação: buscando a superação de antigos entraves às experiências significativas de aprendizagem”, para o livro organizado por Marcia, “Empatia – a capacidade de dar luz à dignidade humana”. Sim, os entraves que eu precisava superar eram as caixinhas que a academia – no seu formato colonizador – coloca o conhecimento.

É possível perceber que existe uma estreita relação entre a falta de empatia na relação professor aluno, valorização do modelo pedagógico tradicional/ normativo e a rotulação/ estigmatização dos alunos que não seguem estritamente a norma/ padrão esperado de aprendizagem. Assim, considereei muito pertinente desenvolver ensino, pesquisa e extensão sobre fracasso escolar e medicalização na perspectiva sócio histórica e crítica, seguindo a tradição de Patto (2015) e colaboradores (INSFRAN, 2019, p. 74).

A escrita, em primeira pessoa, me libertou naquele momento e está me libertando agora também (e axs meninxs também, como pude ler nos relatos lindos que elxs escreveram). Escrever tem sido, principalmente nesses dias tão estranhos, exercício de auto cuidado e superação das culpas. E é também, como disseram as meninas do Serviço Social do IFF no relato 6, “um movimento de constante luta pelo direito à reflexão”.

E essa reflexão, a meu ver, só é possível quando nos permitimos parar e respirar. Sair da roda vida do trabalho alienado e pensar nosso lugar nisso tudo. E estar entre pares, com a certeza de que escutas empáticas vão ocorrer, facilita muito esse processo de desalienação.

Assim, a única resposta possível aos pedidos de ajuda que tenho recebido ao longo desses meses tem sido: coletivo-se! Muitas iniciativas de grupos e

rodas de professorxs têm surgido nos últimos meses e isso tem que dando muita esperança!

Como disse antes, acredito muito no poder transformador do grupo. Os coletivos de que faço parte contribuem sobremaneira para a minha desalienação. Foram muitos encontros felizes ao longo desses anos que deram sentido às minhas lutas e não me permitiram esmorecer.

O verbo “encontrar” nunca fez tanto sentido e nunca foi tão desejado quanto neste momento de confinamento. Outra palavra que tem significado muito para mim é “escuta”. Assim, faço desse relato uma ode à coletivização e lanço um pedido de ajuda a todxs xs profissionais de educação: trabalhadores, escutem-se!

Lembrei agora desse diálogo que tive com a maravilhosa amiga Adriana Gesualdi, que está publicado no livro “Educação Centrada em Estudantes: práticas e conversações”:

Fernanda - O sistema é tão perverso que esquadrinha os nossos tempos e espaços de tal forma que a gente não consegue se organizar, pensar junto, no coletivo... Você está aqui conversando comigo porque você está de férias, aposentada no município, então está tendo tempo... Quando você teve tempo para conversar com seus colegas de escola ou de CRE ou de secretaria?

Adriana – Não existe esse tempo...

Fernanda – E não tem que existir, porque se existir esse tempo a gente se organiza e derruba esse sistema! (INSFRAN; LOPES, 2020, p. 44).

Será que finalmente teremos esse tempo? Será que mesmo afastadxs fisicamente e confinadxs em casa, conseguiremos finalmente nos escutar e construir uma saída coletivamente?

Esse caótico ensino remoto emergencial que invadiu nossas casas e nos colocou de joelhos aos interesses do capital (e do produtivismo acadêmico) tem gerado muito sofrimento/ adoecimento, mas também muita reflexão. Bora aproveitar a desorganização para nos organizarmos, como incentivou o genial Chico Science? “*Da lama ao caos, do caos a lama, o homem roubado nunca se engana*”. Bora recuperar o que nos foi roubado?

Finalizo inspirada no querido Thalles e sua sensível escrita marxista-humanista:

Acreditamos que é sim possível haver uma sociedade na qual o trabalho seja sinônimo de humanização para os sujeitos envolvidos, cujas relações humanas sejam plenas de sentidos, e haja valorização e realização na profissão docente. No entanto, para que isso venha se objetivar, é necessário, que no tempo presente, tomemos decisões coletivas de superação da sociedade capitalista (LADEIRA, 2020, p. 124).

Assim como Brecht, acreditamos que “as revoluções se produzem nos bcos sem saída”.

