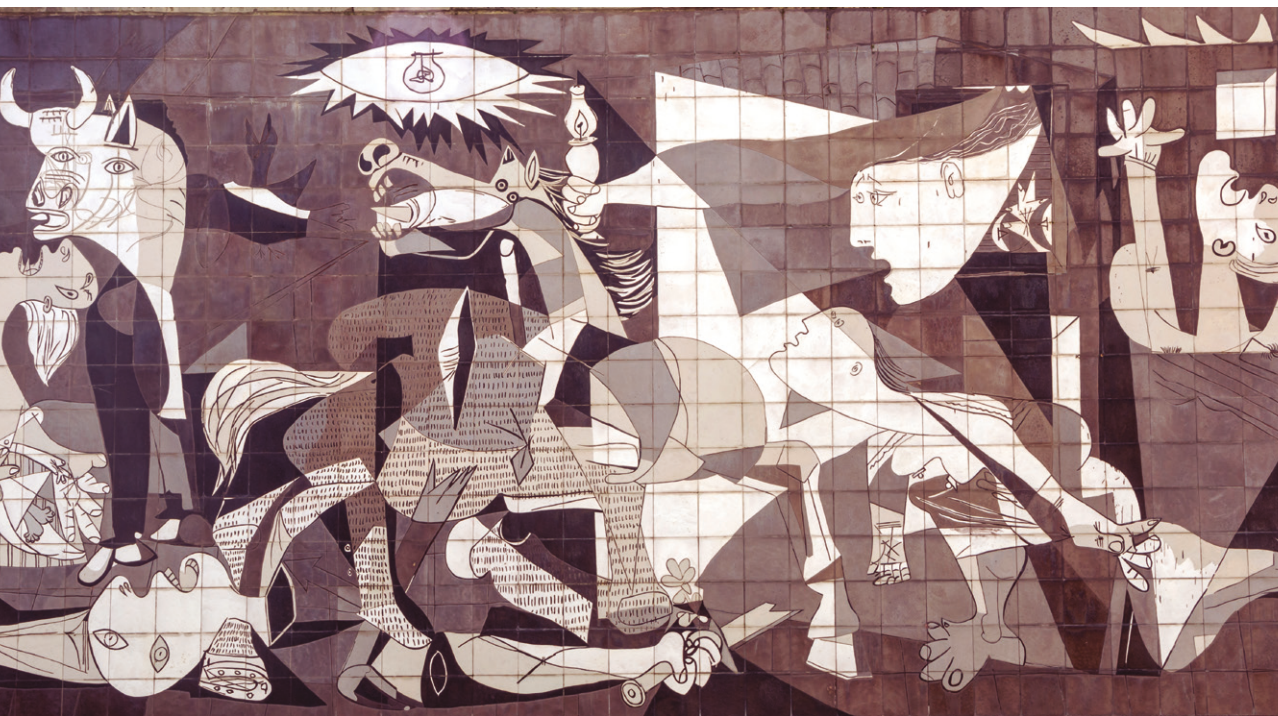


Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Laura Marisa Carnielo Calejon
Mara Aparecida de Castilho Lopes
Maria Flávia Silveira Barbosa
organizadoras

DRAMA HUMANO NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Reflexões sobre arte, educação e políticas públicas,
em tempos de pandemia



“GUERNICA” GERNIKARA

DRAMA HUMANO NA
SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Conselho editorial

André Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon de Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luis Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogério Lerner

Blucher Open Access

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES
LAURA MARISA CARNIELO CALEJON
MARA APARECIDA DE CASTILHO LOPES
MARIA FLÁVIA SILVEIRA BARBOSA
(organizadores)

DRAMA HUMANO NA
SOCIEDADE DO ESPETÁCULO
reflexões sobre arte, educação e políticas
públicas, em tempos de pandemia

2021

Drama humano na sociedade do espetáculo: reflexões sobre arte, educação e políticas públicas, em tempos de pandemia.

© 2021 Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Laura Marisa Carnielo Calejon, Mara Aparecida de Castilho Lopes, Maria Flávia Silveira Barbosa
Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Catarina Tolentino

Diagramação Taís do Lago

Revisão Daniel Safadi

Revisão técnica Anna Maria Lunardi Padilha, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Jorge Luiz Schroeder, Isael José Santana, Maria Silvia Rosa Santana

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa Tomás Guardia Bencomo

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Drama humano na sociedade do espetáculo :
reflexões sobre arte, educação e políticas públicas,
em tempos de pandemia / organizado por Maria Eliza
Mattosinho Bernardes...[et al]. -- 1. ed. -- São Paulo :
Blucher, 2021.
300 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-116-2 (impresso)

ISBN 978-65-5550-117-9 (eletrônico)

1. Pandemia - COVID-19 (Doença) - Aspectos sociais
- Brasil 2. Pandemia - COVID-19 (Doença) - Aspectos
políticos - Brasil 3. Pandemia - COVID-19 (Doença)
- Educação - Brasil 4. Pandemia - COVID-19 (Doença) -
Arte - Brasil I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho

21-4565

CDD 304.27

Índices para catálogo sistemático:

1. Pandemia - COVID-19 (Doença) - Aspectos sociais e políticos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
REFERENCIAS	20
PARTE I – O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA PANDEMIA DO SARS COV2 – COVID 19	21
CAPÍTULO 1 – AS CIÊNCIAS HUMANAS NA ANÁLISE DO CAOS CONCRETO EVIDENCIADO PELO PERÍODO PANDÊMICO	23
INTRODUÇÃO	23
CONHECIMENTO SOBRE O HUMANO E AS COLETIVIDADES	25
POLÍTICAS PÚBLICAS – CONHECIMENTO TÉCNICO E HUMANO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	36
NEOLIBERALISMO, PROGRESSO E O ESPETÁCULO	39
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	45
PARTE II – EDUCAÇÃO E ARTE COMO CAMPOS DE RESISTÊNCIA À ALIENAÇÃO	49
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA, EXCLUSÃO SOCIAL E PANDEMIA	51
INTRODUÇÃO	51
MÚSICA E CONSTITUIÇÃO HUMANA	53
EXCLUSÃO NO ACESSO AO ENSINO DE MÚSICA	58
PROJETOS SOCIAIS E ENSINO DE MÚSICA: CONTRADIÇÕES EM FOCO	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	68

CAPÍTULO 3 – “INDÚSTRIA DO ISOLAMENTO”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS MUSICAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	71
INTRODUÇÃO	71
VIDA DILACERADA: O DRAMA HUMANO NO CAPITALISMO	73
UMA CONCEPÇÃO DE ARTE	75
REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL	79
MÚSICA NA QUARENTENA: REFLEXÕES	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	95
CAPÍTULO 4 – O ROCK COMO ESTILO MUSICAL POLÍTICO: UM FILHO DA INDÚSTRIA CULTURAL RESISTENTE À ALIENAÇÃO	99
INTRODUÇÃO	99
UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	101
DIMENSÃO POLÍTICA DO ROCK	104
ANÁLISE: ENQUANTO HOUVER BURGUESIA, NÃO HAVERÁ POESIA	106
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	117
PARTE III – ESTUDOS TEÓRICO PRÁTICOS SOBRE EDUCAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES	121
CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO DURANTE E PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: CAMINHOS TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO	123
EDUCAÇÃO, SAÚDE E REALIDADE BRASILEIRA	128
PARA COMPREENDER A INTEGRALIDADE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	144
CAPÍTULO 6 – DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FORMAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DAS CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO À UNIDADE AFETO-COGNIÇÃO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	149
INTRODUÇÃO	149

ALGUMAS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	151
MEDIAÇÃO DA CULTURA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	157
UNIDADE AFETO-COGNIÇÃO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	162
A REALIDADE DOS ESTUDANTES DURANTE CRISE SANITÁRIA DA COVID-19 – 1º SEM. DE 2020	165
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	170
REFERÊNCIAS	171
CAPÍTULO 7 – PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EVIDÊNCIAS DE CONTRADIÇÕES HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS	177
INTRODUÇÃO	177
A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	181
O CONTEXTO DA PANDEMIA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO.....	187
EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO	194
REFERÊNCIAS.....	196
PARTE IV – A PRÁTICA SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS - RELATOS SOBRE A REALIDADE CONCRETA.....	201
CAPÍTULO 8 – EDUCAÇÃO ESCOLAR NÃO PRESENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA NA REGIÃO DO ABC PAULISTA.....	203
REFERÊNCIAS	209
CAPÍTULO 9 – ENSINO REMOTO OFERTADO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A ATIVIDADE DE ENSINO EM TEMPOS DE CRISE E “REINVENÇÃO”	211
REFERÊNCIAS	215
CAPÍTULO 10 – VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EM PERÍODO PANDÊMICO EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO 217	
REFERÊNCIAS	231

CAPÍTULO 11 – ENSINO REMOTO E SURDEZ NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19: IMPASSES E DESAFIOS.....	235
REFERÊNCIAS.....	240
CAPÍTULO 12 – UM RECORTE DO ENSINO NO IFSP NO INÍCIO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	243
REFERÊNCIAS.....	248
CAPÍTULO 13 – A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO NÃO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR.....	251
REFERÊNCIAS.....	257
A TÍTULO DE CONCLUSÃO... ..	259
CAPÍTULO 14 – POLÍTICAS PÚBLICAS, PRESENTE E FUTURO.....	261
O QUE SÃO, AFINAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS?.....	262
A CRISE DA COVID-19 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS – OU AUSÊNCIA DELAS – NO CONTEXTO BRASILEIRO	263
O PODER DAS IDEIAS E DISCURSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	265
POLÍTICA PÚBLICA DECIDE QUEM GANHA O QUÊ, QUANDO E COMO OU QUEM VIVE E QUEM MORRE	271
AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE DESEJAMOS PARA O FUTURO PÓS-PANDEMIA	275
A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO X BEM VIVER.....	283
REFERÊNCIAS.....	288
SOBRE OS AUTORES.....	295

APRESENTAÇÃO

Gloria Fariña

Injértese en nuestras repúblicas el mundo,
pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.

José Martí

El «*Drama humano en la sociedad del espectáculo: reflexiones sobre arte, educación y políticas públicas*», es un libro de múltiples valores, por sus aportes a la búsqueda de fundamentos filosóficos y científicos que superen el acostumbrado empirismo en el estudio de la sociedad, de un pensamiento capaz de trascender la descripción de la realidad en el estudio de la génesis y esencia de sus problemas, o sea, capaz de ir más allá de lo fenoménico (subjetivismo u objetivismo), porque oscurece o deforma el entendimiento sobre estas cuestiones.

Filosofía concretada en un enfoque científico sistémico que centra su atención en la unidad cultura-sociedad-ser humano, en su desenvolvimiento histórico, plasmada en las ciencias humanas por el enfoque histórico culturalista; orientado a la comprensión-explicación de la génesis del desarrollo humano a través de herramientas dialécticas. Por consiguiente, sus perspectivas son las del cambio revolucionario, el salto cualitativo. El verdadero desarrollo humano a escala social

y personal, no el cambio lineal, progresivo o meramente acumulativo, distante de la condición humana.

Esto encontraremos en las páginas del libro, instrumentos para la valoración crítica y la transformación de la realidad, pues solo en un proceso de transformación se llega a conocer la esencia de esta. La práctica revolucionaria (Gramsci, 2007).

Pero la práctica realmente revolucionaria exige teoría revolucionaria, como la ya apuntada. Teoría dialéctica que capte las necesidades concretas del ser humano -oprimidos y opresores-, penetrando en su médula; sin soluciones abstractas ajenas a la naturaleza del drama humano, y tornadas banales y entrañadas en la sociedad del espectáculo. Por esta razón se dan cita en este libro: Marx, Engels y Lenin, seguidos por otros marxistas prominentes que parecen inspirar el título y propósito general del libro. Entre ellos, Politzer con el planteamiento acerca del drama humano y la psicología concreta; Debord que examina la problemática de la sociedad del espectáculo. Sánchez Vázquez quien endurece el tema del drama con su planteamiento sobre la tragedia de la sociedad capitalista. Del mismo modo otros autores de estatura semejante, quienes de una forma u otra revelan la enfermedad del capitalismo y anuncian posibles vías de solución, aún factibles en el siglo XXI. La praxis revolucionaria contraria a la postura contemplativa de una sociedad caracterizada por la visión instrumental del ser humano, siendo este a la vez: objeto de explotación y consumidor de mercancías. El ser humano individualista y cosificado hasta conseguir su alienación.

El libro sobresale por la forma de capítulo par lograr comunidad con los restantes, manteniendo su aporte único. Texto enriquecido por diferentes vivencias y experiencias recogidas con sensibilidad y compromiso con el pueblo brasileño. Y aunque su elaboración ha requerido la profundización en ese drama humano convertido en tragedia, se percibe la esperanza optimista, no idealizada sino revolucionaria, de los autores.

Se me hace imprescindible, citar por su elocuencia algunos análisis, acerca de esa realidad trágica impuesta por el capitalismo, expuestos por diversos autores considerados a continuación debido a su vigencia. Primeramente, el análisis de Marcuse, en su célebre libro *«El hombre unidimensional»*. Decía este autor:

[...] Y es esta solidaridad la que ha sido quebrada por la productividad integradora del capitalismo y por el poder absoluto de su máquina de propaganda, de publicidad y de administración. Es preciso despertar y organizar la solidaridad en tanto necesidad biológica de mantenerse unido contra la brutalidad y la explotación inhumanas. Esta es la tarea. Comienza con la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad. La justifi-

cación del trabajo intelectual reside en esta tarea, y hoy el trabajo intelectual necesita ser justificado» (MARCUSE, 2016, p. 26).

Y más adelante este autor especifica:

[...] nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la sociedad industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad. Su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir sus comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción, el grado en que esta civilización transforma el mundo-objeto en extensión de la mente y el cuerpo. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido» (MARCUSE, *Ibid.*, p. 47).

Termino las citas con el siguiente análisis, del mismo autor:

Si el trabajador y su jefe se divierten con el mismo programa de televisión y visitan los mismos lugares de recreo, si la mecanógrafa se viste tan elegantemente como la hija de su jefe, si el negro tiene un Cadillac, si todos leen el mismo periódico, esta asimilación indica no la desaparición de las clases, sino la medida en que las necesidades y satisfacciones que sirven para la preservación “del sistema establecido” son compartidos por la población subyacente». (MARCUSE, *Ibid.*, p. 47).

Y así, el ser humano unidimensional es la aspiración de la sociedad del espectáculo para las masas, aquellos con muy pocas oportunidades de cursar estudios desarrolladores pues estos implican criticidad, creatividad, toma de conciencia de sí mismo y dominio de su propio destino, en otras palabras, un posible agente social transformador. El ser humano unidimensional es el más enajenado porque llega a creer, como el negro del ejemplo, que en eso consisten la igualdad y el derecho ciudadano de un justo contrato social, en lugar de la realidad. Taimadas manipulaciones -otras cínicamente explícitas- para asignarle y perpetuar su servilismo en la sociedad y transformar la satisfacción del derecho humano en algo recibido por caridad. Esta es una de las razones, por las cuales son necesarias herramientas teóricas emancipadoras, al estilo de las propuestas en la presente obra, pues hay que saber escarbar en la realidad, pero en la realidad histórica, en la génesis del statu quo actual, ligado intrínsecamente con sus antecedentes.

El libro reconoce a la pandemia en el agravamiento de situaciones sabidas porque son tan antiguas como el colonialismo y otras formaciones socioeconómicas anteriores. Se trata de suprimir las causas y demandas de cambios sustanciales, de silenciarlas, distraendo a la ciudadanía -a la masa unidimensional- de la comprensión y explicación de las mismas, a fin de que los cambios sean solo de apariencias; así se han valido de los medios de comunicación con sus técnicas

de embrutecimiento y aislamiento, fraccionadoras aún más el tejido social con el objetivo de evitar la unión ciudadana por el bien común. Asimismo, se propone colocar la responsabilidad en las personas quitándosela al Estado, creando de esta manera un terreno fértil donde imperen los intereses empresariales y con estos: el economicismo por encima de la justicia social. En verdad, son las empresas las gobernantes en los países neoliberalistas. Los casos de Trump y Bolsonaro son una evidencia malévola.

El lector encontrará en este libro un amplio abanico de situaciones en Brasil que dan cuenta de la ausente distribución de las riquezas, en un país pródigo en estas con dimensiones continentales. Es más, la teoría y la realidad estudiadas por los autores pueden ser utilizadas para analizar la situación en otros países del tercer mundo y...también del primero; pues lo que sucede en los llamados países desarrollados, o del primer mundo, debe examinarse conjuntamente con lo sucedido en los otros, no hay separación posible ¿cuáles son las causas de las migraciones de sur a norte, donde se acumula y reproduce el robo de las riquezas del sur? Un norte que con absoluto cinismo deposita las causas de estas emigraciones en la “pobreza natural” del sur. La llamada epistemología del sur, reclama un posicionamiento crítico, no unilateral ante esa realidad, no concientizada por los emigrados, porque han sido enajenados de su esencia humana y esperan la acción caritativa del norte ignorando sus propios derechos, también porque ignoran su historia o tienen una visión simplista y eufemística de esta.

Son la cultura, y su desarrollo en la historia, la diana del opresor, primero del colonialismo y luego del neocolonialismo alimentado por las distintas versiones de liberalismo. Los españoles construyeron sus ciudades encima de las edificaciones aztecas, mayas y otro tanto en otras civilizaciones de América Latina ¿motivación? Aplastar, y con esto, suplantar la cultura originaria por la cultura del colonizador. Es el mismo mecanismo de manipulación expuesto en el ejemplo del negro dueño del Cadillac, cuya aspiración es parecerse a aquellos que lo desprecian. «Suprimo tu cultura originaria y la reemplazo con la mía: el consumo de mercancías». Es así como se puede tener al ser humano, subyugado, además, sin propiciar la educación de calidad para todos. Parafraseando a Marcuse, el control social se realiza atrapando al ciudadano en el consumismo, que impregna su subjetividad y espiritualidad. Es el dilema planteado por Fromm (2009): ser o tener.

Dice Martí (1963) ¡y cuánta razón tiene! ser libre requiere ser culto, es la única manera de conseguirlo, pues es el saber el que afila nuestras lecturas y apreciaciones sobre la realidad. La mirada penetrante de la lectura entrelíneas, hacer visible lo invisible, señalar las ausencias, lo silenciado, lo simplificado o fraccionado exige

agudeza y determinado acervo cultural -no memorístico o reproductivo- ¿acaso la enseñanza reproductiva ha sido casual e inocente? Si el análisis debe trascender la apariencia o fenómeno para llegar a la verdad, entonces el examen crítico es imprescindible y con plena deliberación. O sea, es necesario ser un lector crítico y comprometido con la emancipación y actuar con una posición consciente; lo cual se contrapone a la ingenuidad o banalidad de los actos de lectura. Los valores de la nueva sociedad no pueden ser ambiguos en sus definiciones respecto a la sociedad capitalista (Borón, 2009)

Y al profundizar en la naturaleza de los recursos culturales de manipulación social destaco a Pogolotti (2015), quien apunta:

El mercado y las industrias culturales han elaborado fórmulas para la construcción de un receptor pasivo, sometido a la ley del menor esfuerzo, a la inercia y a las tentaciones de la evasión (característico de la sociedad del espectáculo). Tras la nombradía de prolíficos autores de *bestsellers*, existen con frecuencia equipos de artesanos habilidosos capacitados para rellenar cuartillas, a partir de una pauta establecida por quien pone su rúbrica en la obra. El invento no es nuevo. [...] Lo nuevo está en la globalización del fenómeno alentado, por la rápida consolidación de los monopolios de la producción y la distribución, acompañado todo ello por un pensamiento teórico cada vez más vulgarizado y hegemónico (POGOLOTTI, p.94).

Uno de los mejores ejemplos de la manipulación significativamente más elaborada, sobre todo porque está diseñado con gusto depurado para la infancia, son los personajes de Disney; entre ellos el pato Donald, cuya aparición en la televisión permitió inundar los hogares con su ideología, cuestión apuntada por Prieto (2015) en un elogio a Armand Mattelart y a su obra, particularmente al libro *«Para leer al Pato Donald»*:

Hasta que llegaron Armand y Dorfman y [...] me advirtieron (y lo probaron brillantemente) que Disney me había estado envenenando con sus patos asexuados, con su legión de sobrinos, con un símbolo extremo del egoísmo capitalista, el Tío Rico Mac Pato, que se presentaba como un tacaño invenciblemente simpático, al que uno siempre terminaba perdonando (p.3).

Si algún día se me ocurre escribir una especie de Bildungsroman autobiográfica, es decir, una de aquellas clásicas “novelas de aprendizaje” en las que el protagonista va pasando por una serie de “iniciaciones” sucesivas, asociadas al descubrimiento del mundo y de sí mismo y a la pérdida de la inocencia, tendría que referirme a mi encuentro con el Pato Donald desmenuzado por Armand y Dorfman (Ibid. p.4).

Los procesos históricos y culturales son complejos. En estos se anudan dialécticamente condiciones-consecuencias, históricas (pasadas-actuales-futuras), externas e internas, generales y particulares. Hoy se habla bastante de dos tendencias de pensamiento: la epistemología del sur en De Sousa Santos (2009) y el

enfoque de la complejidad en Morin (1994). Ambas son tendencias de progresiva aceptación y nos plantean la necesidad urgente de cambiar la manera de conocer el mundo e intervenir en este mediante otra forma de entendimiento y actuación humana, problemática antigua reeditada en el presente. El primero llama la atención sobre la mirada descolonizada de la realidad latinoamericana y de todo el sur, cuya óptica implica en esencia, valores, sustentadores de juicios críticos y sus consecuentes acciones de no plegarse a determinados dictados, con fines contrarios al desarrollo esperado en estas naciones. El segundo, se plantea la necesidad de la mirada compleja o dialéctica de una realidad, cuya simplificación obstaculiza las soluciones de esencia. Concepción que ha puesto en evidencia la relevancia de la dialéctica marxista porque nació de esta, y aunque Morin no comparte ciertos criterios dialéctico materialistas -de los cuales no hablaremos por los fines trazados aquí-, ha traído de nuevo el tema al escenario del debate internacional y de las elecciones científicas, técnicas, en fin, de la cultura en toda su extensión; y por supuesto, no podemos ignorar el contenido interesante de su obra, sin embargo, con salvedades. El tercero es el enfoque histórico culturalista cuya obra se basa en el pensamiento de los fundadores del marxismo, y al mismo tiempo, en las ideas de Spinoza, lo cual ratifica el carácter abierto de sus planteamientos.

Interpretar las razones de los autores del presente libro para elegir este último enfoque, merece una presentación un poco más detallada. La decisión ha sido adecuada además de arriesgada, pues también han llevado su ideario más allá de los límites del aula (donde se le ha adjudicado el peso significativo), y se ha hecho bastante bien, por cierto. Son diversos los criterios de selección, a mi juicio, pudieran ser los siguientes:

El carácter complejo dialéctico de este pensamiento científico, capaz de desarrollar sus conceptualizaciones ajustándolas, cuando sea adecuado, a los tiempos históricos según las condiciones culturales de la realidad en análisis y transformación.

Su axiología, pilar fuerte de su sistema de pensamiento, en tanto corresponde a las relaciones en verdad democráticas entre las personas en su realidad material y espiritual. Puede hablar de desarrollo potencial porque estudia como todos los seres humanos, sin distinción, pueden conseguirlo. Destaca la cooperación antes de la autonomía, aunque no las separa nunca, pues constituyen una unidad durante la historia, durante el desarrollo de la persona.

Galperin (1972), uno de los colaboradores y discípulo de Vygotski, estudia el tejido de las características psicológicas del desarrollo personal en la conquista de la autonomía (sin desligarla de la cooperación), entre las que considera de mayor

peso, la criticidad. En otras palabras, el desarrollo de un sujeto es limitado si no es crítico, además, la creatividad si esta no es precedida y mediada por la criticidad (Fariñas, 2020).

Tal vez este análisis pudiera bastar para dar cuenta de la elección, aunque lo sabido sobre este enfoque teórico es mucho más rico y concreto en sus planteamientos. Justamente esta óptica nos permite ver con claridad que la tecnología venerada por las empresas y gobiernos, no resuelve el problema. Son los objetivos de transformación, el y el método de análisis crítico de la realidad -en calidad de sistema dialéctico-, los cuales pueden dar una mejor orientación a la práctica (en conjunto: la praxis, pues entraña cambio revolucionario). Además, la tecnología es un excelente medio, pero cuando es accesible para todos sin distinción, decirlo y no hacerlo es habitual, pero es hábito demagógico. Problemática bien planteada en los capítulos que la refieren ¿acaso los gurús de las tecnologías pueden considerarse más sabios e inteligentes que Arquímedes o Da Vinci? La respuesta, a mi juicio, es No.