## Referências

- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington, D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSFRAN, F. F. N. Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para psicologia escolar. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2011.
- INSFRAN, F. F. N. Empatia na educação: buscando a superação de antigos entraves a experiências significativas de aprendizagem. *In*: TASSINARI, M, DURANGE, W. (ed). **Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2019, p. 61-83.
- INSFRAN F. F. N.; LOPES, J. C. **Educação Centrada em Estudantes: práticas e conversações**. Curitiba: CRV, 2020.
- LADEIRA, T. A. **O adoecimento de professores das escolas estaduais de Santo Antônio de Pádua: uma análise a partir dos processos de precarização do trabalho**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino. Universidade Federal Fluminense. 2020.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed., revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- ROGERS, C.R. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

# Sobre as/os autoras/es

**Alessandra Tozatto** - Psicóloga, docente no curso de Psicologia da UniRedentor e mestre em Ensino pelo INFES/ UFF. TAE no IFF Fluminense. Contato: aletozatto@gmail.com

**Alexandre Trzan-Ávila** - Psicólogo (CRP: 05/35809). Doutor e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS/UERJ). Doutorando em Design pela Escola Superior de Desenho Industrial (PPDESDI/UERJ). Professor e Supervisor de Estágio na Universidade Santa Úrsula (USU). Coordenador do Núcleo de Clínica Ampliada Fenomenológico Existencial (NU-CAFE) que comporta duas linhas de pesquisa: Clínica Ampliada e o pensamento fenomenológico existencial; Desconstruindo a Psicologia Clínica: cisnormatividade, heterossexualidade compulsória, gênero e pensamento decolonial. Conselheiro do CRP-RJ (2010-2013, 2013-2016 e 2019-2022). Contato: atrzan@gmail.com

**Alexsandra dos Santos Oliveira** - Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense -UFF/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior-INFES. Departamento de Ciências Humanas – PCH. Doutora em Educação

pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Especialista em: Gestão e Docência na EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Gestão Escolar (Programa Nacional Escola de Gestores) - UFES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - (Magistério das Séries Iniciais, Magistério da Educação Especial e Gestão Escolar). Coordenadora do Grupo de Estudo Gestão Escolar Política e Subjetividade - Gepsub. Associada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Contato: alexsandradso@id.uff.br

**Amanda Bersacula de Azevedo** - mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense - INFES/UFF e especialista em Administração Pública e Políticas para Infância e Adolescência. Atua como assistente social no Instituto Federal Fluminense campus Santo Antônio de Pádua, com experiência profissional nas políticas públicas de educação, saúde e assistência social. Contato: amanda.azevedo@iff.edu.br

**Anelise Lusser Teixeira** - Psicóloga, com Mestrado em Psicologia Social pela UERJ e Doutorado em Psicologia pela UFF, docente da UNESA e conselheira substituta e coordenadora da Comissão Regional dos Estudantes do CRPRJ. Contato: anelusser@gmail.com

**Breno Laerte Pacífico Pinto** - Graduando da licenciatura em Letras Literaturas Brasileiras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fundador e docente do pré-vestibular *UniFavela*. Colunista e pesquisador na área de Literatura Marginal e Segurança Pública. Contato: laertebreno@gmail.com

**Bruna Damiana Heinsfeld** - Doutoranda em Interdisciplinary Learning and Teaching com concentração em Instructional Technology na University of Texas at San Antonio (UTSA), Estados Unidos. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela

Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Letras Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Co-autora dos livros “Práticas pedagógicas, inovação e tecnologias: breves indagações” (CRV, 2018) e “Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica” (CRV, 2019). Pesquisa concepções de tecnologia nos discursos das Políticas Públicas em Educação. É voluntária na orientação institucional da UniFavela. Contato: brunadamiana@gmail.com

**Bruna Werneck Canabrava** - Servidora pública estadual na Fundação Ciecij, onde atua como designer instrucional. É mestra em Ciência Política pela UFF e pesquisa a relação entre o Estado brasileiro e agentes empresariais na formulação de políticas públicas educacionais.

**Clarisse de Mendonça e Almeida** - Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), possui mestrado em Educação (Unirio). É jornalista e trabalha como designer educacional há 15 anos. Atua nas áreas de Educação a distância, ambiente virtuais de aprendizagem, design educacional e políticas públicas. Contato: clarissealm@gmail.com

**Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira** - assistente social do IFFluminense campus Macaé, atua na Política de Educação desde 2010, mestre em Serviço Social pela UFJF, autora do livro *Perspectivas da Formação em Serviço Social no Brasil em tempos de contrarreforma da educação superior* (Novas Edições Acadêmicas, 2015). Contato: debora.ferreira@iff.edu.br

**Elaine Cristina de Oliveira** - Fonoaudióloga pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, mestre em Estudos Linguísticos pela UNESP e doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal da Bahia-UFBA; Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFBA; Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Contato: elaine.oliveira@ufba.br