¡Levantemos entonces el telón del espectáculo para analizar las demostraciones críticas de sus autores! Sin dudas, para el cambio revolucionario.

No lo diré todo de cada parte y capítulo, apuntaré algunos de los contenidos esenciales, en mi criterio, para causar el análisis del lector.

La primera parte del libro dedicada al marco conceptual y crítico sobre las condiciones del contexto histórico y político de la pandemia del SARS-COV-2, clarifica en su único capítulo, *Las ciencias humanas en el análisis del caos concreto evidenciado por el periodo pandémico*, la necesidad de un fundamento teórico explicativo de la sociedad, para la acción sociocultural transformadora; lo cual significa ruptura de hábitos históricos de pensamiento y la construcción dialéctica de un nuevo ideario, que los traspase por obedecer a intereses socioeconómicos ajenos al bien común. Asimismo, examina la problemática de la humanidad enajenada, la fragmentación sociocultural y otros males -actualizados durante la pandemia- como parte de las consecuencias de tales miradas tergiversadas del universo. Quedan así, varias incógnitas a descubrir en su texto ¿cuál sería la operatoria de esa teoría dialéctica en la resignificación de la observación y reconstrucción de la sociedad brasilera actual?, entre otras

En la segunda parte del libro, denominada *Educación y arte como campos de resistencia a la alienación*, se incluyen los capítulos siguientes: II. *Contribución de la música en la formación humana, exclusión social y pandemia*. III. *“Industria del aislamiento”: un análisis de producciones artísticas musicales durante la pandemia de Covid-19*. IV. *El rock como estilo musical político: un hijo de la industria*

cultural de resistencia a la alienación. Estos nos dan en su conjunto, la idea del papel enriquecedor o alienante del arte atendiendo a los valores socioeconómicos que lo respalden. El énfasis en la música y los medios masivos, muestran el poder de esta forma del arte sobre el público.

El segundo capítulo destaca el arte así que instrumento cultural, simbólico y sustancial, por su forma de extender el horizonte de mira del espectador, cuando plantea, que el desenvolvimiento de las funciones psíquicas superiores debe estar mediado por la apropiación del buen arte y el desarrollo de la sensibilidad artística. Y cuando el arte también promueve la resistencia y el cambio revolucionario, uno de sus nichos fundamentales. Pensemos por un momento en las décadas de los sesenta y setenta, sin el movimiento de la Canción Protesta muy presente en El Caribe y América Latina, especialmente en Brasil con notables cantautores... Se deja al debate ¿cuáles serían las características de ese nuevo arte necesario? ***El tercer capítulo***, cuestiona el modo en que la industria del espectáculo con sus fines economicistas, ha logrado el aislamiento social y cultural en Brasil -extensible a otros países de la región- con repercusiones negativas en la vida de los ciudadanos y sus relaciones con los demás, más marcadas en este tiempo de pandemia. La producción del arte como mercancía banal, la existencia masiva de espectadores pasivos, o sea, consumidores de bienes culturales no emancipatorios, nos conduce a pensar en la urgencia de los cambios y ¿cómo transgredir este statu quo?. Cuestiones a debatir, también con una perspectiva futura, pues estas son formas sustanciales de llegar a la ciudadanía. ***El cuarto capítulo***, destaca al rock, así que forma musical históricamente más influyente en los jóvenes en general, en las tribus juveniles urbanas y otros grupos, probablemente pujantes en la sociedad. Su actuación contracultural o de protesta limita la amplia divulgación de este tipo de música a través de medios como la televisión nacional de Brasil; planteamientos que persiguen, en el capítulo, la idea de una reforma efectiva para la concienciación de la cultura, al menos en estos sectores de la población. Pero ¿cuáles pudieran ser las formas factibles de las nuevas propuestas sin renunciar a los objetivos fundamentales? son temas sugerentes para el debate.

La tercera parte del libro titulada *Estudios teórico-prácticos sobre educación y sus contradicciones*, plantea pivotes imprescindibles en el examen de las posibilidades y trabas en el desarrollo de la educación brasileña de manera general, aplicable a las condiciones particulares de la pandemia. Compendia tres capítulos: V. *La educación durante la pos-pandemia de Covid-19: caminos teóricos para una reflexión.* VI. *Desarrollos de la educación formal durante la pandemia COVID-19: de las contradicciones en la educación a la unidad afecto-cognición en la*

actividad pedagógica. VII. Pandemia de la Covid-19 y educación de personas con deficiências: evidencias de contradicciones históricamente constituídas.

El quinto capítulo, reflexiona sobre el sistema educacional en Brasil, a partir de teorías no abstractas que posibiliten su transformación concreta, en aras de solucionar problemas agravados en este período analizado. Subraya el papel de los saberes científicos sistémicos y el eje histórico del análisis, negados por políticas educacionales, pero necesarios al desarrollo humano. Toma el desenvolvimiento de la educación, por ser clave para demostrar la ausencia de políticas públicas coherentes con la realidad en tiempos de neoliberalismo, y al mismo tiempo, aporta datos específicos para apoyar el análisis. Sin embargo, deja lugar para el debate sobre ¿cuáles serían las condiciones y formas de dichas políticas en el planteamiento sobre ese conocimiento necesario? **El sexto capítulo**, evidencia el pobre acceso a las orientaciones gubernamentales, especialmente en la situación de emergencia actual. Resalta las desigualdades camuflageadas por los discursos políticos sobre diversos derechos humanos, entre estos el acceso al conocimiento teórico y la asignación del saber técnico a la población con menos recursos, evidenciando a la escuela como instrumento del statu quo vigente, manifiesto en los dos casos narrados. No obstante, traza direcciones para desarrollar una cultura y educación de calidad, fundamentadas en una teoría que pondere las potencialidades de todo desarrollo humano, dejando abierta la discusión sobre ¿cuáles serían los mejores contenidos curriculares y las formas pedagógicas para lograr ese desarrollo? **El séptimo capítulo**, muestra las contradicciones entre los supuestos principios democráticos y el drama humano en la sociedad capitalista, acentuadas en 2020-2021. Plantea la necesidad de una escuela no destinada principalmente a educar las maneras de adaptación del sujeto al medio, sino a educar actitudes desarrolladoras. Examina las condiciones de la educación especial, por considerarla una de las mejores expresiones de las desigualdades sociales no reconocidas por los políticos, y reclama al mismo tiempo, programas de enseñanza que propicien adecuadamente las compensaciones psicológicas en los procesos del desarrollo de estos educandos; queda en pie la cuestión de ¿cuáles serían los modos concretos de los cambios en aras de un desarrollo estudiantil activo y creador?

La cuarta parte denominada *La práctica social en las instituciones educacionales: relatos sobre la realidad concreta*, reúne seis capítulos dedicados a la práctica educativa en este tiempo de Covid-19, numerados VIII. *Educación escolar no presencial en tiempos de pandemia em la região del ABC Paulista*. IX. *Enseñanza remota ofertada por la Secretaría de Educación del estado de Paraná: la actividad de enseñanza en tiempos de crisis y “reinención”*. X. *Vivencia de*

la enseñanza remota em período pandémico en una escuela del programa de enseñanza integral de São Paulo. XI. Enseñanza remota y sordera en el período de la pandemia Covid-19: impases y desafíos. XII. Un recorte de la enseñanza en IFSP al inicio de la pandemia de Covid 19. XIII. La gestión escolar en la pandemia: la experiencia de la enseñanza no presencial en la educación básica y superior. Todos los cuales, resaltan de algún modo informaciones específicas de algunas regiones e instituciones del país.

El octavo capítulo, analiza críticamente las condiciones del Grande ABC paulista durante la pandemia, con referencia a las contradicciones entre el propósito de mantener activos a los estudiantes en el cumplimiento de las horas y requerimientos académicos, y a la amplia gama de dificultades materiales o subjetivas de directivos, profesores y familias que impidieron el logro adecuado de lo propuesto. Resalta también el papel del conocimiento teórico, preterido en las prácticas fundamentales de la programación educativa. Motivos suficientes para plantear al mismo tiempo ¿cómo recuperar el desarrollo del pensamiento conceptual de los estudiantes, *mediante la formación profesional de los docentes para enfrentar situaciones inéditas en el futuro?* **El noveno capítulo**, plantea la problemática de la crisis pandémica con la descripción de múltiples dificultades encontradas en Paraná, probablemente aplicables de manera general; asimismo, la oportunidad de su superación, cuestión crucial en todo proceso de cambio calificable de revolucionario. No se trata de reformar o de maquillar, la palabra de orden es, cumplir los requisitos histórico-dialécticos para este cambio. Proceso que exige la resignificación, la reinención de las relaciones humanas desde las raíces; para lo cual debe dejarse atrás el discurso simplista sobre la sociedad y la educación, abriendo las perspectivas sobre ¿cuáles serían los requisitos de la reinención, para el profesor y el estudiante? **El décimo capítulo**, aborda las vivencias de una profesora sobre la enseñanza y apropiación del conocimiento filosófico, a partir de las cuales examina las inconsistencias del sistema educacional brasileiro, que convirtiendo lo irracional en racional, han velado aún más el entendimiento de los profesores acerca del desarrollo a propiciar en los estudiantes. ¿Cuáles fueron las encrucijadas enfrentadas por los profesores y alumnos? son cuestiones a profundizar en la lectura. Los efectos de la nueva carga horaria y la evidencia de una descontrolada deserción académica, cuentan entre las situaciones negativas vivenciadas por la autora. Finalmente se relata un caso con importantes detalles para al análisis.

El onceno capítulo, muestra la compleja situación del sistema educacional mediante el caso de la enseñanza para estudiantes sordos, que arroja múltiples

evidencias acerca de las diferencias entre las clases sociales del país, agravadas por los prejuicios sociales existentes en torno a las personas sordas. Uno de los aspectos destacables en esta ocasión es que las TIC en este tipo de educación reúne particularidades tendientes a dificultar el proceso de aprendizaje y la aplicación de los métodos de enseñanza ¿cuáles serían las alternativas de solución a estos problemas específicos en e la educación de sujetos sordos? son temas que pueden enfrascar la lectura, en la búsqueda de un fundamento teórico-metodológico para su solución. **El décimo segundo capítulo**, trata sobre la significación de la orientación emocional al estudiantado, respecto a su salud mental y física y su retención escolar, mucho más cuando las condiciones de vida son dramáticas, cuestiones al parecer obvias; no obstante, la precisión de ¿cuáles son las herramientas que le permiten al professor encarar problemas de la emocionalidad en el processo educativo? ponen al descubierto como el uso de la técnica puede apartar al profesor de los mejores propósitos de la educación; sin embargo, este probleme no tendría lugar, de no sobrevalorarse los medios técnicos, cosa habitual. **El décimo tercer capítulo**, examina las condiciones de la educación y se centra en la crítica al esquematismo del proceso pedagógico, principalmente en la evaluación del aprendizaje y el uso de las TIC, problemas que motivaron nuevamente las discusiones entre los profesores, aunque se sabe que estas valoraciones no pueden separarse de la concepción educativa como totalidad. ¿qué fundamentos son mejores para el cambio integral del proceso educativo? son temas abordados con cierto grado de detalle, enriquecidos por el relato de una graduada de la carrera de Educación acerca de hechos y vivencias durante la pandemia, cuyas miras pueden orientar el futuro de una educación humanista.

La quinta y última parte del libro nombrada *A título de conclusión*, incluye el **décimo cuarto capítulo**, titulado *Políticas públicas, presente y futuro*, colofón de la obra. En él se ratifica la crítica al modelo teórico positivista y se conceptualizan las políticas públicas, examinando los intereses escondidos detrás de ellas por gobiernos considerados verdaderas anarquías organizadas. Intereses que entrañan diferencias de clase y fuertes fuerzas políticas en contra del cambio revolucionario; cuyo análisis es enriquecido con datos cuantitativos sobre las iniquidades socioeconómicas en materia de educación y salud, entre otros derechos humanos negados a estos grupos. El problema acerca de ¿cuáles debieran ser entonces las perspectivas de las políticas públicas concretas, para la cultura y la educación en Brasil? constituye un buen objetivo para cerrar el debate ocasionado por el libro.

REFERENCIAS

BORÓN, Atilio. **Socialismo siglo XXI** ¿Hay vida después del neoliberalismo? La Habana: Ciencias Sociales, 2009.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Una epistemología del Sur**. México: Siglo XXI, 2009.

GALPERIN, Piotor Yakovlevich. **Seis conferencias** En: Compilación y traducción de MARTÍNEZ, Graciela. La Habana: Universidad de La Habana (folleto mimeografiado), 1973.

FARIÑAS, Gloria. **La autonomía como indicador del desarrollo de la personalidad**: los aportes de P. Ya. Galperin. En: Obutchénie. Vol.4, n.1, abril-septiembre 2020.

FROMM, Erich. **Ser o tener**. México: Fondo de la Cultura Económica, 2009

GRAMSCI, Antonio. **Antología**. México: Siglo XXI, 2007.

MARCUSE, Herbert. **El hombre unidimensional**. Barcelona: Planeta, 2016.

MARTÍ, José. Nuestra América. **Obras completas**. t. 6. La Habana: Editora Nacional de Cuba, 1963.

***O CONTEXTO HISTÓRICO E
POLÍTICO DA PANDEMIA DO SARS
COV2 – COVID 19***

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA ANÁLISE DO CAOS CONCRETO EVIDENCIADO PELO PERÍODO PANDÊMICO

Mayara Xavier Gonzalez Rachid

Sandra Braga Freire

Júlio César Pereira Leite

Vinicius Ferreira de Carvalho

INTRODUÇÃO

Diante do caos estabelecido pelo período pandêmico que evidenciou as nervuras do sistema capitalista e sua necessidade de se alimentar de crises, sobretudo quando estas propõem maior lucro e expropriação sobre as camadas mais pauperizadas da sociedade, nos colocamos a refletir, dentro do processo, qual a efetiva contribuição das ciências humanas na análise e busca por mecanismos de superação deste caos.

Por análise tomamos a conceituação elaborada por Vigotski (2000, 2007) que assevera que a análise é o que há por detrás da forma exterior das manifestações dos objetos e a investigação das *propriedades fundamentais características do conjunto que constitui a parte viva e indivisível da totalidade*.

Desta feita, é válido assumir que este artigo irá se distanciar da mera descrição para ter como procedimento metodológico deslindar as aparências de um determinado fenômeno e dar um salto para além da aparência da realidade concreta no

intento de compreender seu movimento dialético e as possibilidades e entraves para a contribuição das ciências humanas, identificando as ações e operações necessárias para ser combativo às tentativas de obscurecer o conhecimento científico feitas pelo sistema e pelo atual governo brasileiro.

Vigotski (1996) indica que para o pesquisador estudar determinados fenômenos da realidade objetiva, ele deve provocar, criar e analisar o modo como se formam e se desenvolvem no próprio processo de formação e transformação dos objetos de estudo. E cá estamos, dentro do redemoinho, vendo o monstro de perto, *participando* do processo.

É só do lado de cá que é possível esclarecer e evidenciar os vínculos ocultos que às vezes não são visíveis à simples observação ou compreensíveis por meio da mera descrição. A forma mais desenvolvida de um fenômeno não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas de maneira mediatizada pelos processos de análise. Vigotski (1993, p. 216) aponta, à luz da teoria marxiana, que “‘se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua’ [...]. Esse é o quid do conceito científico. Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico”.

Assim, as ciências humanas, a partir da perspectiva histórico-cultural, assumem seu viés filosófico, em que as necessidades, motivos e até mesmo a curiosidade mobiliza os indivíduos ao conhecimento das causas, dos porquês e da gênese das coisas. Sendo a curiosidade um dos princípios da filosofia, que pode ser alimentado dialeticamente na medida em que necessidades e motivos sempre são alterados pela realidade concreta, compreende-se o porquê o período pandêmico suscita tantas incógnitas.

Como assevera Aristóteles:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores [...]. (ARISTÓTELES 2002. p. 11).

Desta feita, a contribuição das ciências humanas alcança *para-além-de-si*, ultrapassando a realidade fenomênica e indo em busca da essência, o que quer dizer que ela tem muito a dizer acerca do momento escancarado pela covid-19. É como se a pandemia fizesse cair as cortinas dos bastidores do sistema e fizesse com que o público contemplasse o *espetáculo* da coxia e não mais da plateia.

CONHECIMENTO SOBRE O HUMANO E AS COLETIVIDADES

“E eles me mostraram um mundo

Onde eu podia ser tão confiável

Clinico, intelectual, cínico

(...)

Você não me diria, por favor, o que nós aprendemos?

Eu sei que parece absurdo

Mas por favor me diga quem sou eu.”

Trecho da música “The Logical Song”, da banda Supertramp.

Como em um estalar de dedos, sociedades habitantes do Planeta Terra se veem diante de uma ameaça iminente às suas vidas e integridade física, de acelerada propagação em razão de um mundo altamente interconectado em seus processos. Sim, estamos nos referindo ao modo colonial imposto para prover a existência nas sociedades hegemônicas, materializado pela forma capitalista e sua atual roupagem neoliberal, com os seus efeitos deletérios sobre a Terra, cujo acentuado desequilíbrio e agressão se manifestam de modo visível através das mudanças climáticas e da crescente degradação das condições de vida humana em geral. Passou longe do exagero quando a diretora geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Audrey Azoulay, afirmou que as conclusões de Relatório sobre o impacto humano no Planeta, publicado em maio de 2019, fruto do trabalho de pelo menos 400 especialistas de 50 países, colocavam o mundo “em aviso prévio”, pois, afinal de contas, ao menos 1 milhão de espécies se encontram ameaçadas, além de a biodiversidade e as funções essenciais dos ecossistemas já se encontrarem consideravelmente deterioradas pela atividade da praga denominada cultura ocidental hegemônica.

Ao contrário do que ocorre com a covid-19, a ciência da medicina não possui vacinas para o tratamento dessa doença crônica. Vale ainda a nota de que o surgimento das vacinas não desfaz o período, tampouco traz de volta as vítimas do período pretérito à uma imunização global efetiva.

No que se refere a tal período, não havendo vacina que imunizasse nem tratamento alopático que resolvesse, coube ao confinamento – o assim chamado isolamento social –, depois alternado com o distanciamento, o papel de ser a ferramenta crucial para o enfrentamento da pandemia. Visto por outro ângulo, o tratamento médico se converte em modos de comportamento humano e organização social. Passa-se a depender da conduta das pessoas e da capacidade de

coordenação social em um sentido desejável, com o intuito de assegurar valores caros à coletividade, notadamente a vida e a saúde. Dando um passo à frente, é demandado da população, suas instituições e lideranças, medidas que possuem por base o conhecimento a respeito dos seres humanos e das sociedades. Se é ileso a dúvidas que não se faz uma vacina ou remédio a partir do nada ou de acordo com instruções colhidas em correntes de redes sociais, sendo necessário para tanto conhecimento elaborado, é razoável supor que interferir no comportamento de pessoas e na estrutura e funcionamento da sociedade igualmente não se faz sem o suporte do conhecimento. Porém, mais do que isso, também para se chegar às vacinas e remédios, não se prescinde do conhecimento sobre o humano e o social: basta constatar que pesquisas em ciências ‘exatas’ ou biológicas são feitas por pessoas, em instituições, viabilizadas por políticas e servem para atingir determinada finalidade. Na realidade, a separação estanque entre as ciências ditas duras e as sociais e humanas não resiste a muito tempo de debate, operando-se apenas como uma ilusão, em cima da qual relega-se as últimas ao apagamento e depreciação. Cabe evidenciar esse erro e tentar destrinchar as suas razões.

O que sociólogos, antropólogos e filósofos têm a ver com o combate à uma epidemia? Foi colocando o dinheiro neles que a Organização Mundial de Saúde orquestrou e executou com sucesso a primeira campanha de erradicação em escala global de uma doença que vitimava pessoas em todo o mundo havia séculos: a varíola, entre os anos 60 e 70 do século passado. A ciência médica já demonstrara a eficácia da vacina havia 175 anos, pelo trabalho liderado por Edward Jenner; entretanto esse foi apenas um primeiro passo, obviamente crucial, mas não o bastante. Para erradicar a varíola era preciso planejar e pôr em prática uma *política* eficiente, a qual não se faz sem um conhecimento adequado do seu objeto: as pessoas e as coletividades.

E isso é demonstrável: o historiador Sidney Chalhoub (2017), em estudo acerca das epidemias no período do Império e início da República no Rio de Janeiro, relata as tentativas de enfrentamento à varíola, por meio de campanhas de vacinação, para as quais havia uma dificuldade enorme de adesão da população. Em uma das freguesias da cidade, denominada Porto Novo do Cunha, com considerável epidemia de varíola, houve baixa adesão à vacinação, em virtude, dentre outros fatores, da crença de que a vacina poderia fazer contrair a doença. De certo modo, havia resistência generalizada à vacinação em muitos lugares. Referido autor menciona o estudo de Teresa Meade (1984), que buscou desvendar as possíveis causas da Revolta da Vacina, de 1904, o qual concluiu que “havia uma desconfiança já de longa data em relação à atuação dos funcionários da

higiene – sempre apoiados no aparato policial – visando promover desinfecções, despejos e demolições de cortiços e moradias pobres”, além de, acrescenta o autor “reprimir práticas populares de cura.” (CHALHOUB, 2017, p. 116-7). Uma das estratégias adquiriu caráter normativo-repressivo, através da instituição de multa e fiscalização ostensiva. Em vão: as pessoas forneciam endereços falsos ou não compareciam aos postos com medo de serem multadas caso não retornassem (era necessário o retorno após certo período da primeira vacina). A fiscalização era muito difícil, porque muitas pessoas não possuíam documentos, mesmo com sinais de que haviam sido vacinadas. Outras acusavam os fiscais de confiscarem o documento e recorriam aos vereadores, os quais, por razões políticas e populistas, se voltavam contra o Instituto de Vacinação, afetando o concerto da ação pública.

Para lidar com a mesma sorte de problemas e complexidades, a Organização Mundial de Saúde percebeu que seria necessária, inicialmente, uma ação planejada e consonante entre as nações, cooperando por um objetivo comum e utilizando a estrutura de governança de uma organização internacional, com aceitação de suas diretrizes. Esse esforço foi aprovado por unanimidade em plena Guerra Fria. Em segundo lugar, logo se constatou a necessidade de uma equipe interdisciplinar. Fenner F. et. al. relatam:

Eles acreditavam que gerentes generalistas, em vez de epidemiologistas ou outros especialistas, eram suficientes para essa tarefa. Era evidente desde o início, porém, que o desafio era muito maior do que a aplicação direta da vacina. Era necessário adaptar os programas de vacinação a diferentes situações administrativas, socioculturais e geográficas e criar mecanismos para monitorar e avaliar o trabalho. (FENNER et. al, 1988, p. 1350-1)

Ao longo do programa e de acordo com cada contexto, eram feitas mudanças e adaptações nas estratégias. Essas alterações contavam com a contribuição de “várias disciplinas, desde a biologia molecular básica até a tecnologia aplicada e as ciências sociais.” (FENNER et. al., 1988, p. 1.362). Àquela altura já se concluiu que “a pesquisa em tecnologia aplicada e nas ciências sociais são notavelmente negligenciadas e o potencial oferecido pela biologia molecular moderna mal começou a ser realizado.” Na Nigéria, uma das táticas traçadas por essas equipes foi a persuasão e consensos com líderes de povos originários de zonas rurais. Em uma delas, em locais antes de difícil penetração, relatou-se que às 6h de determinado dia da campanha já havia 6.000 pessoas prontas para serem vacinadas. Já no Togo, em determinadas áreas foram feitos cordões de isolamento sanitário com o auxílio das forças armadas, assim como fechamento de mercados e vedação

de eventos públicos. Os métodos utilizados na África não funcionaram na Ásia, apesar de a vacina ser a mesma.

Tal quadro nos remete às reflexões de Florestan Fernandes (1975) acerca da função do ensino da sociologia na então escola secundária (hoje ensino médio), em artigo originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado entre 21 e 27 de junho de 1954, em São Paulo. Dentre os objetivos, se encontra justamente a capacidade de coordenação social. Defendia o sociólogo: “a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes.” (p. 91). Essa necessidade, perene, se evidenciaria “quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais então se tornam necessárias.” (p. 91). Ou seja, há “certas esferas em que uma intervenção racional, com apoio em conhecimentos antropológicos e sociológicos obtidos empiricamente, poderia favorecer a mudança de determinadas atitudes em um sentido desejável.” (p. 92). Alguma semelhança com a bem-sucedida erradicação global da varíola ou com as necessidades de comportamento individual e concerto social que se escancararam com a eclosão da covid-19?

As exigências para a viabilização do isolamento social de simples nada têm, suscitando ações intersetoriais. Se conseguir que as pessoas permaneçam em casa (para as que têm) e o comércio, atividades econômicas classificadas como não essenciais e demais estabelecimentos (templos religiosos, escolas etc.), espontânea ou coercitivamente, interrompam o funcionamento já constitui tarefa árdua, este é apenas um primeiro passo. Passa a ser necessário garantir a sobrevivência das pessoas (como se antes o mercado fosse capaz de fazê-lo) mediante políticas públicas, assim como vislumbrar medidas para mitigar impactos econômicos. A comunicação pública e capacidade de divulgação adequada de informações ganham contornos capitais, havendo ainda os aspectos psicológicos envolvidos na hiperbolização do drama humano, os quais se relevam à medida que a quarentena se prolonga. Em um país como o Brasil, marcado pela diversidade humana e cultural, também não é possível uniformizar as soluções para todos os povos que aqui habitam, a exemplo dos quilombolas, indígenas e demais povos e comunidades tradicionais. Essa breve perspectiva do quadro de relações sociais circundantes ao isolamento traz à tona a necessidade de providências, com o subjacente conhecimento apto a sustentar a assertividade e lidar com os conflitos e complexidades, de caráter político, sociológico, jurídico, econômico, de políticas públicas, de comunicação,

psicológicos e antropológicos situados no campo amplo das ciências sociais e das humanidades.

Às ciências humanas neste contexto cabe reaver seu local, haja vista que, no decurso da história da humanidade, foi ela quem primeiro, integrada a uma forma outra de ver as ciências como um todo, esteve na *linha de frente* para a elaboração de uma metodologia científica.

Os filósofos, por exemplo, na antiguidade clássica já apontavam para a necessidade de um método, assim como no período medieval, e este acúmulo de conhecimento eclodiu nas Revoluções Científicas dos séculos XVI e XVII. Neste período, as ciências humanas ainda integradas ao universo do *conhecimento científico* tinham como expoente do pensamento metodológico filosófico como Descartes, Francis Bacon e John Locke, sem citar tantos outros nomes.

Com a consolidação do capitalismo e a conseqüente fragmentação do conhecimento em áreas, a ruptura do *olhar mais humanizado* para um puramente cientificista e *biologizante*, que poderia ser notadamente considerado como algo típico do senso comum, tornou-se regra. A integração da filosofia, psicologia, sociologia e antropologia à matemática, física e química cedeu lugar para um certo abismo intransponível entre o que seria humano e, portanto, subjetivo e a ciência, aquela que não sofreria interferência do que fosse de *foro íntimo*.

Como se a máxima marxiana fosse apagada e a relação *homem-natureza-trabalho*, de que o homem ao modificar a natureza, modifica a si mesmo a partir de sua atividade, relegada às abstrações distanciadas da realidade social. Contudo, o conhecimento, assim como as metodologias, não se constitui de forma espontânea, sem a mediação da particularidade.

O desenvolvimento histórico do homem em gênero humano, assim como do que ele produz, não é criado senão quando os processos sociais se tornam fruto de decisões coletivas e conscientes na atividade prática (BERNARDES, 2009, 2011; FREIRE, 2016). Essa atividade engendra um movimento diverso das ações espontâneas e imediatas, a saber, a produção pelo homem de meios orientados para satisfazer suas necessidades.

A categoria *atividade*, que tem fundamentos no materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural, é entendida como um processo objetivo que organiza as ações humanas e sua principal marca é a intencionalidade dessas ações engendradas a partir de motivos e necessidades (FREIRE, 2016).

Marx (2007) assevera que os homens, a partir de sua atividade material, produzem suas representações e, no desenvolvimento de sua produção e relações

concretas, transformam por meio das possibilidades objetivas o que a realidade lhes oferta, seu pensamento e o produto do seu pensamento, ampliando sua consciência na prática social, numa relação em que o singular e o universal ou o singular e o geral são mediados pela particularidade.

Desta feita, o conhecimento e as pesquisas sobre vacinas, tratamento clínico e alopatia, assim como comportamento e características do vírus, não podem ser separados das práticas e conhecimentos produzidos pela humanidade no decurso de sua história, ao contrário. Deve haver uma intersecção entre a ciência e as humanidades para que a segunda não seja negligenciada ou intencionalmente sufocada.

Um substancial exemplo de entrecruzamento das questões políticas, sociais e humanas com as ciências ditas exatas é o relativo às mudanças climáticas, que hoje colocam em risco a existência da espécie humana caso o rumo não seja radicalmente modificado: entre os fatores a serem observados para explicar índices de dióxido de carbono na atmosfera, temperatura e nível de oceanos, secas, proliferação de determinadas pragas, entre outros dados relevantes para o fenômeno está... a atividade humana. Notadamente a econômica: a forma como nos organizamos e utilizamos os recursos disponíveis no Planeta impacta diretamente a configuração dos elementos existentes no meio que nós observamos para tirar as conclusões científicas.

Mas o que poderia ser um consenso em termos de ação a partir das inferências contundentes da ciência acerca do impacto da atividade humana sobre as mudanças climáticas passa a encontrar barreiras de natureza política e econômica. O ex-Ministro do Meio Ambiente no Brasil, Ricardo Salles, refuta que o ser humano esteja causando o aquecimento global, ecoando as vozes negacionistas do Partido Republicano dos Estados Unidos da América, partido esse com fortes laços com a organização ALEC (American Legislative Exchange Council), formada por políticos conservadores e grandes corporações com a missão de elaborar modelos de legislações e exercer lobby sobre as instituições norte-americanas, com vistas à prevalência de seus interesses econômicos sobre o que quer que seja. A ALEC, conforme o trabalho de Hernandez (2016):

[...] conta com uma impressionante rede de ex-alunos que estão servindo em todos os níveis do governo [...] dando acesso à ALEC para amigos em lugares muito altos, até a Casa Branca. Sete dos que estão atualmente governadores em 2016 eram membros da ALEC no passado, assim como 72 membros da atual Câmara dos Representantes e 13 senadores dos EUA. Ainda mais impressionante, três candidatos à indicação presidencial do Partido Republicano em 2016 tinham laços duradouros com o ALEC:

o governador de Ohio John Kasich, Scott Walker, governador de Wisconsin, e Marco Rubio, senador da Flórida. (HERTEL-FERNANDEZ, 2016, p. 311).

O peso dos aspectos econômico-políticos sobre a produção da ciência e das verdades, assim como os mecanismos pelos quais o mundo opera, desde as suas entranhas até a definição de se alguém almoça ou não hoje ou se continua ou não respirando amanhã devem – por direito – ser compreendidos pelas pessoas em geral, para que não sejam simplesmente enganadas.

A versão de ciência moderna que hoje organiza o conhecimento é estruturada essencialmente a partir da lógica matemática (SANTOS, 2008). Isso significa que é merecedor do *rótulo científico* tão somente aquilo que pode ser quantificado, mensurado, sendo menos fulcral a essência.

Como aspecto correlato a tal lógica, reduz-se tanto quanto possível a complexidade, dividindo-se o que se observa em partes, classificando-as com o intuito de formulação de leis, que se espera sejam universais e permanentes. Essa tarefa viabiliza-se pressupondo-se o isolamento de condições consideradas relevantes para observação do objeto. Anota Santos (2008):

É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, e como já se referiu, no isolamento das condições iniciais relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. (SANTOS, 2008, p. 29).

Essas concepções, de acordo com o autor, teriam por necessárias presunções “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2008, p. 28), bem como a radical distinção “entre natureza e pessoa humana” (SANTOS, 2008, p. 22), equiparando o mundo a uma máquina programada, plenamente cognoscível e domável.

Há uma frase atribuída ao médico e alquimista Paracelso, que viveu entre os séculos XV e XVI, convertida em ditado popular, a qual diz que a diferença entre o remédio e o veneno é a dose. Difícil refutar. Esse mesmo estatuto filosófico de racionalidade e construção de verdades da modernidade ocidental, muito brevemente delineado acima, volta-se ao próprio ser humano e suas coletividades, servindo a um projeto político-econômico que também se vale das noções de classificação, universalização e apropriação, denominado colonialismo.

Almeida (2018) explica que o significado de raça “sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais

e, mais tarde, entre seres humanos.” (ALMEIDA, 2018, p. 24). A raça, assim, “como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI.” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Em tal classificação, o homem (com exclusão e dominação também da mulher, sobretudo pela subalternização e apropriação do trabalho doméstico) europeu é o centro, cuja civilização corresponde ao estágio mais avançado de desenvolvimento da humanidade, incumbido da *nobre missão de levar os benefícios dessa condição* aos povos selvagens. Almeida (2008, p. 27) aduz que “esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo”, subjugando-se, pela violência, os povos das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.

O advento do positivismo na Europa do século XIX potencializa a mecanização do que é humano, que passa de objeto filosófico a objeto científico, surgindo as teorias calcadas em fatores biológicos ou geográficos “para explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças.” (ALMEIDA, 2008, p. 29). Essas concepções caminham *pari passo* com a partilha da África pela Conferência de Berlim de 1884 e, aqui, sugerimos à leitora ou ao leitor que, com a advertência da necessidade de ter estômago para tanto, procurem saber quem foi o Rei Leopoldo II da Bélgica e o que ele perpetrou no Congo durante referido período.

Embora o conhecimento científico não seja intrinsecamente ruim ou prejudicial, trazendo, pelo contrário, enormes benefícios em muitos campos, a sua exacerbação e desvirtuamento para explicar todo e qualquer fenômeno, inclusive os humanos e sociais, através das mesmas ferramentas cognitivas, marginalizando-se outros estatutos científicos que se opõem ou outras formas de conhecimento que se revelam, acabam por se converter em ideologia para acobertar intenções e práticas nefastas, homogeneizantes e estratificadoras, desqualificando-se questionamentos, críticas e o que não se adapta aos ditames impostos socioculturalmente.

Não obstante, no seio da própria sociedade europeia aparece ampla crítica à forma de alcançar conhecimento acerca do ser humano e das coletividades através dos parâmetros científicos então vigentes, paralela à crítica à própria forma predatória e injusta de produção e organização social, capitaneadas, sobretudo, pela obra de Karl Marx. Netto (2009) explica que o pensador alemão se dedicou à “reelaboração crítica do acúmulo cultural realizado a partir do Renascimento e da Ilustração” (NETTO, 2009, p. 9), tendo como um dos alicerces de sua forma de ver

o mundo a concepção “de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (NETTO, 2009, p. 14).

O conhecimento teórico consistiria, para Marx, na reprodução da realidade no campo das ideias: conhecer significaria traduzir o movimento real de determinado objeto observado nas múltiplas relações que ele adquire, a se compreender a sua estrutura e dinâmica. Outro fundamento primordial é a noção expressa pelo binômio totalidade-complexidade, entendida como a interligação estruturada e articulada entre elementos que compõem um todo, porém não meramente como partes funcionais, mas como universos relativamente autônomos que convivem e guardam relações, por vezes contraditórias e não lineares.

Destacamos ainda o conceito fundamental de dialética, que alberga os princípios da contraditoriedade e da negação da negação. Expõe Oliveira (2001, p. 15) que “um determinado fenômeno se constitui de polos opostos e, ao mesmo tempo, complementares”, não excludentes entre si. A contradição é abraçada e vista como inerente ao movimento de transformação, em uma dinâmica processual de formação de sínteses. A negação da negação implica a superação por incorporação, na qual a mudança conserva e transforma a forma e o conteúdo do objeto, “conservando suas bases válidas e rompendo seus limites” (OLIVEIRA, 2001, p. 16), constituindo a essência da crítica.

Ditas ferramentas de apreensão e explicação da realidade chocam-se frontalmente com o estatuto vigente para a elaboração de conhecimento científico, principalmente acerca do humano e do social, pois rompem com as ideias de estaticidade, passividade, simplificação, dualismo do verdadeiro/falso, certo/errado, isso/aquilo e isolamento arbitrário de condições para estabelecer relações causais simples, próprias do estatuto científico clássico. O mantra da verdade também é descartado, sem que para isso se renuncie à objetividade e validade do conhecimento produzido. Segundo Netto (2009):

Entretanto, essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica. [...] não uma “lei” no sentido das leis físicas ou das leis sociais durkheimianas “fixas e imutáveis”, mas uma tendência histórica determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências. (NETTO, 2009, p. 10).

As implicações políticas da matriz filosófica crítica europeia acima rascunhada não são difíceis de serem imaginadas. Com efeito, as concepções de processualidade, movimento, complexidade e contradição são verdadeiras afrontas aos interesses daqueles que visam estabelecer a ideia de que o mundo goza de estabilidade e ordem, necessária para que as estruturas e relações permaneçam como estão. Por outro

lado, aqueles fundamentos conferem à realidade social um caráter histórico, nos colocam como fruto das relações sociais concretas travadas ao longo da atividade humana no mundo. Isso faz com que o estado de coisas social e mesmo a nossa ideia do que somos percam o caráter de naturalidade e passem a ser o resultado de decisões, arranjos, fatores político-econômicos e culturais.

Freire (2018, p. 51) exemplifica precisamente esse modo de entender o humano e as coletividades ao assinalar que somos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e indignidade”. Por isso, arremata o autor: “a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 2018, p. 52).

É através do juízo crítico e da devida atenção aos fatores humanos e sociais que se rechaça que mortalidade e crise são problemas naturais ou do vírus. Do mesmo modo como Chalhoub (2017, p. 145) afirma que “a morte, afinal, é uma doença social”, ao constatar que a varíola era avassaladora em alguns povoados por causa da miséria e desnutrição, no atual momento é nosso entender que a crise é ocasionada pela incapacidade sistêmica de mobilização de recursos públicos, implementação de políticas sociais e capacidade de resposta de sistemas e instituições públicas, oriundas do desmonte estatal e de segurança social promovido pelo neoliberalismo nas últimas décadas. Em outras palavras, “o vírus é o produto da natureza, enquanto a crise é o produto do neoliberalismo” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 9). Mais do que isso, a crise acentua “a questão fundamental da invasão humana nas florestas e o equilíbrio entre a civilização (agricultura e cidades) e a natureza.” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020, p. 8).

Nesse diapasão, Santos (2010) constata que a modernidade ocidental ergueu dois muros (ou cavou dois abismos) entre si e os povos que conquistava: o do conhecimento e o do direito. Em um lado da fronteira (o europeu), debate-se a diferença entre verdadeiro e falso, mas do outro lado há apenas o inexistente. De um lado, a distinção entre certo e errado, legal e ilegal; do outro, não há que se falar em direitos: existe apenas a selva, a lei do cão. Assim, “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34).

Colateralmente, “com base em suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. A questão era: os índios têm alma?” (SANTOS, 2010, p. 37). Sendo negativa a resposta, não há grande comoção com todo o tipo de violência e espoliação a que foram submetidos, tampouco com a morte de 1 milhão de ruandeses e o estupro de 500 mil ruandesas em apenas cem dias em 1994. No mundo dos algoritmos, da tecnologia alheia ao “*para quê?*” ou “*para quem?*”, dos remédios e das formas geométricas bem definidas, naturaliza-se a classificação, hierarquização e objetificação entre pessoas, povos e corpos.

Eis um exemplo de classificação e hierarquização promovida pela fita métrica dos economistas. O Banco Mundial (2020), em seu Relatório Semestral sobre a região da América Latina e Caribe – A economia nos tempos de covid-19 –, fez uma recomendação para se gerenciar o equilíbrio entre a perda de vidas humanas – que o organismo chama de custos sanitários – e as perdas econômicas. A sugestão é adotar o índice de taxa de mortalidade (CFR, em inglês), que indica qual porcentagem de infecções leva a óbito. Segue, na íntegra, a proposição: “Quando a CFR é alta, a prioridade absoluta é conter os custos sanitários; por outro lado, uma CFR mais modesta justifica maior atenção aos custos econômicos.” (BANCO MUNDIAL, 2020). As perguntas que fazemos são: qual é o limite que determina se uma taxa de mortes é considerada alta ou baixa? Terá o indicador o mesmo parâmetro no Norte e no Sul global? As vidas humanas – em comparação aos custos econômicos – valem o mesmo em ambos os hemisférios? E o mais importante a se questionar: do ponto de vista ético e moral, quais as implicações de se considerar a mera existência de uma taxa de mortalidade aceitável?

Tal como erguer muros ou cavar buracos não resolverá o problema com a covid-19 ou qualquer outro vírus, a doença maior a que foi acometida a espécie *homo sapiens* – nossas concepções e práticas individuais e coletivas –, a qual coloca a sua permanência na Terra em risco, somente nos afigura possível de ser remediada e imunizada através, justamente, da derrubada dos muros.

Assentes em tais premissas, acreditamos que essa tarefa corresponde a aprofundar a crítica, que requer “incorporar a diversidade e a multiplicidade de culturas, formas de conhecer, pensar e viver, dentro do conjunto das redes de vida como alternativa para responder a essa crise civilizatória.” (LANDER, 2016, p. 216). Na canção “Amarelo”, do cantor Emicida, interpretada em conjunto com as artistas Pablllo Vittar e Majur, há um trecho em que se diz: “por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes. É dar o troféu *pro* nosso almoz e fazer *noíz* sumir”. Outras formas

de conhecer, pensar e viver devem derrubar os muros e abismos que relegaram à invisibilidade os povos cuja existência tentou ser negada pela forma colonial e hegemônica.

Krenak (2019) vislumbra caminhos através dos quais a crítica à hegemonia pode se aprofundar, na seguinte passagem:

[...] deveríamos admitir a natureza com uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019, p. 78-9).

Em que pesem as questões inúmeras suscitadas para que se tenha uma vacinação eficaz da população, a vacina para o coronavírus deve, com toda justiça, ser muito comemorada, com os legítimos créditos à ciência e ao conhecimento que a viabilizaram. Mas será ilusão acreditar que estamos a salvo, que a crise foi superada e que se encerrará a quarentena do *apartheid* cotidiano. As mentiras sinceras não mais interessam.

POLÍTICAS PÚBLICAS – CONHECIMENTO TÉCNICO E HUMANO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O enfrentamento da atual crise social e econômica – e por que não dizer também moral –, amplificada ao seu nível máximo pela crise sanitária da covid-19, exige urgentes ações tais como pesquisa, desenvolvimento e distribuição de uma vacina, medidas de isolamento social adaptadas aos contextos locais, redistribuição de renda e mecanismos de proteção social a todos os cidadãos, mitigação dos danos ambientais deflagrados pela atividade humana, entre outras. Fica claro o quanto tais ações mobilizam diferentes áreas do conhecimento sobre o ser humano e a natureza, porém, se fosse necessário classificá-las sob o mesmo rótulo, poderíamos afirmar: são todas políticas públicas.

O termo “políticas públicas” cada vez mais tem ganhado espaço e sido alvo de reivindicações e debates. Seja em seu “habitat natural” – o espaço político –, seja na mídia, nas universidades e, principalmente, na sociedade civil, há um consenso de que necessitamos de políticas públicas; os debates e conflitos de interesses se darão em torno de quais tipos de políticas e por quais caminhos alcançá-las. Antes de nos aprofundarmos no debate sobre a importância e complexidade das políticas públicas, principalmente no atual contexto político, econômico e sanitário, convém entender como este jovem campo do conhecimento se desenvolveu e se colocou a serviço da sociedade e seus complexos e intrincados problemas.

Se as ciências humanas, organizadas como conhecemos, são jovens – datam da segunda metade do século XIX –, as ciências da “administração pública” ou “políticas públicas”, constituídas como um campo próprio, ainda estão engatinhando. Tal constatação, porém, não diminui em nada a validade destas ciências em nos oferecer teorias e modelos analíticos que auxiliem na compreensão e transformação do mundo atual. Ao contrário disso, o surgimento de uma disciplina que se ocupa diretamente em analisar a ação do Estado e suas relações com a sociedade civil mostra a importância do desenvolvimento das ciências sociais em consonância com as principais mudanças na sociedade.

Conforme analisam Laville e Dionne, é no século XX, de intensas transformações sociais, como as duas guerras mundiais, as crises econômicas, como a da década 1930, os conflitos ideológicos, representados principalmente na oposição entre capitalismo e socialismo, e o agravante crescimento das desigualdades ao redor do planeta, que se dá a “explosão das ciências humanas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 54)

O Estado, independentemente de seu formato, tamanho e nível de ingerência, não deixa de ter o seu papel como o ente que regula os conflitos e organiza a vida em sociedade. A depender do tempo e espaço, forças operam para que este papel seja ampliado ou reduzido. Entender o funcionamento deste “organismo”, que na visão do filósofo inglês Thomas Hobbes pode ser caracterizado como um monstro – o grande Leviatã –, é de vital importância. Em um contexto de globalizada crise econômica, política e social, elevada a nível máximo por uma pandemia, tal importância se multiplica exponencialmente.

As políticas públicas como campo de conhecimento específico e multidisciplinar são oriundas de outro ramo das ciências sociais, a ciência política, e passaram a se estruturar como um campo próprio a partir da segunda metade do século XX.

Souza (2006) revela que a política pública se introduziu na política como ferramenta das decisões do governo no contexto da Guerra Fria e da valorização da

tecnocracia. Em 1948, Robert McNamara, empresário e político norte-americano, fundou a RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos e que, por meio do trabalho de cientistas políticos, sociólogos, matemáticos, engenheiros, analistas de sistemas, entre outros, buscava mostrar como uma guerra podia ser conduzida de forma racional. Posteriormente, a utilização de métodos científicos aplicados às decisões do governo sobre problemas públicos se expande, inclusive para a área das políticas sociais.

É, portanto, nos Estados Unidos da década de 1950 que a concepção de políticas públicas como ciência começa a despontar, baseando-se em uma variedade de disciplinas, métodos e enfoques, buscando explicar o sucesso de determinadas políticas públicas e o fracasso de outras. No âmbito acadêmico, destaca-se como a primeira publicação a tratar deste assunto uma coletânea de artigos organizados por Harold D. Lasswell e David Lerner, em 1951, que relacionavam a ciência da política pública com conteúdos e metodologias de outras disciplinas. (RODRIGUES, 2010)

Conforme aponta Tronco (2018), as políticas públicas como campo de estudo, tal qual as demais ciências sociais que lhes deram corpo, nasceram com uma abordagem empírico-positivista. Segundo o autor, Harold Lasswell – um dos fundadores da política pública – foi pioneiro em pensar como deveriam ser os profissionais que guiarão a sociedade rumo ao alcance do bem-estar – os analistas de políticas públicas. Para Lasswell, o fato de os gestores públicos utilizarem como base comum a ciência e a razão seria o suficiente para guiar a humanidade por um caminho virtuoso, produzindo respostas exatas, sem margem de dúvidas, para os problemas públicos.

Assim surgiram nos EUA centros de estudos de políticas públicas dedicados a avaliar e aconselhar as ações governamentais, cujo auge fora alcançado nos anos 1960/1970. A partir daí, com experiências mostrando que as políticas públicas não se resumem a uma racionalidade técnico-científica, a fase empírico-positivista deste campo do conhecimento foi perdendo força (TRONCO, 2018).

As políticas públicas se enveredaram, então, por uma vertente pós-positivista, que coloca em foco, tanto na produção quanto na análise de políticas públicas, “o primado das ideias e a centralidade do discurso, da argumentação e da interpretação” (JOHN, 1999 apud FARIA, 2003, p. 23) Nos anos 1990, ocorreu na literatura de diversas áreas que se relacionam com políticas públicas a chamada “virada ideacional”. Essa concepção assume uma postura crítica em relação aos limites das explicações baseadas no institucionalismo e entende que para se explicar os processos decisórios é necessário incluir como variável as ideias dos atores

políticos. Grosso modo, como resumem Perissinotto e Stumm (2017, p. 121), é defender que “ideias importam”.

Assim, gradativamente foi se deixando de lado a ideia do formulador de políticas públicas como um profissional demiurgo, que, sentado em seu gabinete e dotado de todo o conhecimento específico sobre determinada temática, bastaria aplicar as ferramentas da matemática, estatística, economia, engenharia e demais ciências para produzir uma resposta eficaz a determinado problema público. Entendeu-se que o processo de elaboração e implementação de uma política pública é muito mais complexo e menos linear do que se supunha, envolvendo, em diversos níveis, um emaranhado de atores, conflitos e recursos.

Conforme sintetiza Marques, ao analisar os deslocamentos do enfoque da ciência política sobre as políticas públicas,

[...] se pudesse destacar um único elemento que sumaria esses deslocamentos, este seria a crescente politização do processo de produção de políticas públicas, entendidas cada vez mais como processos complexos, atravessadas por dinâmicas de poder, embora em constante interação com ambientes institucionais, relacionais e cognitivos que as cercam, ambientes esses também construídos ativamente pelos atores. (MARQUES, 2013, p. 24)

Entender essa abordagem pós-positivista das políticas públicas é de extrema importância para analisar o contexto atual, pois faz cair por terra o “reinado da tecnocracia” e esvazia o discurso de líderes públicos que afirmam serem oriundos de fora da política, – como se política se desse apenas no espaço institucional dos três poderes e como se tal condição de *outsider* automaticamente lhes conferisse um certificado irrevogável de ética e competência. Há ainda os que prometem como plano de governo suprir os seus ministérios com os melhores técnicos de cada área, insistindo nesta já superada dicotomia decisão técnica *versus* decisão política.