**Elizabeth Tunes** - Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília, mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é pesquisador associado da Universidade de Brasília e professora do Centro Universitário de Brasília. Sua atividade de pesquisa focaliza, principalmente, os seguintes temas: conhecimento científico e conhecimento escolar, relação professor-aluno, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento psicológico atípico e deficiência mental, processos de escolarização e o significado social da escola. Contato: [bethTunes@gmail.com](mailto:bethTunes@gmail.com)

**Eloisa Rocha de Sousa Alves** - Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsita de PIBIC – CNPq. Contato: [eloisarsalves@gmail.com](mailto:eloisarsalves@gmail.com)

**Erika David Barbosa** - Mestre em avaliação de políticas públicas pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Especialista em gestão de políticas públicas com foco na temática gênero e raça pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Atuou de 2011 - 2018 como Assistente Social da Universidade Federal de Viçosa e a partir de 2018 como Assistente Social do IFF - Campus Bom Jesus do Itabapoana. com experiência profissional nas políticas públicas de educação. principalmente nas políticas de ações afirmativas para educação. Contato: [erika.barbosa@iff.edu.br](mailto:erika.barbosa@iff.edu.br)

**Fabio A. G. Oliveira** - Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS/UFF). Coordenador do Laboratório de Ética Ambiental e Animal (LEA). Contato: [fabioagoliveira@gmail.com](mailto:fabioagoliveira@gmail.com)

**Hélio da Silva Messeder Neto** - Possui graduação em Química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado e doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da (PPGEFHC) - UFBA/UEFS. Atualmente é professor Adjunto I da UFBA sendo também professor permanente no (PPGEFHC) - UFBA/UEFS. Tem experiência na área de

Ensino de Ciências atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino de Ciências e Ludicidade. Contato: messeder3@gmail.com

**Izadora dos Santos Pires** - Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Recôncavo Bahia (UFRB). É mestranda pelo programa de pós graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da (PPGEFHC) - UFBA/UEFS. Contato: izapires.0@gmail.com

**Josemara Henrique da Silva Pessanha** - Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Especialista em PROEJA - Trabalho e Educação e o Mundo da Educação Profissional pelo IFFluminense campus Centro. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Assistente Social do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). Contato: josi.hspe@gmail.com

**Karina Rocha Rosa de Castro** - Pedagoga, especialista em gestão escolar, mestre em ensino, atuou por mais de 20 anos como professora na educação básica / educação superior e atualmente atua como pedagoga no Instituto Federal Fluminense. Contato: karinarrcastro@gmail.com

**Maria Izabel Souza Ribeiro** - Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA com Doutoramento Sanduíche em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Professora da Faculdade de Educação da UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa EPIS - Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Contato: maria.ribeiro@ufba.br / maria.ribeiro.ufba@gmail.com

**Marilda Gonçalves Dias Facci** - Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -

UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Contato: marildafacci@gmail.com

**Michelle Lima Domingues** - Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, desde 2015. Expert consultant na Syracuse University, desde 2016, no projeto de pesquisa intitulado *Helping the Poor Stay Put: Affordable Housing and Non-Peripheralization in Rio de Janeiro, Brazil*. Mestre e Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Ciências Sociais por esta mesma universidade. Contato: michellelima@id.uff.br

**Nilza Sanches Tessaro Leonardo** - Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1988). Mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001/2004); e estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia- MG. Atualmente é professora do departamento de Psicologia da UEM e do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos na área de Psicologia e Educação. Contato: nstessaro@uem.br

**Paola Barros de Faria Fonseca** - Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Serviço Social, com área de concentração em Trabalho e Política Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Serviço Social Contemporâneo: Questão Social, Planejamento e Gestão de Políticas Sociais e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como Assistente Social do Instituto Federal Fluminense e como pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE). Contato: paola.fonseca@iff.edu.br

**Priscila Tavares dos Santos** - Expert consultant na Syracuse University, desde 2017, no projeto de pesquisa intitulado *Helping the Poor Stay Put: Affordable Housing and Non-Peripheralization in Rio de Janeiro, Brazil*. Professora de Ciências da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (desde 2008) e da Prefeitura Municipal de Itaboraí (desde 2011). Professora-Pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social, realizado entre fevereiro e julho de 2018. Pós-doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (bolsista PDJ/CNPq), entre 2019 e 2020. Mestre e Doutora em Antropologia pelo mesmo Programa e graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contato: pris\_tavares2000@yahoo.com.br