NEOLIBERALISMO, PROGRESSO E O ESPETÁCULO

Análises precisas necessitam de observação, calma e contemplação. É impossível desfrutar desses três requisitos, juntos, no cotidiano de um período histórico. Especialmente quando o campo de pesquisa se concentra no espaço-tempo no qual um Ministro da Educação afirma categoricamente que não quer “sociólogo, antropólogo e filósofo com o meu [dele] dinheiro”. Pois bem, escrevemos para o registro histórico e contra a barbárie explícita, reforçando nosso compromisso social.

América Latina: endereço histórico de uma barbárie que começou sincronicamente à chegada dos primeiros colonizadores. O equilíbrio entre sociedades e meio, trabalhado por séculos de civilizações originárias, foi bruscamente rompido. O continente que sobreviveu a outras epidemias, saques e invasões tornou-se, no final do mês de maio de 2020, o epicentro da covid-19, epidemia que é um dos reflexos da degradação ambiental – um dos pilares da matriz econômica vigente. Com um índice de GINI em aproximadamente 0,5, a região é apontada pela Organização das Nações Unidas como a mais desigual do planeta. Marcada por acumulação de riquezas e terras, grandes latifúndios e má distribuição da renda, lidamos, em verdade, com uma outra espécie de epidemia, muito mais duradoura, que vem sendo escancarada: o neoliberalismo.

Trata-se de uma uniformização de diferentes aspectos, que incluem ideologia, política, economia etc. e têm como a baixa agência do Estado. Na lógica neoliberal, a relação Estado e mercado é caracterizada como um grande mentecapto histórico: países de capitalismo primário concentram sua produção fabril nos de capitalismo tardio com o advento das chamadas empresas multinacionais. O capital passa a correr fluidamente, para além de fronteiras, demarcando o controle hegemônico.

Na América Latina os sintomas do neoliberalismo foram especialmente sentidos após o passado ditatorial comum a todos os países, nos anos correspondentes à Guerra Fria no Norte global. Foram sentidos também devido às diferenças regionais nas relações internas e externas.

Zibechi (2020)¹ compara a desigualdade contemporânea com a desigualdade da Idade Média, “quando os ricos corriam para suas casas de campo, quando se anunciava a peste, enquanto os pobres eram deixados sozinhos, prisioneiros da cidade contaminada, onde o Estado os alimentava, isolava, bloqueava e vigiava”. Complementa a comparação, em níveis de isolamento social, com o modelo panóptico carcerário digitalizado, no qual as relações humanas são suspensas com uma aparente estratégia do capital para manter o controle, ainda que em iminente transição sistêmica – e sobre isso trataremos adiante.

Vale fazer também uma volta a tempos remotos: não nos esqueçamos que a Primeira Revolução Industrial foi financiada pelas Minas Gerais brasileiras durante o auge do ouro e da dominação do comércio mundial pelos ingleses, por meio da riqueza que o tráfico de escravos gerou a cidades como Londres, por exemplo, como defende o historiador Eric Williams. Essa dominação fez também a Inglaterra não apenas apoiar, mas também incentivar Brasil e Argentina na guerra contra um país que começava a se destacar pela autonomia no continente, o

¹ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/597097>

Paraguai. Por que essa reflexão nos faz necessária? Para entendermos os processos de imperialismo e subimperialismo.

Brown (2019) defende a tese de que o crescimento de comportamentos autoritários foi legitimado pelo afeto e pelo ressentimento de uma fração de classe. Sua análise abarca apenas o caso norte-americano, mas tem aplicabilidade ao Brasil a partir da lógica da *antipolítica*. Os dois países têm aspectos que se assemelham, em especial, no âmbito regional: ambos exercem papel hegemônico e viveram uma alta econômica por um período, seguida por crises financeiras e políticas. No caso brasileiro, dados sugerem um processo chamado de “miolo espremido”, no qual

[...] enquanto os 50% mais pobres aumentaram sua participação na renda total de 11% para 12% entre 2001 e 2015, os 1% mais ricos subiram a sua parcela de 25% para 28% (...). Fica claro que quem perdeu com o processo de crescimento do período foi o meio da pirâmide: os 40% intermediários reduziram sua participação na renda de 34 para 32% no mesmo período (CARVALHO, 2018, p. 50-51).

A questão central aqui é que não coincidentemente EUA e Brasil, países que estabelecem papel hegemônico (em especial em suas regiões), são hoje comandados por líderes que não sabem lidar com a epidemia e nem mesmo com o *ethos* político. São fruto do ressentimento de parcela da população diretamente atingida pelo neoliberalismo, que não afeta de maneira negativa apenas as regiões mais pobres economicamente.

Analisemos o exemplo no trecho anteriormente exposto por Carvalho imaginando uma pirâmide: uma pequena minoria que estava no topo, lá permaneceu e ainda cresceu. A base, também. Para que os números batam e o total permaneça, alguém saiu perdendo: a classe média. Ainda em consonância com Carvalho, houve também a inclusão no mercado de trabalho formal de uma mão de obra menos qualificada, que aumentou o salário e o poder de barganha. O resultado? Queda do exército de reserva, enfraquecimento dos movimentos sociais e de sindicatos e, em uma última instância, a despolitização. Cresceram os discursos supostamente neutros – embora a neutralidade não exista em si nem para si – e “apolíticos”.

O caso brasileiro recebe destaque pela péssima gestão da crise. Os primeiros casos serviram para o discurso raso dos agentes da *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1997). Na onda das mídias sociais, *influencers*, em geral brancas (os), de bairros nobres, com constante acesso a viagens internacionais, usaram de seus locais de exposição para defender um discurso que o vírus não tem classe ou que estamos todos no mesmo barco. Será mesmo? *Spoiler*: não. Afinal, o fenômeno da alta de influencers se relaciona com o consumo de emoções, da venda de uma imagem de felicidade e bem-estar. De retoques, de filtros. Afinal “o capitalismo

do consumo introduz emoções para criar necessidades e estimular compras [pois] não consumimos coisas, mas emoções [...], e emoções são utilizadas como matéria prima para otimizar a comunicação” (HAN, 2018; p. 66-67).

As narrativas sobre o desenrolar da doença e suas consequências mudaram ao longo das semanas. O professor da Universidade de São Paulo, Ricardo Alexino, defendeu em debate virtual realizado no início de maio que há um processo de diferenciação de ciência e *pseudociência* desde meados do século XIX na sociedade brasileira, em especial no que diz respeito ao prestígio. O jornalismo do país historicamente se compromete muito mais com as demandas da elite econômica do que com processos sociais.

Um exemplo claro é em relação às recomendações oficiais nas primeiras semanas: o aconselhado era, sobretudo, não usar o transporte público. Ora, quem pode escolher usar ou não metrô, ônibus, trens etc. – geralmente com superlotação – em seu dia a dia? Outro elemento interessante é o próprio isolamento: é seguro ficar em casa. Para quem? Para os que têm moradia, preferencialmente com poucos habitantes e com saneamento básico. Favelas? Cortiços? Moradores de rua? População ribeirinha?... Parece claro que o discurso é bastante mobilizador, mas eficiente apenas para uma fração de classe. Nesse ponto, as recomendações beiram um positivismo dogmático, que não considera os múltiplos fatores sociais. Cabe aqui ressaltar o importante papel das ciências sociais.

Em seu livro *Como conversar com um fascista*, de 2015, a filósofa Márcia Tiburi dedica um capítulo à explicação sobre como a televisão afeta o comportamento dos cidadãos médios e como é um potente analgésico social. Em suma, a autora defende que a televisão, ao mostrar a desconexão com o mundo real, ativa um sentimento de inveja (e, vejam bem, inveja é bem diferente de desejo porque leva à inércia e à impotência). Com o crescimento do uso de mídias sociais no país, esse efeito fica ainda mais notável. Fica condensado na forma de ressentimento, de afeto negativo. Isso nos abre ao debate do acesso às redes. No Brasil, o acesso à internet cresceu nos últimos anos. A questão é a qualidade sobre esse acesso, medida por meio da geografia digital. Magalhães (2020) aponta, em análise no Data Activism sobre a cidade de São Paulo — que possui 12 milhões de habitantes —, que

[...] a conectividade é superior à média nacional, atingindo 79% dos domicílios . Porém, somente a conectividade, no entanto, não é suficiente para garantir que as pessoas possam se beneficiar da Internet. Além disso , a Internet é relevante quando as pessoas têm as habilidades e a confiança necessárias para usá-la. Em São Paulo, as oportunidades de acesso e uso da Internet aparecem segregadas no território urbano, seguindo o padrão das desigualdades estruturais existentes. Isso sugere que, no caso

de São Paulo, as desigualdades relacionadas ao mundo digital são condicionadas pela matriz de vulnerabilidades que afetam famílias e domicílios no território urbano, onde os padrões observados reproduzem desigualdades intra-urbanas. (MAGALHÃES, 2020)

Isso significa que essa ampliação vem, em geral, no uso de *smartphones* com internet restrita. Não há educação digital. Tal fato pode ser sentido empiricamente na dificuldade de medidas de educação remota, proposta pelos agentes políticos. De forma ampla, a população usa a internet na forma das mídias sociais. A sociedade, seja do espetáculo, seja da transparência, ganha cada vez mais forma.

O perfil de uso da internet pelos brasileiros é um caso emblemático. O DataReportal de 2020 mostra que 72% da população da América do Sul possui acesso à internet e 67% possuem redes sociais. Ou seja, quase todos os usuários com acesso à internet têm redes sociais, o que torna o continente um *hard user* das plataformas em comparação com outros. O Brasil mantém o mesmo padrão, que não é compartilhado em outros países mundo afora. O tempo médio gasto diariamente com mídias digitais é de três horas e cinquenta e um minutos e as plataformas mais visitadas são *YouTube*, *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*.

A sociedade do espetáculo de Debord (1997) é a que investe em ser cada vez mais *transparente* no sentido dado por Byung-Chul Han. Valoriza-se cada vez mais que as coisas e situações tornem-se transparentes quando são positivas, quando conseguem se encaixar sem quaisquer entraves à superficialidade do capital, da informação e da comunicação, tornando-se, dessa forma, operacionais.

Não por coincidência, o filósofo afirma que “hoje o sistema social submete todos os seus processos a uma coação por transparência, para operacionalizar e acelerar os processos [sociais de igualamento por meio do dinheiro]” (BYUNG-CHULL HAM, 2017, p.11). Essa transparência acarreta, em situações mais extremas, o apagamento do outro, quiçá do *ver* o outro, abrindo espaço para um crescente totalitarismo, exposto nos discursos sejam sociais, sejam de agentes governamentais. O encontro dessas duas formas sociais anuncia, quiçá, uma Sociedade do *Ultraespetáculo*.

Outra aproximação possível entre Byung-Chul Han e Guy Debord é que o primeiro defende que a comunicação digital favorece uma carga imediata de afetos e que o capitalismo próprio da sociedade do espetáculo – ou seja, a ideologia materializada que se confunde com a realidade – explora exatamente as características da emoção (quais sejam: dinâmica, situacional e performativa).

Esse novo arranjo social nos leva de volta ao fenômeno de *influencers* e o discurso sobre estarmos no mesmo barco. Se resolvermos de fato abraçar a analogia

com as embarcações, podemos até dizer que atravessamos uma tempestade em alto mar, mas alguns estão em um grande cruzeiro, enquanto outros passam em uma canoa. Os números são claros: nas primeiras semanas de isolamento o vírus matava muito mais no bairro do Grajaú, extremo sul periférico de São Paulo, do que no Morumbi, bairro rico da mesma cidade.

Para ficar mais didático, trazemos os números apresentados no dia 16 de junho de 2020: um estudo realizado na Grande São Paulo pelo laboratório de visualização urbana Medida-SP, que viralizou após ser apresentado em portais de notícia, mostra que, de 3959 mortes registradas pela covid-19, mais da metade, especificamente 65,9%, eram pessoas com renda de até R\$ 3.000. No lado oposto, apenas 1,2% dos óbitos se deram em pessoas cuja renda ultrapassa os R\$ 19.000. O gráfico permite o olhar mais detalhado:

Figura 1 – Taxa de mortalidade de acordo com a renda



Fonte: G1 – DATASUS, Censo 2020 e Medida SP

CONCLUSÃO

Há algumas circunstâncias que podem ser úteis para o entendimento da situação: a primeira é a própria falta de possibilidade material de isolamento social. Com o fenômeno da “uberização do trabalho”, da degradação das relações trabalhistas e da dificuldade de acesso ao auxílio, percebemos a fração de classe mais exposta aos riscos da doença. Outro fator é a sobrecarga dos leitos e hospitais e a subnotificação.

O conceito de uberização do trabalho – esse já esvaziado de sentido após anos de deturpação do capital – merece atenção especial porque representa o novo

modelo de trabalho e gestão, marcado pela intensificação e precarização da venda de mão de obra. Não vem sozinho, acompanha a terceirização e a flexibilização das leis de trabalho. Consiste em “um modo particular de acumulação capitalista, ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva” (FRANCO, FERRAZ, 2019; p. 02), e fica bastante palpável com as novas leis trabalhistas e com a priorização da economia em detrimento da proteção da vida, observados durante o período de quarentena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Marcelo Perine. Coment. Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002. v. II. 185 p.

BANCO MUNDIAL. **Relatório semestral sobre a região da América Latina e Caribe**. A economia nos tempos de covid-19. Abril, 2020

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

BERNARDES, M. E. M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 323-332, jul./dez. 2011.

BERNARDES, M. E. M; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (de 25 de março de 1824).

BRASIL. **Lei de 1º de outubro 1828**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-1-10-1828.htm#:~:text=LEI%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO,e%20dos%20Juizes%20de%20Paz.&text=Art.,sete%2C%20e%20de%20um%20Secretario. Acessado: 10 de fevereiro de 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politeia, p. 28, 2019.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. Editora Todavia SA, 2018.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**- 2ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FARIA, C. A. P. **Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 18, nº 51, fevereiro, 2003

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FENNER, F.; HENDERSON D. A.; ARITA, I.; JEZEK, Z.; LADNYI, I. D. **Smallpox and its eradication**. Geneva, World Health Organization, 1988.

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F.. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Família abre caixão em velório e cinco são contaminados por Covid-19 na Bahia**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/familia-abre-caixao-em-velorio-e-cinco-sao-contaminados-por-covid-19-na-bahia.shtml>>. Acessado em: 02/07/2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ministro do Meio Ambiente vai se reunir nos EUA com grupo que rejeita aquecimento global**. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/09/ministro-do-meio-ambiente-vai-se-reunir-com-negacionistas-do-aquecimento-global-em-washington.shtml>>. Acessado em: 27/06/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar** / Sandra Braga Freire; orientação Maria Eliza Mattosinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2016. 183 p. ils.; anexos.

- HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- HENDERSON, D (2009). **Smallpox: the death of a disease**: Prometheus Books.
- HERTEL-FERNANDEZ, A. W. 2016. **Whose Bills?** Corporate Interests and Conservative Mobilization Across the U.S. States, 1973-2013. Doctoral dissertation, Harvard University, Graduate School of Arts & Sciences.
- INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **Coronachoque: um vírus e o mundo**. Dossiê nº 28, maio de 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, E. Com o tempo contado: crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, M.; PEREIRA FILHO, J. (Orgs.). **Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento**. Traduzido por Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999
- MAGALHÃES, L. G. **[BigDataSur-COVID] A pandemia e a nova ordem sociodigital no Sul Global: O caso de São Paulo**. Junho 2020. Disponível em: <https://data-activism.net/2020/06/bigdatasur-covid-a-pandemia-e-a-nova-ordem-sociodigital-no-sul-global-o-caso-de-sao-paulo/>. Acessado em 20/07/2020
- MARQUES, E. As políticas públicas na ciência política. *In*: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Orgs). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CEM, 2013
- MARX, K. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.
- MEADE, T. **Community protest in Rio de Janeiro, Brazil, during the First Republic, 1890-1917**. Tese de Ph D., Rutgers University, 1984.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- OLIVEIRA, B. **A dialética do singular-particular-universal**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/ADialecticaDoSingularParticular>. Acessado em: 20/10/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da ONU mostra que 1 milhão de espécies de animais e plantas enfrentam risco de extinção.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-da-onu-mostra-que-1-milhao-de-especies-de-animais-e-plantas-enfrentam-risco-de-extincao/>. Acessado: 27/06/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Em Dia mundial, ONU Habitat defende políticas habitacionais e moradias acessíveis.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/em-dia-mundial-onu-habitat-defende-politicas-habitacionais-e-moradias-acessiveis/> . Acessado: 02/07/2020.

PERISSINOTTO, R.; STUMM, M. G. **A virada ideacional:** quando e como ideias importam. *Revista Sociologia e Política*, v. 25, nº 64, p. 121-148, dez, 2017

PROJETO COMPROVA. **Foto de caixão vazio não é atual e nem foi tirada no Amazonas.** Disponível em:

<https://projetoaprova.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es/foto-de-caixao-vazio-nao-e-atual-nem-foi-tirada-no-amazonas/>. Acessado: 02/07/2020.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n 16, jul/dez, 2006.

TIBURI, M. **Como conversar com um fascista.** Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro, Rio de Janeiro, Record, 2015.

TRONCO, G. B. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores.** Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, IV.** Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, II.** Madri: Visor e MEC, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p.

EDUCAÇÃO E ARTE COMO CAMPOS DE RESISTÊNCIA À ALIENAÇÃO

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA, EXCLUSÃO SOCIAL E PANDEMIA

Maria Flávia Silveira Barbosa

Cristina Maria Ferreira Lopes

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trataremos do lugar da música na constituição do psiquismo humano, fundamentando-nos na perspectiva histórico-cultural da Psicologia. Considerando os pressupostos da teoria que assumimos, vamos refletir sobre o problema da exclusão no acesso ao ensino de música, agudizado, no momento atual, pela pandemia da covid-19. Como projetos sociais são, com frequência, o único modo de acesso a linguagens artísticas para a maioria das crianças e jovens brasileiros, tomaremos alguns desses projetos como objeto de análise, buscando verificar as condições em que estão (ou não) dando continuidade ao trabalho durante o necessário período de distanciamento físico. Em outras palavras, buscaremos verificar se estão se efetivando as possibilidades da música no desenvolvimento dos indivíduos.

A crise sanitária precipitou uma avalanche de crises sociais e políticas, evidenciando que a desigualdade (em todos os campos da vida) protagoniza condições insuficientes à própria sobrevivência humana. A pandemia revela a alguns o que, de certa forma, estava velado e/ou normalizado pela sociedade: a periferia sofre

com o descaso e a falta de condições mínimas para a sobrevivência; as pessoas viram estatísticas; esquece-se que há, por detrás de cada número, uma história.

Marx e Engels afirmam, em *A ideologia alemã*, que o primeiro pressuposto no percurso da história humana é a existência do homem e das condições básicas para a sua sobrevivência, ou seja, para fazer história, o homem precisa estar vivo e necessita, para isso, de uma base biológica e material. Vejamos nas palavras dos autores:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico, é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Nesse mesmo sentido, Duarte reconhece que a realidade social (a base material) e a vida humana (a base biológica) não se realizam de forma independente. Contudo, o autor afirma que: “a relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhada de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social” (DUARTE, 2011, p. 138).

O cenário pandêmico desvelou as condições insuficientes para a sobrevivência humana e a dificuldade/impossibilidade de seguir os protocolos sanitários básicos de prevenção ao vírus. Um exemplo disso é a falta de água em algumas periferias do país; é negado o mínimo que se possa ter, nesse período desolador, para fins de higiene. As notícias da grande mídia informam, diariamente, que grande parte da classe trabalhadora está sem condições de suprir suas necessidades básicas e não tem acesso ao auxílio financeiro emergencial governamental. Uma parcela dos cidadãos, que não consegue sequer participar do cadastro para esse auxílio financeiro, ficou conhecida como “os invisíveis” – homens e mulheres que não possuem nem mesmo certidão de nascimento, são inexistentes, nessa contabilização cidadã.

O discurso normalizador – “alguns morrerão mesmo, o que se pode fazer”? –, que se ouve desde o início da pandemia por parte de governantes mundo afora, mas também por parte de “pessoas comuns”, esconde a crua face do modo de organização societária que define quem morre e quem vive, em prol da economia, secundarizando a própria vida. Não se garante nem mesmo a produção dos meios

necessários à satisfação de básicas necessidades; além de comida, bebida, moradia, neste momento, também respiradores, leitos em hospitais públicos, analgésicos, oxigênio², água e sabão etc.

O conceito de *drama humano*, conforme o elabora Georges Politzer (1965), parece pertinente aqui. O autor, que escreve e teoriza sobre um processo em trânsito de uma psicologia clássica-idealista, segundo a qual tudo depende da espiritualidade pura do ser humano (do que está na alma), e outra que vai a caminho de uma compreensão materialista dialética e histórica, delimita como objeto da psicologia o *drama humano*, a vida concreta e real que vive o sujeito, situações de conflito e de contradições. O momento histórico que vivenciamos denuncia, contundentemente, o conflito e as contradições do modo de organização social que rege nossa existência. Talvez mais do que nunca, a vida humana se constitui como *drama*.

Diante disso, perguntamo-nos: teria o ensino de música alguma contribuição possível no processo de constituição de crianças e jovens brasileiros diante das condições contraditórias (dramáticas) instituídas historicamente na sociedade capitalista, sobretudo neste momento? Se a resposta for positiva, quais as possibilidades de concretização desse processo?

Assumimos os pressupostos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia histórico-cultural como fundamento para compreender o momento atual, a contribuição da música na constituição do homem como ser social inserido na cultura e a questão da exclusão no acesso ao ensino de música. Partimos da conjuntura atual de cenário pandêmico; como segundo ponto, trataremos do papel da música na constituição humana; a seguir, refletiremos sobre a exclusão no campo da educação e da educação musical; e, por fim, apresentaremos e analisaremos as condições de atuação de alguns projetos sociais que trabalham com a música – em nível local, municipal e estadual, no estado de São Paulo –, seus limites e possibilidades frente à situação posta pela pandemia da covid-19.

MÚSICA E CONSTITUIÇÃO HUMANA

Para falar sobre o lugar da música na constituição dos indivíduos a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética, consideramos importante começar pela afirmação de Marx em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*. Diz o autor:

² No momento em que finalizamos este texto, ficamos a par, pelos meios de comunicação, da situação dramática vivida pela população do estado do Amazonas, sobretudo na capital Manaus, onde pacientes de Covid-19 morreram asfixiados por falta deste insumo básico: oxigênio.

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada* (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

Vamos tentar compreender o que se diz na citação. Alguns pontos, podemos destacar: 1) o desenvolvimento da “sensibilidade *humana* subjetiva” (podemos dizer, sensibilidade artística) se dá por meio da “riqueza objetivamente desdobrada da essência humana” (as obras de arte) – Marx postula sobre uma questão que é, até os dias de hoje, um tabu no campo das artes: a ideia de que preexiste, em alguns indivíduos escolhidos, certo dom ou talento para a música, a dança, as artes visuais etc., opondo a essa ideia a da natureza histórica e social da formação dos sentidos, em suas características especificamente humanas; “a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor); 2) esse mesmo trecho ajuda a superar a compreensão de que, existindo, de princípio, uma sensibilidade artística em alguns indivíduos (ou mesmo em todos), o ensino de arte precisa tomar o zeloso cuidado de não atrapalhar o desabrochar dessa sensibilidade individualizada, “impondo” à criança ou ao jovem obras de arte já existentes; aqui, ao contrário, entende-se que não existe fruição ou criação artística longe do objeto artístico, longe de uma relação significativa com obras de arte.

Em outro trecho dos mesmos *Manuscritos*, lemos:

assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

É clara a afirmação marxiana: a sensibilidade *propriamente humana* não é dada pela natureza; sua origem é, por outro lado, social e histórica. Pensamos ainda que se trata de uma função relacional, que depende de vivências significativas com obras de arte, vivências mediadas por outros seres humanos.

Lev Semionovich Vigotski, principal formulador da Psicologia histórico-cultural, em suas elaborações sobre a reação estética, radicaliza esse postulado, afirmando que “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Não só os sentidos artísticos são constituídos nas relações sociais, mas, de acordo com o autor russo, o efeito potencial da obra de arte é nos conectar com toda a humanidade. Impossível esquecer que, neste momento, para largas camadas da sociedade, esse potencial está comprometido³.

Vamos nos aprofundar um pouco mais no entendimento vigotskiano acerca da reação estética. Para ele, diferentemente de seus contemporâneos que assumiam a ideia da arte como contágio de sentimentos – quer dizer, o fundamento da arte seria a transmissão, por contágio, dos sentimentos que o artista expressa na obra de arte –, a função da arte vai muito além; trata-se de *transformar* os sentimentos. Diz:

a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1998, p. 307).

A arte é, então, uma *técnica social do sentimento* – sua função é objetivar (é tornar objetivos) os sentimentos, permitindo aos indivíduos se relacionarem com eles como objetos. E por que como objetos? Pensemos em um objeto material, feito pelo homem: trata-se de algo exterior ao indivíduo, algo que não é ele mesmo, mas que, contraditoriamente, é também ele mesmo, uma vez que foi resultado de sua própria ação sobre a natureza, é sua “força essencial” objetivada. Desse modo, posso olhar para esse objeto com certo distanciamento, mas não com indiferença. Na fruição artística, os indivíduos têm a preciosa oportunidade de lidarem com sentimentos que lhes *aparecem* como exteriores, mas que, de fato, são parte da sua condição humana. Nesse processo, que Vigotski chama de *catarse*, aquele que frui arte pode reelaborar, transformar, superar os seus próprios sentimentos.

Nosso autor faz analogias interessantes entre a arte e as histórias contadas na Bíblia, apontando a contribuição da arte na constituição humana e comparando-a a um milagre. Vejamos em suas palavras:

³ Referimo-nos às possibilidades de acesso ao ensino sistematizado, diante da imposição de isolamento físico requerida para pandemia da Covid-19, uma vez que o consumo imediato de obras de arte, sobretudo as do campo musical, está relativamente mais disponível nos dias de hoje. Como educadores musicais, entretanto, acreditamos que, para que esse potencial seja efetivo em suas máximas possibilidades, é importante a mediação de processos de ensino-aprendizagem.

em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar outras pessoas com o sentimento de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. Neste caso, o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa, sem qualquer milagre? (VIGOTSKI, 1998, p. 307).

E finaliza o argumento dizendo que “o milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho” (VIGOTSKI, 1998, p. 307). No livro em questão, *Psicologia da Arte*, Vigotski faz análises de obras de arte e afirma que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VIGOTSKI, 1998, p. 328-329).

Até aqui, trouxemos as formulações sobre arte de Marx e de Vigotski. Falta refletirmos sobre como essas concepções podem ser apropriadas para o entendimento da importância da música na constituição humana. Alguns pontos podem ser levantados: 1) a superação de preconceitos muito arraigados no campo do ensino de música – como dom e talento inato –, que dificultam as batalhas para estender seu alcance a todas as crianças e jovens brasileiros; 2) ao contrário, a natureza histórica da sensibilidade artística denota o papel fundamental que processos de ensino-aprendizagem assumem no desenvolvimento musical dos indivíduos; 3) a concepção da reação estética como *catarse* ajuda a repensar o lugar da música na educação escolar – se o objetivo é *promover catarses*, as aulas de música não poderão ser apenas instrumentos auxiliares para as outras disciplinas do currículo; 4) os conteúdos propriamente musicais devem fazer parte da formação de todos indivíduos, a fim de possibilitar *transformações qualitativas nos sentimentos*.

Sobretudo esse último ponto nos parece relevante neste momento em que vivemos. Em nosso país, o número de vítimas da covid-19 se aproxima de 240 mil⁴, e grande parte da população, a começar pelos nossos mais altos dirigentes, parece se importar muito pouco ou nada; “a vida deve continuar”, “a economia não pode parar”... Que qualidade de sentimentos orienta esses dizeres? Certamente, música (arte) tem feito falta a essas pessoas. Não temos dúvida de que uma *explosão catártica*, provocada pelo que de melhor os nossos artistas elaboraram,

⁴ Dados da Johns Hopkins University. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 15.02.2021.

poderia reconectar essas pessoas à sua condição de humanidade, em um processo de elevação de consciência, como diz Barbosa:

a transformação qualitativa, a reelaboração dos sentimentos, a catarse, afinal, é, em minha opinião, elaboração superior da consciência; ou seja, é forma superior de compreender a vida; a compreensão leva (sutilmente, mas leva) à ação; e a ação é de transformação da realidade. Eis o papel da educação musical! (BARBOSA, 2019, p. 40).

Desde o início da disseminação do novo coronavírus pelo mundo, tem-se falado nas necessárias e urgentes mudanças no nosso modo de organização societária. O filósofo Slavoj Žižek afirma emblematicamente: “comunismo ou barbárie, simples assim” (ŽIZEK, 2020, p. 97 e ss.). Pois bem, para Vigotski, a arte fará parte da constituição do novo homem, e o homem novo precisará se apropriar das mais ricas elaborações artísticas, constituídas pela humanidade, ao longo dos tempos.

Mas voltemos à Psicologia histórico-cultural. Não só em *Psicologia da arte* que encontramos subsídios para a compreensão do papel da música na formação dos indivíduos. Também em outros postulados da teoria vigotskiana podemos vislumbrar a importância que as linguagens artísticas assumem no desenvolvimento humano. A arte possibilita desenvolver funções psíquicas complexas cuja gênese é social e histórica.

É por meio da mediação dos sistemas simbólicos e das relações sociais que ocorre o desenvolvimento psíquico, as funções psicológicas superiores são possíveis por meio da inserção e da internalização da cultura por cada um de nós. Para refletir sobre o ensino de música, nessa perspectiva teórica, assumimos que esse saber é produto de experiências culturais que foram elaboradas e internalizadas, pelo homem, em processos dinâmicos ao longo da história. O desenvolvimento psíquico é socialmente constituído e mediado por significações. A aquisição da cultura possibilita a passagem das formas mais elementares do psiquismo a formas mais complexas que desenvolvem no indivíduo a autonomia e a regulação das suas ações humanas (VIGOTSKI, 2010).

Sendo a música um sistema simbólico, compreende-se a sua importância na constituição do psiquismo humano na medida em que possibilita esse salto de qualidade – das formas mais elementares às formas mais complexas. Naturalmente, estamos nos referindo ao ensino sistematizado de música, cuja intencionalidade se volta justamente para a promoção desses saltos; parte-se do conhecimento que a criança e o jovem já trazem, no campo da música, das vivências que já possuem em direção à ampliação de seu universo cultural, com o objetivo de promover catarses, como diria Vigotski, ou, em outras palavras, elevar as consciências.

Trazendo essas concepções para o campo da educação musical, não podemos nos esquivar de refletir sobre o acesso profundamente desigual ao ensino de música que têm as crianças e os jovens em sociedades de capitalismo periférico como a nossa. Alguns desses indivíduos terão a sorte de se constituir também com música, enriquecendo-se em sentido humano, mas a grande maioria ficará à margem de tais processos. Nesse vácuo, entram – como paliativos, sem dúvida, mas de maneira relevante –, os projetos sociais que trabalham com música, muitas vezes, a única oportunidade para os filhos da classe trabalhadora se apropriarem de conhecimentos sistematizados no campo da música. Sobre essa questão, falaremos a seguir.

EXCLUSÃO NO ACESSO AO ENSINO DE MÚSICA

Não se pode pensar o problema da exclusão no acesso ao ensino de música sem considerar que ele se insere no âmbito de uma sociedade capitalista cujo funcionamento supõe a exclusão de um vasto número de indivíduos. Oliveira estuda sistemática e aprofundadamente a obra de Karl Marx para afirmar:

a exclusão aqui deve ser entendida como um processo de deformação, ou redução ontológica. Num primeiro momento, as realidades que, em sua complexidade ontológica, não podem ser abrangidas completamente pelo capital são *excluídas* do contexto argumentativo; em seguida, são reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas e *incluídas* novamente no processo, porém já com outro *status* ontológico. O capital, portanto, para se confirmar como princípio onipotente, precisa operar um ato de transubstanciação. Dito de modo mais breve, a perspectiva crítica é alcançada revelando-se que a lógica do capital *inclui a exclusão* (OLIVEIRA, 2004, p. 110, grifos do autor).

Esse entendimento nos distancia daqueles que acreditam na possibilidade da inclusão como horizonte para uma sociedade mais justa, sem transformações radicais no modo de organização da vida social.

No Prefácio da 1ª Edição do livro *A exclusão dos incluídos*, Celso Zonta traz reflexões interessantes sobre a exclusão social. Ele explica que é uma discussão que permeia tanto a área educacional quanto o âmbito político, governamental e midiático e que tal discussão é decorrente de uma concepção liberal que considera as pessoas de baixa renda como aquelas que “não participam de forma adequada de uma sociedade vista como harmônica, homogênea e organizada” (ZONTA, 2012, p. 11). O autor aponta ainda que não é somente à exclusão social, no que se refere à pobreza material, que essas pessoas estão expostas, mas também à

miséria psíquica e aniquilação social humana, bem como à desigualdade de acesso à cidadania e aos bens culturais.

No campo da educação, Gentili postula a ideia de processos de *exclusão incluyente*:

os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. [...] Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2004, p. 37).

Tais processos configuram o que o autor chama *apartheid escolar*, cuja onipresença faz com que nos acostumemos a eles, normalizando-os: “reconhecemos, explícita ou implicitamente, por ação ou omissão, que a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos” (GENTILI, 2004, p. 41).

No que se refere ao ensino de música, vemos agudizadas essas condições, sobretudo pelo pouco ou nenhum valor que, na sociedade mercantilizada e alienante, se lega à arte na constituição dos indivíduos. O acesso à aprendizagem musical é restrito para as crianças e os jovens, filhos da classe trabalhadora, e, muitas vezes, esse acesso só está disponível por meio de ONGs que ministram oficinas artísticas ou aulas livres de música. É um quadro recorrente, a despeito da efetiva importância das linguagens artísticas na constituição do psiquismo, conforme vimos anteriormente.

De uma outra perspectiva teórica, do campo da sociologia, Souza faz eco às concepções aqui assumidas em suas reflexões sobre projetos sociais em educação musical. Diz: “a música em projetos sociais produz uma educação musical que deveria ter o objetivo de conscientizar e contribuir para transformar a realidade” (SOUZA, 2014, p. 20). A autora aponta ainda os desafios didático-metodológicos que se configuram, uma vez que se trata de propostas que consideram a possibilidade de processos de ensino-aprendizagem, muitas vezes em moldes não-escolares: “os espaços onde se aprende e se ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares” (SOUZA, 2014, p. 12). Isso requer, segundo a autora, pensar uma “pedagogia” que leve em conta esses diferentes espaços.

De acordo com Silva, no cotidiano, a música é um marco de identidade na vida dos adolescentes e jovens, principalmente nos ambientes em que vivem e que frequentam, e suas referências são midiáticas. A autora aponta que a música, por exemplo, nesse contexto, “desempenha um papel de poder, demarcando identidade sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se em uma ferramenta

atribuidora de popularidade ou exclusão entre grupo de colegas” (SILVA, 2009, p. 56). A autora ressalta ainda que, nessa fase da vida, a escolha musical está entrelaçada com as escolhas de seus pares, resultado dessa identidade que está sendo constituída.

Também Kleber, ao realizar uma pesquisa sobre projetos sociais e educação musical com jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, constata que esses espaços são importantes e contribuem para a constituição do indivíduo. O processo de ensino nesses espaços é diferente do ensino formal e institucionalizado de música. A autora destaca três aspectos referentes a ONGs:

- a) são espaços que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades; portanto, são voláteis enquanto instituições; b) as ações socioculturais podem ser constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática, c) são capazes de mobilização sociopolítica, e nesse contexto, as práticas musicais podem redefinir fronteiras estéticas predominantes (KLEBER, 2009, p. 214-215).

No próximo item, apresentaremos algumas reflexões sobre a atuação de projetos sociais, durante a pandemia da covid-19.

PROJETOS SOCIAIS E ENSINO DE MÚSICA: CONTRADIÇÕES EM FOCO

Para refletir sobre a música na constituição do psiquismo humano frente à problemática da exclusão ao seu acesso no momento atual, de pandemia da covid-19, buscamos na internet, por meio de *sites* e redes sociais, projetos e/ou ONGs que oferecem o ensino de música no Estado de São Paulo. A busca foi realizada priorizando os projetos sociais que oferecem ensino gratuito. Após a identificação, foram selecionados para a análise deste estudo três projetos em nível local, municipal e estadual.

Projeto local: Música Livre

O *Projeto Música Livre* foi idealizado com o princípio de promover a inclusão social de adolescentes e jovens, que vivem na Zona Leste de São Paulo, à arte, mais especificamente ao ensino de música. Esse projeto se desdobra por meio do ensino de violão, no Centro da Criança e do Adolescente (CCA), no Jardim Keralux.

O CCA promove intervenções no eixo da cultura e os estudantes participam no contraturno escolar. Esse projeto é vinculado e financiado pelo Programa de Cultura e Extensão na Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo e as intervenções são feitas por monitores bolsistas do Programa

Unificado de Bolsas (PUB) em dois eixos principais: docência e apoio pedagógico, sob orientação da coordenadora do projeto. Os monitores ministram as aulas na comunidade, divididas em duas turmas: 1) Iniciante: alunos que provavelmente terão o primeiro contato com o instrumento; 2) Ensino continuado: estudantes que completaram o módulo iniciante e avançaram.

Os estudantes que participam do projeto estão na faixa etária de 11 a 13 anos de idade. No ano de 2018, as aulas ocorreram duas vezes na semana; no ano de 2019, uma vez na semana, com duração de uma hora para cada turma. A quantidade de estudantes por aula é reduzida e não ultrapassa cinco por turma, devido à quantidade de violões disponíveis.

As vagas oferecidas pelo projeto são preenchidas por meio de sorteio. Os interessados que não foram sorteados no primeiro momento podem aguardar as vagas remanescentes. Nas aulas, os violões são disponibilizados, pois a grande maioria não possui instrumentos musicais em casa. Os instrumentos ficam disponíveis no CCA para que tenham acesso a eles nos momentos que lhes for oportuno, durante a semana e entre as oficinas.

Projeto municipal: Instituto Anelo

O Instituto Anelo⁵ é um projeto sem fins lucrativos atuante há cerca de 20 anos no município de Campinas, em uma região de periferia, no distrito de Campo Grande, com o intuito de promover o ensino de música gratuito para crianças, jovens e adultos, com faixa etária entre 5 e 70 anos de idade, nas modalidades de iniciação musical, ensino de instrumentos e canto, aulas de acordeom, prática de banda e orquestra. Atualmente, conta com parceria do conservatório, da Faculdade Souza Lima e das empresas CPFL Energia e Unimed Campinas, que são as principais mantenedoras do projeto, pela lei de incentivo à cultura. A população local também contribui com doações, inclusive de instrumentos; o projeto também incentiva o apadrinhamento de estudantes.

É importante ressaltar que esse projeto foi idealizado por um residente do próprio bairro, quando, ainda adolescente, trabalhava como ambulante para ajudar a mãe nas despesas de casa e encontrou na música a oportunidade de levar uma mensagem contra as drogas e a violência.

⁵ Instituto Anelo: <https://anelo.org.br/instituto-anelo-mantem-as-atividades-mesmo-com-a-pandemia-e-inova-com-aulas-on-line/>. Acesso em: 03.08.2020.

Projeto estadual: Guri⁶

Esse projeto é um programa sociocultural que oferece cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão a crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 18 anos, no contraturno escolar. Atende também à Fundação Casa, com alunos em idade entre 12 e 21 anos. É mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo e administrado pela Sustenidos (gestão compartilhada). Sua distribuição contempla 400 polos de ensino por todo estado (interior, cidades litorâneas e Fundação Casa); o atendimento é amplo, desde a sua criação, no ano de 1995, cerca de 770 mil jovens foram atendidos em todo o Estado; foi eleita a Melhor ONG de Cultura, em 2018.

O acesso ao projeto é universal e gratuito, portanto há o desenvolvimento de políticas e práticas no âmbito da inclusão, na atração e na manutenção de alunos em situação econômica e social vulnerável; não é preciso ter conhecimento prévio de música nem realizar testes seletivos ou possuir um instrumento musical. Para participar, é necessário ter a disponibilidade de vaga no polo desejado, apresentar os documentos pessoais e estar acompanhado por uma pessoa responsável. A permanência no projeto segue alguns critérios principais: além da frequência na escola regular, os alunos não podem ultrapassar três faltas consecutivas nas aulas instrumentais.

As atividades são praticadas coletivamente; os conteúdos trabalhados nas aulas são diversificados: desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas; apresentação de estilos e manifestações culturais e variação de repertório ressaltando as raízes culturais da comunidade no qual o polo está inserido. O resultado de todo o ensino e aprendizado pode ser acompanhado por meio de apresentações realizadas ao público.

Os alunos recebem, além do ensino musical, acompanhamento social incluindo “educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho e outros”⁷. Para isso, há uma integração das áreas educacionais e de desenvolvimento social que atuam por meio de ações complementares à prática musical com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas, além do incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).

⁶ Projeto Guri: <http://www.projetoGuri.org.br/>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

⁷ Instituto Anelo: <https://anelo.org.br/instituto-anelo-mantem-as-atividades-mesmo-com-a-pandemia-e-inova-com-aulas-on-line/>. Acesso em: 03.08.2020.

Pontos para reflexão e análise

Para refletirmos sobre o lugar da música na formação dos indivíduos a partir dos projetos sociais anteriormente referidos na situação posta pela pandemia da covid-19, é necessário olhar para além das aparências imediatas; essa é uma exigência do método materialista histórico e dialético, aqui assumido. De acordo com a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, a música traz uma contribuição específica na constituição do psiquismo humano. Na sociedade capitalista, porém, suas possibilidades ficam limitadas a poucos escolhidos e os filhos da classe trabalhadora, quase sempre, são excluídos de processos de ensino e aprendizagem sistematizados, nesse campo de conhecimento. Supomos que essa condição foi muito agravada pela necessidade de distanciamento físico, imposto, no momento atual, sobretudo às atividades educativas.

Mesmo que a nossa reflexão não nos leve a uma resposta definitiva e única, é fundamental buscarmos os indícios do que o material empírico revela ou oculta. Nesse sentido, elaboramos a nossa análise a partir de alguns pontos, a saber: 1) Contato com os alunos: refere-se ao contato que os projetos estão estabelecendo com os estudantes neste momento; se estão ou não sendo realizadas atividades educativas e qual o seu caráter; 2) Acesso a instrumentos musicais: elucidar se os estudantes possuem instrumentos para acompanharem as aulas em casa, caso elas estejam ocorrendo; 3) Acesso à internet: saber se os estudantes possuem internet de qualidade.

Contato com os alunos

Com o registro do primeiro óbito no país, no mês de março, as aulas presenciais dos três projetos musicais foram suspensas abruptamente – de acordo com as orientações e protocolos de prevenção da covid-19 no Estado de São Paulo. Assim, a comunicação com os alunos sofreu interrupções e/ou alterações e adaptações, e mudanças foram necessárias na tentativa de oferecer uma alternativa de continuidade do trabalho com os conteúdos pedagógicos musicais.

Antes da pandemia, as aulas do *Projeto Música Livre* eram ministradas uma vez por semana no mesmo formato dos anos anteriores. Neste ano de 2020, só foi possível a realização da primeira aula; as ações pedagógicas junto ao CCA (Centro da Criança e do Adolescente), bem como as atividades de extensão universitária, tiveram as atividades suspensas e, respectivamente, as interrupções das aulas do projeto. Pelo fato de o CCA estar fechado sem previsão de retorno e não havendo outra alternativa para a continuação das aulas por meio *online*, o acesso dos estudantes à prática musical está estagnado. Diante disso, além da falta de

contato com os estudantes, não há informações de como eles estão enfrentando a pandemia, se há acesso à música nesse momento ou como está a situação da sobrevivência desses alunos e seus familiares.

Da mesma forma, as aulas presenciais de música do *Instituto Anelo* também foram suspensas. Porém, diferentemente do *Projeto Música Livre*, de acordo com o *site* do Instituto, há contato com os alunos mesmo neste momento de isolamento físico: as atividades pedagógicas permanecem de forma *online* e 89% dos estudantes acessam as aulas que são enviadas por meio de um aplicativo de conversa ou mesmo ao vivo.

O *Projeto Guri* tem mantido a comunicação com os alunos e a comunidade por meio do *site* da instituição e das redes sociais. Não há aulas ou ensino remotos, mas são disponibilizados conteúdos (espetáculos, livros, *playlists*) e os professores se mobilizam para o preparo e envio de atividades artístico-pedagógicas aos alunos. As informações e orientações, neste momento, são divulgadas nos canais de comunicação: #CulturaEmCasa e #VamosDeMúsica.

Mesmo que se tenha algum contato com os alunos, seja para atividades complementares ou aulas remotas por meio do ensino à distância, os projetos não deixam claro se processos de mediação pedagógica estão se efetivando no que se refere à transmissão de conteúdos e ao trato de dúvidas dos discentes que, certamente, surgem nos processos de aprendizagem. Essa questão nos faz refletir sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, mediado pelo conhecimento. De acordo com a perspectiva teórica assumida, Vigotski (2010) postula que o conhecimento sistematizado é fundante para a inserção cultural e isso ocorre, de maneira privilegiada, por meio da instrução escolar e da intervenção do professor. O ensino organizado resulta em desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O autor afirma que vários processos de desenvolvimento entram em movimento no processo de instrução e que, sem ela, não seriam possíveis de acontecer. O ensino é um “elemento necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2012, p. 61). Não é preciso uma análise muito aprofundada para concluirmos o quanto esse processo de desenvolvimento, mediado por um professor e pela música, encontra-se comprometido neste momento.

Acesso a instrumentos musicais

Os três projetos que consultamos oferecem instrumentos musicais aos alunos, para uso durante as aulas. No período de quarentena, estando as instituições fechadas, os alunos, em sua maioria, não têm acesso ao instrumento para estudo.

No *Projeto Guri*, desde 2011, foi iniciada uma campanha de empréstimo de instrumentos para os alunos das turmas avançadas dos polos regionais e para os alunos dos grupos de referência; em 2014, o projeto foi ampliado com o programa *Toca mais, Guri!*, passando a beneficiar, aproximadamente, 5 mil alunos e alunas. Já o *Instituto Anelo*, possui uma campanha de doação de instrumentos, pois, segundo o levantamento da instituição, 29% dos seus estudantes não os possuem e, com o comércio não essencial fechado, os comerciantes locais não conseguem contribuir com as doações monetárias que possam suprir essa demanda. O *Instituto* possui outros apoiadores e mantenedores, porém a compra de instrumentos para atender a essa parcela de estudantes, especificamente, neste momento, não é mencionada no *site* da instituição.

Vemos aqui uma das maiores limitações dos projetos sociais que oferecem o ensino de música: mesmo dando acesso ao ensino de música a crianças e jovens que não teriam outras possibilidades, a falta do instrumento para estudo diário é um fator que dificulta bastante a aprendizagem e pode contribuir para desistência e desânimo dos alunos. Lembramo-nos de Gentili (2004) quando reflete sobre a exclusão escolar e cunha a expressão “exclusão includente” para desmascarar os processos que legam aos pobres uma educação pobre e uma educação de qualidade aos que podem pagar por ela. O autor é contundente ao afirmar que “a consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para ‘atender’ aos pobres, mas de políticas orientadas para acabar com os processos que criam, multiplicam, produzem socialmente a pobreza” (GENTILI, 2004, p. 40). Nesse sentido, as reflexões por nós apresentadas fazem parte da luta, como educadores musicais, para que todas as crianças e jovens de nosso país possam se constituir também com música, em suas máximas possibilidades.

Acesso à internet

Na situação atual, a internet tem sido a ferramenta por meio da qual se busca manter os vínculos com os alunos. A alternativa é estabelecer o contato e acesso aos conteúdos das aulas, em um formato remoto. O *Projeto Música Livre* informa que a maioria dos estudantes tem internet em casa, porém, a qual tipo de internet ou em que ambiente é acessado, não se tem registro. Ainda assim, a forma de contato remoto com os estudantes e seus pais e responsáveis é feita apenas pela coordenadora do CCA pelo aplicativo de mensagem. Os monitores não conseguem estabelecer contato com os estudantes para a continuação das aulas em um formato *online*.

O *Instituto Anelo* levantou alguns dados estatísticos do próprio projeto e constatou que 20% dos estudantes não possuem computador com internet de qualidade; 9,5% não possuem computador e, desses, 6% são os estudantes que não têm acesso remoto às aulas. Há uma campanha de doação de *tablets* com *chip* de internet para que os estudantes possam acompanhar os conteúdos oferecidos. O *Projeto Guri*, segundo o *site*, disponibiliza alguns conteúdos para os estudantes, no formato *online*, e tarefas artístico-pedagógicas que são enviadas pelo professor.