**Renata Vettoretti Leite** - Mestra em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pela IBqM/UFRJ, possui pós-graduação em Psicopedagogia (UERJ) e Licenciatura em Psicologia (UFRJ). É servidora pública estadual na Fundação CECIERJ, trabalha como Designer Instrucional há mais de 13 anos e atuou como mediadora a distância de disciplinas de graduação e especialização por mais de 10 anos. Contato: rvettoretti@cecierj.edu.br

**Ricardo Taveiros Brasil** - Psicólogo, docente do Ensino Superior, mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) – e doutorando na área de Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Integra o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Contato: ricardobra2006@gmail.com

**Tito Loiola Carvalhal** - Estudante da Faculdade de Educação da UFBA (graduando em Pedagogia e mestrando em Educação), membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, do Coletivo De Transs pra Frente e do MOTIN – Movimento de Transmasculinidades Interseccionais do Norte e Nordeste. Contato: titocarvalhal@gmail.com

**Vittorio Lo Bianco** - Servidor público estadual, Analista de Ensino a Distância e Divulgação Científica na Fundação CECIERJ. Doutor em Educação pelo PROPED/UERJ, Mestre em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pelo Instituto de Economia da UFRJ, especialista em Políticas Públicas (UFRJ) e em Gênero e Sexualidade (Instituto de Medicina Social/UERJ) e Bacharel em Relações Internacionais pela PUC-Rio. Atualmente estuda Direito na UERJ. É pesquisador associado do Laboratório Educação e República (UERJ), atuando nas áreas de cibercultura, EAD, ambientes virtuais de aprendizagem, políticas públicas, globalização, educação e análise comparada.

**Zoia Prestes** - Graduada em Pedagogia e Psicologia pré-escolar e Mestre em Educação pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (União Soviética). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Desenvolve pesquisas na área de Educação, Psicologia e Desenvolvimento da criança com base na teoria histórico-cultural. Traduz obras literárias e acadêmico-científicas do russo para o português.

# Minicurrículos das/os organizadoras/es

**Fernanda Insfran** - Psicóloga, professora adjunta da Universidade Federal Fluminense no campus Santo Antônio de Pádua. Pós doutora pelo Programa de Pós Graduação em bioética, ética aplicada e saúde coletiva (PPGBIOS/UFRJ). Professora e pesquisadora credenciada ao Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGen/UFF). É líder do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

**Paulo Afonso do Prado** - Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membro do Núcleo do Noroeste Fluminense do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF). Atua como docente nas disciplinas de Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio. E também como Orientador Educacional, com atenção ao Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, ambas funções na rede pública estadual no município de Itaocara. Participa da coordenação do Grupo de Pais com foco no debate ao adoecimento emocional dos discentes e famílias.

**Sâmela Estéfany Francisco Faria** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pós-graduada (lato-sensu) em Cultura Patrimônio e Educação pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Atualmente é mestranda em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membra do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF).

**Thalles Azevedo Ladeira** - Graduado em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do primeiro segmento do ensino fundamental no município de Bom Jesus do Itabapoana/ RJ e no município de Rio das Ostras/RJ. Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF) e Núcleo de Pesquisa em Trabalho em Educação (NUPETE/UFF).

**Tiago Afonso Sentineli** - Graduado em História e Especialização em História do Brasil (Centro Universitário São José); atua como professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro e na rede privada em Miracema/RJ. Atualmente é mestrando em ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/UFF).



Esta obra foi composta nas tipologias Minion Pro e Calibri e foi impressa em papel Pólen Soft® 80 grs./m<sup>2</sup>, na primavera de 2020.



Este livro é uma ocupação. Ocupamos este espaço e o tomamos por terra fértil às denúncias do que experienciamos neste momento de pandemia. Escritos e experiências que expõem fraturas, dores, angústias. Escritos de/por aquelas/es sem-direito-de-parar. Resistir, portanto, é ato político. Resistimos ao silenciamento que massacra, resigna e adocece, escrevendo. Escrevemos e nos posicionamos contra o controle remoto, a reinvenção tecnicista, a “neutralidade”, o adoecimento docente e discente, a pseudoformação e todas as formas de mordação e alienação colocadas no caminho da educação libertadora e emancipatória. Escrevemos para tensionar os nós em nós. E em quem nos lê. Por fim, escrevemos para tentar adiar o fim do mundo. Será uma utopia?

#### Os organizadores



encontrografia

[encontrografia.com](http://encontrografia.com)

[www.facebook.com/Encontrografia-Editora](https://www.facebook.com/Encontrografia-Editora)

[www.instagram.com/encontrografiaeditora](https://www.instagram.com/encontrografiaeditora)

[www.twitter.com/encontrografia](https://www.twitter.com/encontrografia)