A tentativa de oferecer aulas síncronas ou assíncronas, em um formato *online*, demanda a necessidade de acesso à internet de qualidade. Sabe-se que a maioria dos estudantes desses projetos são filhos da classe trabalhadora e que esse acesso, muitas vezes, é impossibilitado, conforme relata uma estudante do *Instituto Anelo*: “Eu não tenho internet própria, dependendo de uma vizinha que divide a senha comigo”. Desse modo, a estudante faz o *download* do conteúdo disponibilizado pelos professores, realiza suas tarefas e os reporta novamente. O sinal de internet na região é fraco, impossibilitando, por exemplo, uma videochamada.

As questões que permeiam o acesso à internet nas periferias podem ser melhor compreendidas através dos índices de pesquisas. De acordo com o IBGE (2018), o acesso à internet se relaciona com a renda familiar; aqueles que não o possuem têm uma renda média *per capita* de novecentos e quarenta reais e o dispositivo em que mais é acessada é o celular.

O material que analisamos e expusemos anteriormente revela o quanto, neste momento, as dificuldades de acesso à arte e às possibilidades de, por meio dela, se constituir estão condicionadas pelas dificuldades de acesso à internet que enfrentam as largas camadas da população que vivem nas periferias. Trata-se, na nossa opinião, da intensificação das relações sociais excludentes que marcam os indivíduos na sociedade capitalista. Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2010, p. 82) explicita essa relação capitalista de exclusão: “o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador”. As periferias estão à margem dessa sociedade, à margem de uma educação de qualidade, à margem de acesso amplo ao lazer, à saúde, à arte.

O drama humano, definido por Politzer (1965) como o objeto da psicologia, e que é “sinônimo” da vida concreta de cada um, se configura, no sistema capitalista, como altamente excludente para a vasta maioria da classe trabalhadora. Gentili (2004) postula a exclusão como *relação social*; e, nesse modo de organização societária, trata-se de relação fetichizada, na qual não se enxergam as origens, as causas e, portanto, não se compreendem as consequências, tudo é naturalizado,

normalizado. No caso da música, como também das outras linguagens artísticas, isso é ainda mais explícito, uma vez que são consideradas privilégios pelo senso comum – mas também entre alguns especialistas —, de modo que, às camadas menos favorecidas da população, o acesso à arte é secundarizado em favor de aprendizagens que garantam o rápido ingresso no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este texto, perguntamo-nos se, neste momento de pandemia e com o necessário isolamento físico, o ensino de música teria alguma contribuição no processo de constituição de crianças e jovens brasileiros; e, ainda, quais as possibilidades para a efetivação desse processo. Não chega a ser surpresa o panorama que encontramos e aqui apresentamos. Conforme dito anteriormente, arte é considerada privilégio e a conjuntura atual agudiza todos os mecanismos de exclusão a que estão sujeitos os filhos e as filhas da classe trabalhadora. Cremos não ser demais afirmar que esse quadro é recorrente em todo o país.

Não, neste momento dramático da vida humana, em pleno século XXI, os jovens e as crianças brasileiras não estão tendo a oportunidade de se constituir por meio da música (referimo-nos ao ensino sistematizado de música). Esse é um processo relacional, mediado, que se dá através de vivências significativas com outros seres humanos e com a obra de arte musical, que, conforme vimos, acha-se bastante prejudicado ou até mesmo impedido.

Na obra *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (2003), encontramos uma relação notável com a lógica da sociedade capitalista explicitada por Marx (2013) em *O capital*. O que esse último assume como mercadoria (e seu fetichismo), para Debord, é o espetáculo. Nessa sociedade, a economia cresce para si, ou seja, é seu meio e seu fim, é a alienação, é também a separação das classes sociais, o trabalhador é um ser passivo e contemplativo nesse espetáculo.

Em sua tese 10, o autor francês escreve: “mas, a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível” (2003, p. 16). Essa afirmação sobre a negação da vida nos ajuda a refletir sobre o momento crítico atual diante da pandemia que vivenciamos: parece-nos que a economia transcende a vida, as mais de 205 mil vidas que foram perdidas e que são tratadas apenas como números e com aridez. É a negação escancarada da vida, a inversão de seu valor.

Intrinsecamente ligado ao espetáculo está o fetichismo da mercadoria desvelado por Marx e sobre o qual Debord (2003, p. 29) afirma:

é pelo princípio do fetichismo da mercadoria, a sociedade sendo dominada por coisas supra-sensíveis embora sensíveis que o espetáculo se realiza absolutamente. O mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existem acima dele, ao mesmo tempo em que se faz reconhecer como o sensível por excelência (tese 36).

Na sociedade espetacular capitalista, a música (como toda a arte) está constrangida pela lógica da mercadoria e sujeita ao fetichismo. O acesso a um ensino de música que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2010), a sensibilidade propriamente humana (MARX, 2010) e a elevação das consciências (VIGOTSKI, 1998) é restrito às classes mais abastadas e, quando chega a ser oferecido às crianças e jovens da classe trabalhadora, é com inumeráveis limitações. Em isolamento físico, a continuidade dos trabalhos, para os alunos dos projetos que apresentamos, teria sido uma promissora oportunidade para elaborar os acontecimentos hodiernos e mover à ação transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. F. S. Vigotski e a Psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan.-abr., 2019.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Versão: e-BooksBrasil.com, 2003.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às aproximações neoliberais e Pós-Modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- GENTILI, P. Um sapato perdido (ou quando os olhares “sabem” olhar). *In*: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KLEBER, M. Projetos Sociais e Educação Musical. *In*: SOUZA, J. (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (p. 213-235).
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Bagé: Seiva, 2004.
- POLITZER, G. **Psicologia concreta**. Editor: Jorge Álvarez. Argentina, 1965.

SILVA, H. L. Música, Juventude e Mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. *In*: SOUZA, J. (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009 (p. 39-57).

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. *In*: SOUZA, J. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Editorial Pedagógica Moscú, 1983 - Machado Libros: Boadilla del Monte (Madrid), 2012.

ZIZEK, S. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZONTA, C. Prefácio da 1ª edição. *In*: FACCI, M. G. D. *et al.* **A Exclusão dos “Incluídos”**: Uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012. (11-13).

“INDÚSTRIA DO ISOLAMENTO”: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS MUSICAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

*Maria Flávia Silveira Barbosa
Camila Cristina dos Santos
Éder Flávio Moura Bonfim*

INTRODUÇÃO

Autores marxistas têm avaliado que vivemos a maior crise do capitalismo de todos os tempos (cf., por exemplo, Botelho, 2019; 2020 e Gouvêa, 2020) – embora concordem, também, que capitalismo é crise. A isso soma-se uma pandemia de proporções inesperadas. São mais de 108 milhões de casos confirmados em todo o mundo; mais de 9 milhões, em nosso país. Em número de óbitos, mais de 2,4 milhões e quase 240 mil, respectivamente, no mundo e no Brasil⁸, no momento em que finalizamos este artigo. O vírus, contudo, não é o responsável pela atual crise, como vem sendo justificado por alguns meios de comunicação e alguns governantes. Diz Gouvêa (2020, p. 19, grifos da autora):

não é verdade que a economia mundial “vinha se recuperando”, ou “estava já quase bem”, quando, por uma fatalidade, algo terrível e imprevisível apareceu, lançan-

⁸ Dados da Johns Hopkins University. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 15.02.2021.

do o mundo novamente na crise. Desde pelo menos 2018, uma nova onda daquela mesma crise precipitada em 2007-2008 já estava em curso e dava sinais de inédita profundidade. Esta nova onda irrompeu com o acirramento da disputa geopolítica entre Estados Unidos e China e era visível em termos imediatos no avanço do ultraconservadorismo pelo mundo, no ultranacionalismo, na explicitação da falência de ‘instituições multilaterais’, no acirramento da corrida armamentista entre EUA, China e Rússia e no enfrentamento militar direto em várias partes do mundo, inclusive através de Golpes de Estado, indicando a existência de uma disputa hegemônica travada em escala mundial através de guerras híbridas.

Evidentemente, não é o caso de afirmar que a pandemia não está provocando danos ou não irá trazer outros ainda maiores às já combalidas economias nacionais, em especial para os países da periferia do capital. Os desdobramentos da próxima ofensiva capitalista para recuperar suas taxas de lucro – que certamente virá – dependerão da correlação de forças no âmbito da luta de classes; nada autoriza a pensar que será um período fácil, o pós-pandemia.

Ante essa calamitosa situação, o leitor pode se perguntar: por que falar sobre arte nesse momento? Outros temas não seriam mais urgentes? Dúvida certamente válida, mas o fato é que a pandemia tem provocado reflexões em e sobre os mais diferentes setores da vida social. E assumindo, como nós assumimos, uma concepção de arte que a considera como algo muito além de mero entretenimento, consideramos importante levantar aqui algumas questões. Assim, começaremos explicitando a *dimensão humana* sobre a qual desenvolveremos nossas reflexões, em contraposição ao entendimento de alguns governantes (locais, mas também mundo afora) que consideram a prioridade de “salvar a economia”. Depois, apresentaremos a concepção de arte que aqui se assume, para tentar deixar delimitada a nossa compreensão acerca de sua função na vida das pessoas. Será preciso, também, localizar a produção artística na forma específica de organização societária em que vivemos – qual o sentido da produção artística no capitalismo e quais relações artista e obra de arte estabelecem com o público (ouvintes, leitores, espectadores etc.)? A seguir, traremos algumas informações sobre o trabalho de artistas a partir de meados de março; mais especificamente, lançaremos um olhar para o uso (quase que exclusivo, por conta da necessidade de isolamento físico) de tecnologias, como plataformas de compartilhamento de vídeos, redes sociais etc., por músicos brasileiros e estrangeiros. Esse material empírico será o ponto de partida para a reflexão sobre como os artistas têm se valido de tais recursos para concretar (ou não) a função da arte, que explicitamos.

VIDA DILACERADA: O DRAMA HUMANO NO CAPITALISMO

Georges Politzer (1998) entende a vida humana como “drama”, não no sentido emotivo, romântico do termo, como ele mesmo explica, mas como sinônimo de ação, fato ou acontecimento, remontando à raiz etimológica grega. Ações, fatos, acontecimentos são vividos por indivíduos singulares, concretos – completamos: em suas relações com outros indivíduos e com o mundo. Por isso mesmo, no âmbito do estudo em que elabora essas formulações, com vistas à construção de uma psicologia concreta, livre das armadilhas metafísicas da psicologia clássica – armadilhas em relação às quais a psicanálise, o comportamentalismo e a teoria da Gestalt lograram alguns avanços, porém não a completa superação –, o autor destaca que a natureza do drama (objeto da psicologia concreta) não é interior. Como explica Bleger (1964, p. 35), Politzer deixa traçado um caminho para a compreensão de que “a psicologia está na vida cotidiana, nos seres humanos de carne e osso, estudados como tais nas situações de sua vida comum e diária”.

Assim, entendendo “drama” como a vida que tocou a cada um viver, vamos nos permitir acrescentar ao conceito de Politzer a ideia de que, *sob a determinação das relações sociais capitalistas, o drama da vida humana tem um caráter trágico*. É necessário, porém, explicitar o que se entende por trágico. Vejamos com Sánchez Vázquez (1999, p. 245, grifos nossos), em sua reflexão sobre o trágico na vida real.

A rigor, não cabe falar da tragicidade de algo real como a natureza, pois esta não é trágica em si mesma, mas apenas em certa relação do homem com ela. O trágico não está, por exemplo, na tempestade, no sismo ou no furacão que surpreendem, mas sim no homem que, diante desses fenômenos naturais, surpreendido ou horrorizado por eles, se vê numa situação trágica. A tragicidade é, pois, característica da existência humana. *Não, na verdade, como um componente essencial ou constante dela, mas sim em certas relações do homem (indivíduos, grupos sociais ou povos) com o mundo, com a natureza ou em determinadas relações dos homens entre si*. Nessas relações humanas ocorrem situações, comportamentos, atos ou resultados de suas ações que podemos classificar de trágicos.

Pensamos justamente que a relação sócio-metabólica enformada pelo modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase atual, engendra, por razões que colocaremos a seguir, essa característica de tragicidade ao drama da vida humana. Foquemos um pouco no trecho em destaque da citação anterior, pensando nessas relações sob a égide do capital. *A relação do homem com a natureza*, nesse sistema de organização da vida, é tão deletéria que estamos a ponto de destruí-la, o que significa também a nossa própria destruição. A expansão das fronteiras

agropecuárias sobre as florestas que ainda restam em nosso planeta⁹ tem se dado de maneira tão agressiva que permite a um vírus, que sobreviveu durante milhares de anos em certas espécies animais sem lhes causar qualquer dano, “pular” rapidamente para outras espécies que podem infectar mortalmente o ser humano. Essa não é a primeira pandemia do século e nem será a última.¹⁰

Que dizer, então, da *relação do homem com os outros homens*? Em uma sociedade na qual a riqueza “aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’” (MARX, 2013, p. 113), as relações humanas assumem “a forma fantasmagórica de relação entre coisas” (Ibidem, p. 147). Sem nos darmos conta, somos reduzidos a produtores e consumidores de mercadorias, esquecemo-nos de que tais mercadorias são fruto do trabalho de outros homens, e, mesmo quando não estamos efetivamente em uma relação de troca, a mercantilização está presente e medeia os vínculos constituídos. Essa forma de sociabilidade é a base material da alienação:

o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe [ao trabalhador] defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação* (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

Vê-se, então, porque o drama humano, a vida do homem, no capitalismo, é uma vida dilacerada. Quanto mais mercadorias produz, mais estranhas e alheias lhe parecem; quanto mais consome, mais é consumido por elas. O trabalho que fez de nós seres históricos¹¹, e que produz toda a riqueza realmente existente, é também aquilo que nos despedaça.

A mercantilização de todos os aspectos da vida – visando não as necessidades propriamente humanas, mas a reprodução do capital –, no momento crucial que vivemos, inviabiliza o desenvolvimento de testes rápidos, de vacinas, a

⁹ Mas não só, também a construção de indústrias de outros setores tem sido responsável por essa devastação.

¹⁰ 2002: Sars-Cov (SARS); 2009: H1N1 (gripe suína); 2012: Mers-Cov (MERS); para falar das ocorrências mais recentes. No entanto, é emblemático o caso do vírus Ebola que atinge a África desde 1976 e apenas recentemente se vislumbrou a possibilidade de uma vacina, ainda em fase de testes.

¹¹ “O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que, ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos” (MARX, 2007, p. 33).

reconversão industrial para a produção de insumos, equipamentos de proteção pessoal, respiradores, leitos etc., e produz, com desculpas pela repetição, a odiosa ideia de “salvar a economia” antes das pessoas. “Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens” (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor). Isso é, definitivamente, trágico porque, na altura do desenvolvimento das forças produtivas em que se encontra a sociedade humana, existem plenas condições para que não seja assim. Fatos, acontecimentos – naturalizados (fetichizados), mas que, concretamente, resultam das relações humanas com o mundo natural e com os outros homens – assumem uma dimensão trágica porque seriam plenamente evitáveis se fossem outras as relações estabelecidas. Sánchez Vázquez (1978, p. 54) sintetiza assim a condição humana sob o capitalismo:

diferentemente do animal, que se relaciona de um modo unilateral com o mundo (sob forma imediata, forçosa e individual), o homem encontra-se numa relação múltipla, mediata e livre. Como ser humano, é tão mais rico quanto maior for a sua riqueza de relações, isto é, quanto mais sentir a necessidade de se apropriar da realidade sob infinitas formas. A riqueza humana é riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo. Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida à necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade de dinheiro.

Importa destacar a diferença entre a riqueza que consiste na acumulação de mercadorias e a riqueza entendida como “*a necessidade de se apropriar da realidade sob infinitas formas*”; uma dessas formas pode ser a arte. Vejamos, a seguir.

UMA CONCEPÇÃO DE ARTE

Em consonância com a perspectiva teórica que matriza este artigo, chamaremos agora ao debate dois autores marxistas que refletiram também sobre arte. São eles: Adolfo Sánchez Vázquez e Lev S. Vigotski; suas concepções vão nos ajudar a compreender 1) a essência da arte; 2) a natureza da reação estética; e 3) sua função na vida dos homens. Essa afirmação pode parecer reducionista e é, de fato, mas servirá ao nosso propósito aqui.

Sánchez Vázquez, em oposição a autores que entendem arte como ideologia e como forma de conhecimento de um modo estanque, segundo sua análise, formula a ideia da *arte como criação*: “reduzir a arte à ideologia ou a uma mera forma de conhecimento é esquecer que a obra artística é, antes de mais nada criação, manifestação do poder criador do homem” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p.

45). Evidentemente, não se deve vislumbrar nessa afirmação nem um átomo de idealismo; ao contrário, o autor formula essa ideia a partir de Marx, em seus *Manuscritos econômico filosóficos de 1844*. Nessa obra, Sánchez Vázquez encontra subsídios para compreender a “natureza criadora comum” (Ibidem, p. 47) entre arte e trabalho. Esse seria o “extrato mais profundo e originário [da arte]: o de ser uma forma peculiar de trabalho criador” (Ibidem, p. 47). Esse entendimento abarca, na opinião do autor, o reconhecimento da arte como forma de ideologia e como forma de conhecimento, sem excluir a sua verdadeira substância: a criação; e põe em relevo que arte e trabalho não são atividades antagônicas, mas partilham essa mesma essência¹².

O psicólogo russo Lev S. Vigotski, ao formular sua teoria da reação estética, postula a arte como *técnica social do sentimento*. Vamos tentar compreender a ideia, destrinchando seus elementos. *Técnica*: acreditamos que Vigotski esteja se fundamentando em Marx para considerar a arte como objetivação de forças essenciais humanas, da mesma forma que o são os dispositivos técnicos, o conhecimento científico etc. O termo *técnica* coloca a arte em relação com outras técnicas e objetos criados pelo homem; o que a diferencia deles é tratar dos sentimentos. *Social*: diz o autor russo, em uma emblemática passagem, “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1998, p. 315); social é, pois, a raiz e a essência da arte. Na obra de arte, o artista objetiva seus sentimentos (que são de origem social, sempre) e um receptor deles se apropria, formando assim um duplo vetor: objetivação-subjetivação de sentimentos (sociais por sua natureza). *Do sentimento*: designa a especificidade da arte.

Continuemos um pouco mais com Vigotski. Para ele, o material que serve de base à criação da obra artística é a própria vida (acontecimentos, relações, caracteres, lugares, sentimentos etc.). O trabalho artístico consiste justamente em tomar esse material e transformá-lo em algo novo, que não estava nele¹³, *a priori*. Ao elaborar a obra de arte, o artista torna objetivos os sentimentos, dá concretude a eles, o que possibilita ao fruidor se relacionar objetivamente com eles, quer dizer, como se fossem objetos, de maneira objetiva. Esse processo provoca naquele que aprecia a obra de arte uma transformação qualitativa dos próprios sentimentos, o que Vigotski entende como o verdadeiro efeito da obra de arte: a *catarse*. Essa

¹² A um só tempo, postula arte como trabalho e trabalho como atividade criadora humana. Da configuração que ambos assumem no capitalismo, trataremos adiante.

¹³ Poderíamos acrescentar que, dialeticamente, *não estava e estava*, ao mesmo tempo; uma vez que, se houvesse uma desfiguração completa do material, não se poderia dizer que se trata desse ou daquele acontecimento, sentimento etc., e isso resultaria em uma concepção subjetivista da criação artística – nada mais distante da perspectiva vigotskiana.

transformação qualitativa dos sentimentos (catarse) é por nós entendida como *elaboração superior da consciência*; em outras palavras, sentimentos comuns, contraditórios, caóticos têm, na fruição estética, a possibilidade de ser reelaborados no sentido de uma compreensão mais elevada da própria vida (ou do drama humano, como diria Politzer).

A vivência estética aproxima o indivíduo da experiência constituída historicamente por todo o gênero humano. Esse compartilhar de experiências *humanas* permite a superação da “nossa vida comum”, como diz Vigotski em uma passagem sobre *Hamlet*, de Shakespeare:

a tragédia pode obter esses efeitos incríveis [a catarse] sobre os nossos sentimentos precisamente porque os leva a transformar-se constantemente em seus opostos, a enganar-se em suas expectativas, a esbarrar em contradições, a desdobrar-se; e quando vivemos Hamlet temos a impressão de que vivemos milhares de vidas humanas em uma noite e, de fato, conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros da nossa vida comum (VIGOTSKI, 1998, p. 243).

Contudo, não é toda criação no campo da arte que carrega esse potencial de promover catarses. Na sociedade capitalista, a produção e o consumo de uma arte cuja função é apenas o entretenimento são infinitamente maiores. Não se trata de banir essa produção do campo da arte – esse seria o caminho fácil –, mas é preciso distinguir entre essa e a arte que promove a elevação das consciências – “as duas esferas desempenham papéis diferentes em suas relações com a vida cotidiana” (FREDERICO, 2013, p. 136). Arte-entretenimento, em oposição ao que foi dito anteriormente, mantém o indivíduo nos limites da cotidianidade e da individualidade alienada, não possibilita a apropriação de toda a riqueza¹⁴ do gênero humano.

Vejam como Sánchez Vázquez analisa as relações entre arte e capitalismo a partir da afirmação de Marx: “assim se pode explicar que a produção capitalista seja hostil a certas produções de tipo artístico, tais como a arte e a poesia” (MARX apud SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 169). Marx não desenvolve essa ideia, por isso Sánchez Vázquez se dedica a desvelar a origem e a essência. Apresentar aqui todas as descobertas do autor espanhol, mesmo que sucintamente, fugiria aos nossos propósitos. Assim, trataremos apenas algumas delas para ajudar em nossas reflexões. Em primeiro lugar, é necessário deixar claro que a arte tem se desenvolvido, apesar da hostilidade capitalista. Isso é inegável! O entendimento marxiano é válido, portanto, para a produção artística que se encontra, por

¹⁴ Riqueza no sentido da citação de Sánchez Vázquez, na p. 5 deste artigo. Riqueza, portanto, que *humaniza* e não que escraviza.

diferentes razões, sob o jugo dos critérios de produtividade capitalistas – trabalho assalariado, mercado, lucro etc.; também é verdade que alguns setores da arte estão mais sujeitos a essas leis que outros.

Quanto mais profundo é o interesse pela produtividade material da obra de arte – interesse determinado, por sua vez, pelo montante do capital investido e dos lucros ou perdas em jogo – tanto mais limitada é a liberdade de criação, tanto mais dirigido é o processo de criação e tanto mais se tenta ajustá-lo a prescrições que assegurem sua aceitação por um público de massa (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 245).

Dois polos podem ser observados, de acordo com Sánchez Vázquez: por um lado, a hostilidade do capitalismo e, por outro, o desenvolvimento da arte. Esses polos não se relacionam de maneira estanque, imutável ou unidirecional, variam quanto ao período histórico, o grau de desenvolvimento da sociedade e as características de cada ramo artístico. Porém, a hostilidade se configura mais agressiva quanto mais se impõe à criação artística o jugo da produção material capitalista. Apesar de certa dificuldade em reduzir o trabalho artístico ao trabalho geral abstrato, na sociedade capitalista, a obra de arte tem, além de valor de uso – o que faz com que possa satisfazer necessidades humanas –, também valor de troca.

Convertida em mercadoria, a obra de arte perde sua significação humana, sua qualidade, sua relação com o homem. Seu valor – sua capacidade de satisfazer uma necessidade humana específica mediante suas qualidades estéticas – já não se funda nela mesma, e, portanto, em suas qualidades estéticas específicas, mas em sua capacidade de produzir lucro (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 216).

Analisemos ainda um outro ponto, com a ajuda de Sánchez Vázquez: a relação entre produção e consumo. Seguindo as formulações de Marx, o autor espanhol afirma a reciprocidade dessas relações. O consumo determina, em parte, a produção, porém a produção não se submete passivamente ao consumo e o determina sob três aspectos: 1) a produção engendra o consumo – sem a criação artística não haveria fruição; 2) a produção produz o modo de consumir o objeto; e 3) a produção estabelece a necessidade do produto criado. Sobreleva, aqui, a dupla capacidade criadora da arte: cria, ao mesmo tempo, o objeto e o sujeito da fruição. E, nesse sentido, coloca-se a possibilidade de criar justamente obras que promovam a elevação das consciências.

A lógica da propriedade privada, contudo, se sobrepõe a essa dupla capacidade. Premida pela necessidade de lucro, a criação artística vê-se tolhida, em sua liberdade de expressão, diante da exigência de ser consumida por um público sempre maior. Ocorre o que Sánchez Vázquez nomeia “estandardização”; o objeto

artístico torna-se próprio para o consumo dos homens-massa¹⁵ – de fato, é produzido com essa finalidade –; torna-se, portanto, arte de massas. O autor assim delimita a arte de massas:

neste tipo de produção pseudo-artística, os grandes problemas humanos e sociais são afastados, em favor de uma suposta necessidade de satisfazer um legítimo desejo de entretenimento, e, quando algum deles é mencionado, transita-se sempre pela superfície, com soluções que não abalam a confiança na ordem existente, empobrecendo as ideias, rebaixando os sentimentos e barateando as mais profundas paixões (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 278).

E logra alcançar tudo isso graças a

uma linguagem astutamente fácil, que corresponde à sua [do homem-massa] falta de profundidade humana; uma linguagem que assegura uma inteligibilidade e comunicação tão mais extensas quanto mais superficial e vazio for o seu conteúdo e quanto mais pobres, banais e débeis forem seus meios de expressão (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 278).

Finalizamos por aqui, com essa rápida apresentação do estudo de Sánchez Vázquez sobre os problemas da arte no capitalismo. Antes de passar para o próximo item, convém esclarecer que as colocações do autor acerca da arte de massas vão muito além da simples oposição erudito *versus* popular. De fato, não haveria interpretação mais equivocada de suas elaborações do que as reduzir a esse falso binômio. Mas essa questão terá que ficar para uma outra oportunidade.

REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL

Também T. W. Adorno e M. Horkheimer, ambos da Escola de Frankfurt, ajudam a compreender o problema da arte sob o capitalismo. A expressão *indústria cultural* foi utilizada originalmente no livro *Dialética do esclarecimento* (1985), com objetivo de identificar um fenômeno característico do capitalismo presente nas sociedades industriais do século XIX: a criação de um mercado consumidor de bens culturais, massificado, alienante e reprodutor, que vinha se estabelecendo há algumas décadas. Equivalente ao fetichismo da mercadoria, configura-se como a penetração do valor mercantil na produção dos bens culturais, sobretudo a partir da concentração do capital; essa indústria surge, então, juntamente com o capitalismo

¹⁵ “O homem ideal, do ponto de vista dos interesses deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações: isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto, vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 276).

monopolista. Adorno e Horkheimer, ao pensar nesse conceito, se preocuparam com o modo como a indústria cultural deformava a consciência do sujeito, pois, com esse instrumento, o capitalismo seria aceito, reproduzido e desejado. *Indústria cultural* tem correspondência com o conceito de *indústria ideológica*, desenvolvido por Ludovico Silva, em seu livro *A mais-valia ideológica* (2017). De acordo com o autor venezuelano, com a expressão cunhada por Adorno e Horkheimer ainda se pode ter a impressão de que existe cultura nessa indústria, mas, na verdade, trata-se apenas da deformação e justificação dos interesses de classes; logo, inteiramente ideológica. Podemos também observar uma correspondência com Pier P. Pasolini (1968) em uma das suas obras mais memoráveis, o filme *Teorema*¹⁶, no qual já se mostra o pensamento do autor na denominada *homologação cultural*, baseada no conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, em que o sujeito afirma e deseja a ideologia dominante, tornando-se conformista e alienado.

Um pouco antes disso, J. Ortega y Gasset utilizou o conceito do *homem-massa*, em seu livro *Rebelião das massas* (1929), para se referir ao sujeito que ele identificava, naquele momento, na sociedade, como uma expressão do conformismo em relação às determinações exteriores. O indivíduo e sua individualidade saem de cena e dão lugar ao sujeito que busca enquadrar-se nas determinações genéricas do mundo social massificado (RODRIGUES, 2020). Sentindo-se confortável quando se vê igual a todo mundo, em conformidade com aqueles que o rodeiam, tornando-se passivo à vida cotidiana. No campo da arte, Sánchez Vázquez também se refere ao *homem-massa*, como vimos anteriormente, considerando a arte de massa, em sentido pejorativo, como uma pseudo-arte produzida de cima para baixo. De acordo com Sánchez Vázquez, ao contrário, a classe proletária, por estar em posição de reivindicação da essência humana, mereceria uma arte superior, emancipatória, e não seu antônimo.

Com a pós-revolução industrial (século XX), a produção se torna mecanizada, a maior parte dos operários e trabalhadores manuais em geral passa a poder desfrutar do tempo livre, havendo assim uma maior procura por atividades de entretenimento. Conseqüentemente, uma maior necessidade das classes dominantes controlarem e assegurarem não só seu poder na luta de classes, mas também impulsionar a soberania do capital pelas mesmas vias. Ou seja, percebe-se mais uma via para a disseminação da ideologia burguesa nos tecidos sociais por meio do consumo de entretenimento baseado nas artes integradas como um produto, estabelecendo

¹⁶ O filme italiano de 1968 retrata a história de um indivíduo e a sua influência em uma família burguesa. Curiosamente, cada membro da família representa uma instituição e um segmento da sociedade italiana. Através de suas personagens, o filme critica a futilidade, o comodismo e a alienação da burguesia.

assim uma *cultura de massa*, na qual prevalece a orientação mercantil, em que o sucesso material é o valor predominante. Segundo Erich Fromm (2015), há pouca razão para surpresa no fato de seguirem as relações do amor humano os mesmos padrões de troca que governam os mercados de utilidades e de trabalho. Na concepção da indústria cultural, o homem é simplesmente um instrumento de trabalho e de consumo, transformando-se em objeto – sua coisificação. Trata-se de processo tão bem manipulado que até mesmo seu lazer se torna uma extensão do trabalho.

Ludovico Silva, no livro anteriormente referido, traz a reflexão de que esse entretenimento, na verdade, é preenchido pelo capital com mensagens de justificação do sistema, que aliena e impele o sujeito a continuar não só a ser explorado materialmente, como também o transforma em uma espécie de guardião da ordem burguesa. Ou seja, o trabalhador passa a ser defensor de uma ideologia que o prejudica e o mantém de joelhos. Logo, o processo de exploração do trabalho não somente extrai o trabalho excedente, mas também uma energia psíquica excedente.

Com o advento dos meios de comunicação de massa, alinhados à globalização, tornou-se possível a homogeneização cultural, importada das grandes potências mundiais, causando um enfraquecimento e ameaçando a cultura popular. Dentro do campo das artes, um exemplo prático disso seria o consumo da cultura veiculada por meio de plataformas de filmes e séries de TV. Nas telenovelas, destinadas aos homens-massa, a arte imita a vida e/ou a vida imita a arte, pois vendem-se personagens idealizados que, se aparecem fora do mundo televisivo (na “vida real”), serão aceitos, independentemente do meio em que estão inseridos.

O modelo e estilo de vida *hollywoodiano*, a presença majoritária de músicas em inglês nas rádios ou até mesmo essa idealização falsa nas telenovelas, citada anteriormente – em que, na maioria das vezes, não se retrata a realidade e a cultura do povo ou, quando o faz, é de forma romantizada, maquiando a desigualdade –, e tantos outros meios de propaganda persistem incansavelmente em um projeto de hegemonização de determinados aspectos culturais voltados para a sustentação e manutenção do sistema capitalista.

Se é verdade que a oferta condiciona a demanda, oferte-se sistematicamente o *Programa do Faustão*, aos domingos à noite, e a massa aceitará; ofertem-se filmes do cineasta marxista Jean-Marie Straub ou do brasileiro Glauber Rocha, por exemplo, da mesma forma, e o Faustão poderá sair de cena. A televisão produz o esquecimento, já o bom cinema – do ponto de vista da crítica marxista, desalienador – produz a reminiscência daquilo que não deve ser lembrado para continuação da dominação cíclica.

Aproveitando o gancho de lembrar filmes, o cinema é um grande agente da indústria cultural. Originou-se no final do século XIX, já dentro de um capitalismo moderno, conseqüentemente, com a necessidade de atingir grandes públicos consumidores e se tornando um instrumento importante como fator de alienação – em especial, o produzido na grande indústria cultural, como *Hollywood e Disney*. As artes plásticas sofreram um processo de transformação nesse período, pois, antes, os artistas, ao concluírem as suas obras, desejavam que elas fossem vistas por uma ou poucas pessoas, porém, com o advento da fotografia, que atingia maior número de pessoas, devido à sua reprodução, os artistas necessitam alcançar maiores mercados, saindo da exclusiva relação com os mecenas. Entretanto, o cinema se diferencia das artes plásticas e da literatura, pois trata-se de uma criação coletiva para a sua produção, o que dá uma exigência de atingir grandes públicos, tornando-se cultura de massas.

O potencial de alienação e de atingir grandes públicos foi fator preponderante para regimes totalitários, com apelos nacionalistas, usarem o cinema para propagar ideais. A Alemanha nazista é um grande (senão, o maior) exemplo desse tipo de cenário. O uso controlado da cultura e da arte foi uma grande arma para a manipulação do povo alemão, não só o cinema, mas também livros, peças teatrais, programas de rádio, exposições em museus, galerias de artes etc., todos com a finalidade de tornar natural a violência cotidiana do regime, além de disseminar os valores e ideais a serem assimilados à sociedade. Durante o Terceiro *Reich*, os nazistas se empenharam profundamente naquilo que eles acreditavam ser uma “guerra cultural” (CARVALHO, 2020). Uma espécie de embate simbólico, no plano das letras e imagens; uma maneira de ganhar mentes e corações, já que são os meios por meio dos quais é dado um rosto ao país, seu povo e sua realidade, tornando assim a cultura como mais um recurso político.

Na atualidade, vemos que esse tipo de propaganda se transferiu para a internet de modo geral, seja em redes sociais, em plataformas de vídeos ou por qualquer busca dentro desse mundo virtual, onde não se pode ter controle das informações e sua veracidade. A tecnologia é a ideologia da contemporaneidade. O uso da tecnologia se tornou mais recorrente, como uma das conseqüências da pandemia do novo coronavírus. Durante esse período, tem havido inúmeras discussões em fóruns na internet e nas próprias redes sociais sobre questões antifascistas que se tornaram mais presentes, como, por exemplo, as decorrentes da onda de protestos antirracistas estadunidenses, iniciados pelo assassinato de George Floyd¹⁷, e de

¹⁷ George Floyd foi um afro-americano assassinado em Minneapolis, no dia 25 de maio de 2020, estrangulado por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço durante uma

movimentos antidemocráticos presentes no Brasil, alguns apoiados pelo próprio Presidente da República.

Com isso surge, conseqüentemente, a questão: como ser contra o fascismo sem ser contra o capitalismo? Aqueles que lamentam a barbárie fascista, que tem sua base na própria barbárie capitalista, são como pessoas que desejam comer carne sem matar o boi. E também não se importam pela morte do animal se o açougueiro tiver lavado as mãos. O dramaturgo Bertolt Brecht diz, em seu texto *O fascismo é a verdadeira face do capitalismo (1935)*¹⁸:

o fascismo é uma fase histórica do capitalismo; neste sentido, é algo novo e ao mesmo tempo antigo. Nos países fascistas, o capitalismo continua a existir, mas apenas na forma de fascismo; e o fascismo apenas pode ser combatido como capitalismo, como a forma de capitalismo mais nua, sem vergonha, mais opressiva e mais traiçoeira.

Em um momento histórico atípico como o da pandemia atual, querendo ou não, para uma maior parte da população, tornaram-se visíveis as falhas do capitalismo, mesmo que muitos não o vejam como real âmago das opressões e da desigualdade, seja de classe, de raça ou de gênero.

De um lado, percebemos que os que lutam contra a ideologia vigente e todo o aparato desse sistema classicista ainda não são suficientes para a ruptura dessa ordem; de outro, observamos cada vez mais uma *anestesia social*, em que a grande massa segue mantida sob controle, mesmo vivenciando em suas vidas e tendo acesso todos os dias a informações sobre acontecimentos sociais, econômicos e políticos, cujo alcance nunca foi tão dinâmico, graças ao avanço tecnológico. Apesar da aparente insatisfação geral, a indignação e sensação de mudança se limita a isso, um acontecimento que te deixa com raiva ou triste e, logo após, um vídeo engraçado que te faz rir e esquecer o mundo real, como só mais uma informação que se viu rolando, incansavelmente, no *feed* de notícias nas redes sociais ou que se ouviu sem muita atenção na TV, fato que torna muito mais preocupante o nosso futuro como civilização.

A forma de dominação organizadamente articulada é tocada por todos os instrumentos rigorosamente afinados e regidos pelas mãos fantasmas do Capital, tornando-se uma sinfonia da destruição aos ouvidos dos lúcidos, mas soando como

abordagem por, supostamente, usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado. Floyd morreu asfixiado. Sua morte desencadeou uma onda de protestos antirracistas pelos EUA e outros países ao redor do mundo.

¹⁸ Texto de 1935, conforme tradução de Richard Winston para a revista *Twice a Year*. Textos escolhidos de *Twice a Year*, 1938-48. Syracuse University Press, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/brecht/1935/mes/fascismo.htm>. Acesso em: 03.08.2020.

um belo canto da sereia para os leigos e para quem assiste de camarote a esse concerto. Tomemos um dos produtos da própria indústria cultural para expressar esse pensamento. No filme *Matrix* (1999), Morpheus diz para Neo: “Você precisa entender, a maioria dessas pessoas não está preparada para despertar. E muitas delas estão tão inertes, tão desesperadamente dependentes do sistema, que irão lutar para protegê-lo”.

As subjetividades que no coletivo constituem o que denominamos de sociedade e dão significados ao mundo objetivo estão seguindo um caminho para ficarem padronizadas, como modelos uniformes em uma linha de produção. Imaginam que existe um livre arbítrio, já que se produz tanto e de tantas maneiras, mas não se percebem moldados pela sociedade em que vivem. Portanto, o que existe é a falsa sensação de liberdade, por apenas fazer escolhas entre A, B ou C e não reparar na possibilidade de questionar ou negar o sistema alfabético em si. Diz Marx, em seu discurso sobre o problema do livre-câmbio, em *Miséria da Filosofia* (1946, p. 194):

vocês, milhares de trabalhadores que sucumbem, não se desesperem. Vocês podem morrer tranquilos. Sua classe não desaparecerá. Será sempre suficientemente numerosa para que o capital possa dizimá-la, sem o temor de liquidá-la totalmente.

Aqui, neste comentário ácido, parece-nos que Marx está falando dos dias atuais. Pois, o descaso com as vidas perdidas de incontáveis trabalhadores (não devemos nos esquecer da subnotificação) por parte de governantes, locais e mundo afora, nos permite inferir que não fazem falta. São também incontáveis os homens-massa, como diria Sánchez Vázquez (1978), os que se vão, não chegam sequer a dificultar a reprodução do Capital.

A seguir, vamos nos voltar para a produção de músicos brasileiros e estrangeiros, buscando desvelar as estratégias que têm sido usadas na divulgação de trabalhos artísticos durante a pandemia. Mais especificamente, queremos compreender o uso que artistas têm feito do ferramental tecnológico disponível, no sentido de efetivar (ou não) a função da arte na vida das pessoas. Estamos supondo que a condição de isolamento físico, necessária ao controle do vírus da covid-19, ampliou o uso dessas tecnologias pela impossibilidade da realização presencial de *shows*, concertos etc. Pensamos, pois, que, neste momento histórico, configura-se uma “indústria do isolamento”, como apontado no título deste texto. Entende-se essa “indústria” como uma adaptação da *indústria cultural* para a conjuntura que se pôs durante a pandemia, com o objetivo de continuar e até implementar o consumo de bens culturais como mercadorias; porém, agora mais que antes, de forma virtual ou até mesmo em situações restritas – como o reavivamento dos

antigos *drive-in*, não apenas para o consumo do cinema, mas também eventos artísticos diversos, como *shows*, por exemplo. A nosso ver, é possível falar em “indústria do isolamento” com o apoio de Ludovico Silva (2017, p. 179, grifo do autor), quando elabora o seu conceito de “mais-valia ideológica”. Vejamos.

Pois se trata [a indústria cultural], em primeiro lugar, de uma *indústria*: indústria material, como qualquer outra indústria capitalista, com suas relações de produção e sua mais-valia material: um dos ramos da indústria do capitalismo contemporâneo. Mas, além disso, é cultural: se dedica à produção de todo tipo de valores e representações (“imagens”) destinadas ao consumo massivo, ou seja: é uma indústria ideológica, produtora de ideologia no sentido estrito, destinada a formar ideologicamente as massas, a dotá-las de “imagens”, valores, ídolos, fetiches, crenças, representações etc., que tendem a preservar o capitalismo.

E é [indústria] *do isolamento*, pois se trata de explorar (no sentido capitalista: econômica e ideologicamente), sem muitos escrúpulos, a condição de isolamento físico a que fomos constrangidos desde o agravamento do contágio (aqui em nosso país, a partir de meados de março de 2020)¹⁹.

A principal questão que gostaríamos de responder pode ser assim formulada: considerando a obra de arte como trabalho criativo humano que encerra a possibilidade de elevação das consciências; mas, por outro lado, a submissão dessa possibilidade, sob o capitalismo, à lógica da mercantilização; e, desse modo, entendendo que o consumo mais extenso e profundo é o da arte de massas; têm os artistas se valido desses instrumentos tecnológicos para promover a superação da alienação?

MÚSICA NA QUARENTENA: REFLEXÕES

Aqui, não é nosso objetivo apresentar um vasto levantamento estatístico acerca da produção artística *online*. Faremos, outrossim, algumas reflexões, a partir dessa produção, na tentativa de desvelar o papel do artista e da arte, sobretudo nesse momento que estamos vivenciando. Desde o início da pandemia, com a imposição de isolamento físico, adiamentos e cancelamentos de eventos, artistas reforçaram o uso de redes sociais e plataformas de compartilhamento de conteúdo. Nesse sentido, assistimos algumas *lives* e também outras formas de produção, como postagens e videoclipes, de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes gêneros e estilos musicais, que aconteceram no período de 21 de abril a 08 de agosto de

¹⁹ Não ignoramos que, para a vasta maioria da população, esse isolamento não pode se realizar. Entretanto, no que toca às apresentações musicais ao vivo, as restrições estão mantidas, até o momento.

2020. Aqui, apresentaremos as que consideramos as mais representativas para as questões que nos movem neste texto.

Considerando as diferenças entre esses formatos de publicação ou divulgação dos trabalhos artísticos, o foco da análise precisou se voltar também para diferentes elementos no trato do material coletado. Assim, nas *lives*, quisemos desvelar e compreender o conteúdo das mensagens transmitidas pelos artistas ao seu público: trataram de questões ligadas à pandemia? Em caso afirmativo, quais questões foram colocadas? Da mesma forma, nas postagens do campo erudito. Nesse sentido, nas *lives* e postagens do campo erudito foram analisados não os enunciados musicais, mas os enunciados verbais. Já nos videoclipes, voltamo-nos para as letras das músicas, uma vez que não há, nesse veículo, o contato simultâneo com o público; e, por outro lado, trata-se de músicas compostas justamente nesse período de pandemia e que abordam esse tema. Vejamos.

De acordo com Souza Júnior *et al.* (2020), Saiba (2020) e Lives (2020), a cantora, compositora e instrumentista brasileira Marília Mendonça aparece em primeiro lugar entre as *lives* da plataforma *YouTube*, com maior número de espectadores simultâneos em todo o mundo, no ano de 2020, até o dia 08 de agosto. Foram 3,3 milhões de espectadores. Esse número, porém, não chega a ser tão espantoso, uma vez que o sertanejo é o estilo musical mais apreciado em nosso país (ECAD, 2020). A *live* à qual nos referimos foi a do dia 08 de maio, intitulada “Live Marília Mendonça – #LiveLocalMariliaMendonca”²⁰, fez parte da campanha “*Fique Em Casa e Cante #Comigo*” e teve 3h30 de duração. Vejamos no quadro abaixo o conteúdo das falas da artista, na *interação possível* com o seu público presente-distante.

²⁰ MENDONÇA, Marília. **Live Marília Mendonça**. 2020. (3h29m49s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s-aScZtOfbM>. Acesso em: 14.06.2020.

Quadro 1. Lives do Campo Popular: Marília Mendonça

Mensagem	Contexto	Momentos
Indica e instiga para que o público doe para o programa de impacto social Mesa Brasil por meio do <i>QR Code</i> disponível na <i>live</i> .	Nos intervalos das músicas, a artista convida os espectadores a colaborarem e comenta ações do <i>Mesa Brasil</i> e outros programas de impacto social. Nos momentos finais da <i>live</i> , em 139:39, traz a informação de quantidades de alimentos arrecadados durante a apresentação;	36:57 70:00 87:50 124:37 139:39 160:30
Comenta sobre programas de apoio ao pequeno empreendedor e pequeno negócio , programa <i>Cuide do Pequeno Negócio</i> da empresa <i>Stone</i> , anunciada como parceira da <i>live</i> .	Surge como gancho após os comentários sobre a importância e demais informações referente às doações. Além de se tratar de uma plataforma de apoio e incentivo ao consumo do comércio local, a artista incentiva o uso de redes sociais para aumentar a visibilidade desses pequenos empreendimentos locais.	36:00 107:28 117:14 187:50
Apontamento de ações de impacto social de grandes empresas e também das “parceiras” da <i>live</i> .	Essas empresas surgem destacadas como associadas a ações de impacto social, tanto envolvidas com as doações e o programa de apoio ao pequeno empreendedor (<i>Stone</i>) quanto envolvidas com ações não relacionadas à <i>live</i> (<i>Havaianas</i>).	36:00 36:57 117:14 124:37 166:21

Fonte: Os autores, 2020.

Durante a *live*, a artista recebeu uma mensagem do então ministro da saúde Henrique Mandetta, “Marília Mendonça, nosso cumprimento, que você faça uma boa *live* e que as pessoas curtam em casa, e que a gente não aglomere”. Respondendo a esse comentário, a artista comenta, uma única vez durante a *live*, sobre a importância de os espectadores seguirem as recomendações do Ministério da Saúde. As empresas patrocinadoras da *live*, que aparecem como parceiros, são extensamente citadas e apontadas como promotoras das ações de impactos sociais.

No dia 21 de abril aconteceu a *live* “Sandy e Junior | LIVE”²¹, com a participação dos artistas Sandy, Júnior e Lucas Lima. A transmissão ao vivo, na plataforma *YouTube*, foi excluída; assim, para a nossa tomada de dados, foi utilizada a cópia da *live*, disponível no mesmo site. Também fez parte da campanha “*Fique Em Casa e Cante #Comigo*”. Na maior parte dos intervalos, os artistas leram os comentários dos espectadores e comentaram a quantidade de alimentos arrecadados. Vejamos no quadro abaixo.

²¹ SANDY & Junior. **Sandy e Junior | LIVE**. 2020. (2h40m26s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8fTOh_sM36I. Acesso em: 26.06.2020.

Quadro 2. Lives do Campo Popular: Sandy, Júnior e Lucas Lima

Mensagem	Contexto	Momentos
Reforço da ideia de que o objetivo da live é arrecadar doações para pessoas em situação de vulnerabilidade. Instigaram os espectadores a doar por meio do <i>QR Code</i> da empresa <i>PicPay</i> , responsável por receber o dinheiro das doações.	Majoritariamente, em todos os intervalos entre músicas, os artistas comentaram ou receberam mensagens da empresa <i>parceira</i> da live, <i>Casas Bahia</i> , sobre a quantidade de alimentos arrecadados e instigaram os espectadores a atingirem determinadas metas de doações.	2:02 16:48 23:00 26:00 37:20 53:20 85:40 106:00 113:40
Recomendações para os espectadores quanto ao uso de máscara e isolamento social . Os riscos de exposição e a importância do trabalho dos profissionais de saúde .	Em alguns intervalos, os artistas comentaram sobre experiências próprias ou de pessoas próximas quanto ao isolamento . Essas experiências envolvem a necessidade do uso de máscara, ajuda às pessoas do grupo de risco quanto a necessidade de sair de casa e também a importância do trabalho dos profissionais de saúde.	53:50 109:40 155:14

Fonte: Os autores, 2020.

Apesar de ter características comuns a várias outras *lives* que ocorreram no contexto de isolamento físico, como a presença de empresas patrocinadoras promovendo ações de doação ou responsáveis pelo destino das doações arrecadadas, a *live* “Sandy & Junior” tocou diretamente em questões da realidade de pessoas que vivem com maiores riscos de contágio. Por outro lado, assim como nas outras *lives* que assistimos, as questões de ordem política, como a responsabilidade dos nossos governantes ante a situação trágica que vivenciamos em momento algum foram abordadas.

Assim também ocorreu com as postagens e *lives* do gênero erudito às quais assistimos²². Em geral, os artistas apenas se referiram aos cuidados que se deve

²² RENEÉ FLEMING AND EVGENY KISSIN - AVE MARIA. 2020. (5m43s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MoFQ92rZT3o>. Acesso em: 02.06.2020.

MARIAM BATSASHVILI - Concert from home / #Stayhome and Enjoymusic #Withme. 2020. (31m22s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7oUdzGy89I>. Acesso em: 03.06.2020.

MARIAM BATSASHVILI - Concert from home 2 / #Stayhome and Enjoymusic #Withme. 2020. (19m48s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHUnqTJu5Bg>. Acesso em: 03.06.2020.

ter consigo mesmo e com os outros e às possibilidades oferecidas pelas tecnologias de poder levar música para as pessoas, neste momento de isolamento físico. Outras vezes, apontam os cuidados que foram tomados para a realização da *live* ou da postagem (distanciamento, uso de máscaras, higienização do ambiente e dos instrumentos musicais etc.). Não chega a surpreender que a comunicação verbal seja reduzida, no âmbito desse gênero musical, porque o modo de interação artista-público em concertos e recitais é, na maioria dos casos, mediado “apenas” pela música. Por outro lado, vivemos uma situação extrema que mereceria um envolvimento e posicionamento mais radical dos artistas. Da mesma forma que nas produções do campo popular, há solicitação de doações, mas, no caso do material ao qual tivemos acesso, foram doações para outros artistas. Observemos o quadro abaixo.

Quadro 3. Postagens e *Live* do campo erudito

Postagens e <i>live</i>	Mensagens
Fleming e Kissing	Durante o primeiro minuto, os artistas relembram os “tempos difíceis” que vivenciamos e as obrigações de cuidarmos de nós mesmos e dos que amamos. Ressaltam as possibilidades tecnológicas de superar o isolamento físico com postagens como a que farão e dedicam a obra executada (<i>Ave Maria</i> – R. Schubert) aos trabalhadores da saúde. Na descrição do vídeo, há indicação de endereços eletrônicos para doação a outros artistas.
Batsashvili	Da mesma forma, os primeiros minutos das postagens são dedicados a situar o momento em que vivemos. A artista expressa seu desejo de que os espectadores estejam bem e saudáveis, aponta o quão pouco usual, para ela, é essa forma de interação virtual com o público, mas destaca a possibilidade de mais pessoas terem acesso a esse tipo de concerto. Afirma, ainda, que sua intenção é levar um pouco de alegria e esperança para as pessoas que a ouvirão.
<i>Live</i> Osesp (08 de agosto de 2020)	As cenas iniciais mostram os preparativos do palco para os ensaios – estantes e cadeiras colocadas a maior distância e separadas por placas de acrílico, higienização do local, cuidados de higiene pessoal. Alguns artistas dão seu depoimento sobre a emoção de voltar à Sala. Aos 18’37”, o diretor artístico da Osesp, Arthur Nestrovski, dá as boas-vindas aos ouvintes e anuncia o modo de funcionamento da orquestra, durante a pandemia e o repertório do concerto. Aos 24’, começa o concerto.

Fonte: Os autores, 2020.

MARIAM BATSASHVILI - Concert from home 3 / #Stayhome and Enjoymusic #Withme. 2020. (18m02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MoFQ92rZT3o>. Acesso em: 03.06.2020.

#AOVIVO Osesp, sob regência de Emmanuele Baldini, toca Beethoven. 2020. (1h07m40s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ai8tYHdDu>. Acesso em: 11.08.2020.

Como se vê, as menções à pandemia e à covid-19 são, digamos, bastante discretas, considerando a gravidade da situação; por outro lado, não há referência a patrocinadores, parcerias e produtos, como no caso das *lives* do campo popular. Perguntamo-nos, entretanto: trata-se de uma tentativa de não ofuscar as obras musicais dos grandes mestres com questões alheias a elas? Haveria aqui um indício de entendimento de que a Arte (assim, com “A” maiúsculo) está acima da vida humana?

Vejam agora algumas produções musicais de outro estilo, dentro do campo popular, conhecido como cultura *hip hop*. O sentido é ampliar o espectro de análise e desvelar possíveis contradições entre os conteúdos da cultura de massa consumidos no Brasil. Trouxemos, então, produções musicais²³ que tratam diretamente de questões do momento de crise atual.

Quadro 4. Produções Musicais da cultura *hip hop*

Artista/música/ Estilo	Data de lançamento/ número de visualizações	Sobre o que trata a letra da música
Mc Robs – Vidas negras importam/ <i>Funk</i> consciente	13 de junho de 2020/ 35.373 (videoclipe oficial)	O cantor relata a violência policial sofrida especificamente pelos negros. Cita a pandemia e a dificuldade das comunidades e periferias de enfrentar o vírus. Também é mencionado o caso da morte de George Floyd, que desencadeou os protestos recentes antirracismo. Trazendo a contradição e pedindo mudanças da realidade vivida.
Daniel Ordem Própria – Apocalipse poético/ <i>Rap</i>	21 de abril de 2020/ 14.092 (videoclipe oficial)	O cantor cita a luta indígena por suas terras contra grandes fazendeiros/latifundiários. Trata diretamente da pandemia atual, com fortes críticas ao posicionamento do governo, aos que batem panelas como protesto, às <i>lives</i> pretensiosas cheias de propagandas e à angústia humana vivida nesse momento.

²³ Mc Robs. Vidas negras importam. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iw6RLrHOIXE>. Acesso em: 28.01.2021.

Daniel Ordem Própria. Apocalipse poético. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hmbMDDwtbL>. Acesso em: 28.01.2021.

Rincon Sapiência. Quarentena (Verso livre). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k_gsUc7LD10. Acesso em: 28.01.2021.

Rincon Sapiência – Quarentena (Verso livre)/ <i>Rap</i>	8 de maio de 2020/ 245.471 (videoclipe oficial)	O cantor fala da impossibilidade de exibição do consumo, como carros e roupas caras, já que se recomenda ficar em casa. Cita a impossibilidade da televisão produzir conteúdo, optando pela repetição de programas e jogos de futebol. Alega que “votaram errado na urna”, criticando a posição do governo atual, além de ressaltar as dúvidas que surgem sobre a vida pós-pandemia.
--	---	--

Fonte: Os autores, 2020.

As músicas do quadro acima²⁴, apesar de fazerem parte de estilos considerados como cultura de massas (*funk* e *hip hop/rap*), foram, em comparação com as *lives* que apresentamos anteriormente, muito menos acessadas. Como já vimos, a cantora Marília Mendonça conseguiu alcançar 3,3 milhões de visualizações simultâneas, enquanto o videoclipe mais visto do quadro por nós elaborado, de Rincon Sapiência, teve cerca de 245,4 mil visitantes (considerando que essa contagem é cumulativa quando se trata de um conteúdo postado no *YouTube* permanentemente, diferente dos conteúdos ao vivo, que muitas vezes saem do ar logo após o término do evento).

Poderíamos ainda citar outras produções musicais da cultura *hip hop* que foram identificadas durante nossa busca: *Traidor*, de Eduardo Taddeo (ex-Facção Central); *Quarentena*, de MV Bill; *Pela paz e pra guerra*, de Daniel Ordem Própria e MV Bill; e *O pobre tem seu lugar*, de Theus Costa e Mc Robs.

Pararemos por aqui com a exposição desse material empírico. Acreditamos que, mesmo sendo limitado, serviu para dar ao leitor um panorama representativo das produções musicais que vêm sendo feitas por artistas de diferentes gêneros e estilos durante a pandemia que vivenciamos desde 2020. Pensemos, agora, sobre essas produções à luz do referencial teórico que assumimos.

Na maioria das vezes, o objetivo explicitado pelos próprios artistas foi o de entreter as pessoas que estão em isolamento. Isso poderia ser entendido como um ponto positivo; por outro lado, aponta para uma perspectiva da arte como entretenimento, com função de fazer as pessoas se “desligarem” dos problemas, como algo que opõe: trabalho/desprazer/razão *versus* entretenimento/prazer/emoção. Como afirma Frederico (2013), essa arte também é importante e tem um lugar na vida humana, mas é forçoso reconhecer que não promovem conscientização. Manter o

²⁴ Seria interessante e pertinente fazer uma análise estética aprofundada dessas letras, mas fugiria aos limites deste trabalho. Fica, portanto, para uma próxima oportunidade.

sustento dos artistas e obter doações para pessoas em situação de vulnerabilidade também são outros pontos que poderíamos considerar positivos. Entretanto, da perspectiva materialista histórica e dialética, que fundamenta nossas reflexões, é preciso desvelar os múltiplos determinantes de tais ações – sem desmerecer seu valor premente para aqueles que delas vieram a se beneficiar.

Em alguns casos, sobretudo quando se enfatizou repetidas vezes o apoio dos patrocinadores, essas ações denotam o processo de mercantilização que sofre a arte e, também, o artista na sociedade capitalista (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, ADORNO; HORKHEIMER, 1985, SILVA, 2013). Embora se possa pensar que alguma necessidade humana estivesse sendo satisfeita, nesse caso, o processo assumiu uma feição ainda mais estranhada: ao mesmo tempo em que é mercadoria, a arte ajuda a vender (convencer?) – estamos nos referindo ao papel dos artistas na promoção da imagem de seus patrocinadores como benfeitores, filantropos etc. Não deixa de se configurar como ocultamento das relações sociais engendradas pelo sistema capitalista – a exploração dos trabalhadores por aqueles que detém os meios de produção.

Ludovico Silva, ao postular a ideia de “mais-valia ideológica”, como a expropriação da *consciência* dos indivíduos, da sua “*força de trabalho intelectual*” (SILVA, 2013, p. 188, grifos do autor), afirma ainda que alguns artistas são, eles mesmos, “*os maiores produtores de mais-valia ideológica para o sistema*” (SILVA, 2013, p. 191, grifos do autor). São, ao mesmo tempo, explorados e exploradores a serviço do sistema; arte e artista tornam-se, assim, os melhores ideólogos do capital. Por isso, o filósofo venezuelano parte do termo “*indústria cultural*”, de Adorno e Horkheimer, e o expande, afirmando tratar-se de “*indústria ideológica*”.

Voltemos ao material empírico. Como vimos, a questão da pandemia e tudo o que a cerca não foi tocada em profundidade – exceção feita às produções da cultura *hip hop* e do *funk*. Quando apareceu, o enfoque foi a questão da sobrevivência: na *live* de Sandy & Júnior, referiram-se aos profissionais de saúde, à necessidade de cuidados e às “obrigações” daqueles que podem ficar em isolamento, foram feitos agradecimentos aos que estão trabalhando etc.; na *live* de Marília Mendonça, referiu-se às pessoas que precisam continuar trabalhando e à necessidade de contribuir com os pequenos negócios locais; nas postagens dos artistas do campo erudito, da mesma forma, recomendou-se cuidado pessoal e com aqueles que nos cercam. Essas questões são importantes, mas tocam apenas a superfície do problema que vivenciamos, além de se correr o risco de naturalizá-lo. Ademais, promovem uma total desresponsabilização dos governantes frente às dificuldades pelas quais passa a maioria esmagadora da população. Não apontando para a

função dos governantes ante a pandemia e dando destaque à atuação das empresas na solução dos problemas sociais, são reforçadas, subliminarmente, concepções muito caras à ideologia neoliberal que tem orientado a nossa política econômica²⁵. Além disso, ao tirar a responsabilidade dos governantes, passa-se a responsabilizar o indivíduo – são as pessoas, individualmente, que têm que tomar os cuidados, manter o comércio ativo etc.

Embora reconheçamos que as pessoas estão precisando de alento, essas ações podem reforçar um certo conformismo diante da situação – uma perspectiva de que é só ter calma e esperar porque “vai passar” etc. Não estamos postulando a máxima “quanto pior, melhor”, isso seria tripudiar sobre as angústias e os sofrimentos daqueles que não estão podendo satisfazer suas mínimas necessidades de sobrevivência. Mas não vimos reveladas, no material empírico, as possibilidades da arte como instrumento de superação da alienação – exceção feita à produção da cultura *hip hop*, sobre a qual já falaremos. Na maior parte das *lives* e postagens, a atuação dos artistas não chega a promover a elevação das consciências, no sentido de uma compreensão superior da vida; não promove, tampouco, a ação de transformação da realidade. Sendo assim, não há, na maioria dos casos, um uso contraditório dos instrumentos tecnológicos da indústria cultural a favor da ampliação das consciências, como era a nossa preocupação inicial.

Como dissemos, a exceção fica por conta das produções da cultura *hip hop* (nas letras dos *rap* e do *funk*, como se pode conferir no quadro 4), que tratam diretamente dos problemas enfrentados, sobretudo nesse momento, pelas populações periféricas. De fato, as manifestações culturais do *hip hop* têm, desde o início, esse caráter especificamente conscientizador. O quanto se alcança, efetivamente, em termos de conscientização nas comunidades de onde os artistas são oriundos, é assunto para um outro estudo.

É importante ressaltar que estamos cientes de que a situação apontada em nossas análises não é inédita ou conjuntural. Arte e artista, na sociedade capitalista, só a duríssimas penas conseguem se desvencilhar da lógica mercantilizante. Neste momento, porém, de agudização das contradições, a produção artística aqui apresentada – mais uma vez, com exceção dos *rap* e do *funk* – revela uma face ainda mais obscura do drama humano sob esse modo de organização da vida. Sobretudo em algumas das *lives*, a tragédia do drama humano parece servir de motivo para o “espetáculo”. Não estamos tomando esse termo em sua acepção

²⁵ Não estamos afirmando que os artistas tenham (ou não) consciência disso. Esse não é o aspecto em análise. Entretanto, lembramo-nos de que, sob a égide do capital, nenhum trabalhador é verdadeiramente livre.

corriqueira, mas assumindo, com o pensador francês Guy Debord, a ideia da sociedade capitalista como *sociedade do espetáculo*. No livro que leva esse título, afirma em sua tese 1: “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos” (DEBORD, 2003, p. 13).

Essa frase, em termos de forma e de conteúdo, muito se assemelha à primeira que lemos no volume I d’*O Capital*: “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’” (MARX, 2013, p. 113). Pensamos que essa semelhança não é casual. Mercadoria e espetáculo, nesses dois autores, compartilham, no mínimo, um elemento que gostaríamos de destacar: seu caráter fetichizador; ambos encobrem suas reais e mais profundas determinações e mostram apenas a face aparente, em geral, mais amena (notem-se os verbos: anunciar e aparecer, nas formulações de Debord e Marx, respectivamente). E o fetichismo é, pois, o fundamento material da alienação.

Então, por que dissemos que, em algumas *lives*, a tragédia do drama humano, talvez agora mais do que antes, parece servir de motivo ao espetáculo? Em primeiro lugar, por se configurarem como a mercantilização da própria tragédia – o que se viu, em alguns casos, foi *venda*, com fim de obter lucro (ainda que, no momento, esses lucros possam não ser financeiros). Em segundo, por se fundar na ideia de entretenimento, de fazer as pessoas espaiarecerem, se esquecerem das dificuldades, o que, ao fim e ao cabo, nos distancia de todos os que não estão em condições de usufruir do entretenimento (os que não têm casa, os que não têm televisão, celular, internet, os que não têm o que comer, os que não têm como lavar as mãos, os que estão trabalhando, os que estão nos hospitais, nos cemitérios). Isso nos entorpece o espírito e nos desconecta de nossa *condição humana*. Tudo diverge da função da arte e do artista na vida das pessoas, conforme os autores que trouxemos ao debate (VIGOTSKI, 1998; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978).

Diz Debord: “o espetáculo é a conservação da inconsciência na modificação prática das condições de existência” (DEBORD, 2003, p. 23); “representa concretamente uma fabricação de alienação” (DEBORD, 2003, p. 26). O oposto do que deve ser a arte – esquecer os problemas não move as pessoas à ação transformadora da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, vamos retomar rapidamente o percurso que traçamos neste texto. Para responder à nossa questão sobre o uso dos aparatos da indústria

cultural na superação da alienação, sobretudo, durante a pandemia da covid-19, assumimos como fundamento teórico o materialismo histórico e dialético nas formulações de Vigotski (1998) – sua concepção de arte e papel da arte na vida humana – e de Sánchez Vázquez (1978) – sobre as determinações da arte no capitalismo. Buscamos também a contribuição de Adorno e Horkheimer (1985), para a explicitar o conceito de *indústria cultural*, e de Ludovico Silva (2017), que postula a ideia de *mais-valia ideológica* como a energia intelectual *sequestrada* do trabalhador em seus momentos de não-trabalho.

A resposta que alcançamos, neste estudo, não pretende ser definitiva, mas, sem dúvida, expressa algo sobre a sociedade em que vivemos. Não conseguimos vislumbrar, na maioria do material analisado, aquela força transformadora, aquele potencial catártico, antialienação ao qual se refere Vigotski (1998). O artista submetido à lógica da mercantilização, coisificado, não pode oferecer ao público uma criação que seja, efetivamente, expressão de sua *humanidade*, de suas forças essenciais; tampouco pode atuar de maneira revolucionária. Ao contrário, acreditamos que suas ações apenas podem gerar conformismo e acomodação, submissão e passividade – alienação. Quem perde e quem ganha com isso? Indiscutivelmente, ganha a ideologia dominante. Perde a arte e perdem todos os homens. As exceções, porém, denotam as possibilidades da arte e do artista na elevação das consciências, mesmo sob a égide do capital. A tarefa, entretanto, é complexa. Não nos iludamos! “Para arrancar os homens coisificados, alienados, da *arte de massas* – que consomem diariamente – e fazê-los gozar uma autêntica arte, deve-se primeiro arrancá-los de sua coisificação ou alienação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 299, grifos do autor).

Finalizamos com a emblemática frase de Lênin, “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário” (LÊNIN, 2010, p. 81). O autor expressa aqui a importância da produção teórica, tão necessária quanto a prática, nas lutas econômicas e políticas pela transformação social. Isso não exclui a arte, muito pelo contrário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BOTELHO, Maurílio Lima. Epidemia econômica: Covid-19 e a crise capitalista. **Blog da Boitempo**, 2 Abr, 2020. Disponível: <https://blogdaboitempo.com>.

br/2020/04/02/epidemia-economica-covid-19-e-a-crise-capitalista/?shared=email&msg=fail. Acesso em: 16.06.2020.

BOTELHO, Maurílio Lima. Um mundo afogado em capital: a queda global da taxa de juros e a nova rodada da crise estrutural do capitalismo. **Blog da Boitempo**, 29 Nov, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/11/29/um-mundo-afogado-em-capital-a-queda-global-da-taxa-de-juros-e-a-nova-rodada-da-crise-estrutural-do-capitalismo/>. Acesso em: 16.06.2020.

BLEGER, José. Prólogo. In: POLITZER, Georges. **Crítica de los fundamentos de la psicología y el psicoanálisis**. Davalos/Hernández: Libreros Editores, 1964.

CARVALHO, Bruno L. P. O controle da cultura e da arte na Alemanha nazista (Artigo). In: **Café História** – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-controle-da-cultura-e-da-arte-na-alemanha-nazista/>. Acesso em: 08.08.2020

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil, 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em 27/09/2020.

ECAD comprova: sertanejo é o ritmo mais ouvido no Brasil. **Ecad**. 2018. Disponível em: <https://www3.ecad.org.br/em-pauta/Paginas/ecad-comprova-sertanejo-e-o-ritmo-mais-ouvido-no-brasil.aspx>. Acesso em: 10.06.2020.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOUVÊA, Marina Machado. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA, Elaine et al. (org.). **Em tempos de pandemia**: propostas para a defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Escola de Serviço Social, 2020. p. 19-28. Versão online disponível em: http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1_5028797681548394620.pdf#pandemia.indd%3A.22648%3A229. Acesso em: 16.06.2020.

LÊNIN, Vladimir I. **Que fazer?** Problemas candntes do nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIVES sertanejas dominam ranking mundial de audiência. **Estadão**, São Paulo, 20 de maio de 2020. Seção Cultura. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/divirta-se/lives-sertanejas-dominam-ranking-mundial-de-audiencia/>. Acesso em: 10.06.2020.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Produção: Village Roadshow Pictures e Silver Pictures. Estados Unidos: Warner Bros, 1999. 1 DVD

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Flama, 1946.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. **Rebelião das massas**. eBook Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.leb.esalq.usp.br/leb/aulas/lce1302/ortega.pdf>. Acesso em: 15.02.2021.

POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da psicologia**: a psicologia e a psicanálise. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1998.

RODRIGUES, Lucas de O. Sociedade de massa. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/sociedade-massa.htm>. Acesso em: 21.05.2020.

SAIBA quem são os artistas sertanejos que dominam a lista das 10 lives musicais mais vistas do mundo. **Movimento Country**, 2020. Disponível em: <https://www.movimentocountry.com/10-lives-mais-vistas>. Acesso em: 10.06.2020.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SILVA, Ludovico. **A mais-valia ideológica**. Florianópolis: Insular, 2017.

SOUSA JÚNIOR, J. H. de *et al.* “# FIQUEEMCASA E CANTE COMIGO”: ESTRATÉGIA DE ENTRETENIMENTO MUSICAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 4, p. 72-85, 2020.

TEOREMA. Direção: Pier P. Pasolini. Itália, 1968. 1 DVD

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ROCK COMO ESTILO MUSICAL POLÍTICO: UM FILHO DA INDÚSTRIA CULTURAL RESISTENTE À ALIENAÇÃO

Camila Cristina dos Santos

Aline Cristine de Moraes Fontes

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar o estilo *rock* como produção artística que pratica sua função social em âmbito político. Partimos de análise de cunho exploratório, abordando os contextos históricos em que os artistas aqui expostos atuaram, além de ressaltar os conteúdos expressos nas produções desses períodos, o caráter das letras, capas de álbuns e manifestações de posicionamentos políticos.

Considerando que não é toda arte que possui como objetivo intencional a interferência ou influência na realidade concreta, assumimos o pensamento lukacsiano da função social da arte de produzir a desfetichização da realidade social e fazer o receptor da obra artística se deparar com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade (DUARTE, 2008).

Identificamos os artistas de acordo com a denotação política expressamente assumida em suas obras, utilizando o conceito de política em Marx (2010); compartilhamos da lógica em que a política não é uma esfera imparcial na vida dos homens, logo desprender-se do âmbito político torna-se inviável. Mesmo não tendo consciência da dimensão política em que está inserido, ela ainda assim existirá. Contemplamos o enfoque histórico-cultural para compreender a forma como o

rock, em sua dimensão política, tem a possibilidade de mediar a constituição da consciência humana; pois, assumimos que a arte pode, como consequência do processo de fruição, integrar a constituição dos sujeitos e grupos sociais. Rubinstein (1974, p. 215, tradução nossa) afirma que “o processo em virtude do qual tomamos consciência de algo é levado a cabo relacionando diretamente as impressões dadas, com os conhecimentos socialmente elaborados e fixados na palavra [...]”²⁶. Nesse sentido, a consciência é compreendida tal como a concepção do pensamento de Marx e Engels (1971), que reiteram que a consciência é determinada pela vida, e não o contrário.

Para tanto, ressaltamos o conceito de vivência como base da formação da consciência, conforme assinala Beatón (2017, p. 208): “a vivência e a atribuição de sentidos sempre são um produto de organização e planificação do contexto ou ambiente social e cultural que produz determinadas experiências no sujeito”. Essas experiências são possibilitadas de acordo com a vida real do sujeito, que identificamos como o drama humano, conceito cunhado por Politzer (1998, p. 187, grifo do autor), ao passo que o autor salienta que “o drama implica o *homem* tomado em sua totalidade e considerado como o centro de um certo número de acontecimentos que, por relacionar-se a uma primeira pessoa, têm sentido”.

Nesse sentido, incorporamos à análise o conceito de *campos* de Bourdieu (2012) ao apresentar a ideia de espaço simbólico no qual as lutas dos agentes dos diversos meios determinam, validam e legitimam representações para assim compreendermos os motivos possíveis para a perda de espaço na mídia do *rock* nacional desde o final dos anos 1980. Campo esse que está estruturado dentro da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), um ponto importante para entendermos o consumo de bens culturais, a transformação da arte em entretenimento, conseqüentemente, a transformação do apreciador da obra de arte em consumidor, desencadeando no processo de alienação, em que a crítica política provoca reações adversas (tanto vinda da arte quanto de outra área), mas permanecendo um núcleo de resistência à ordem atual estabelecida.

Nessa linha de pensamento, a hipótese levantada é a de que o estilo musical em questão, em razão de sua dimensão política, foi apagado no decorrer da história, como consequência de mudanças no campo em que estava e está inserido. O que nos leva a destacar a praticamente nula contribuição desse estilo musical durante o atual momento de pandemia da covid-19, atuando como arte que resiste

²⁶ No original: “el proceso en virtud del cual adquirimos conciencia de algo se efectúa poniendo en relación las impresiones dadas directamente, con el saber socialmente elaborado y fijado en la palabra [...]”.

e denuncia (como foi sua atuação em décadas atrás). Como representativo do enfrentamento de situações de crise, expresso no drama humano (POLITZER, 1998), compreendemos que, sobretudo no momento atual, sobreleva a necessidade de reinvenção do *rock* como campo de produção artística expressivamente política para o enfrentamento, durante e após essa crise, que não é apenas uma crise sanitária, uma vez que vemos o ressurgimento do negacionismo da ciência, muitas vezes atrelado ao neoconservadorismo (BARROCO, 2018). Para dar “rosto” a essa vanguarda que aqui incentivamos como uma saída para a autonomia crítica da arte de massas, baseamo-nos nas ideias propostas no livro *Por uma Arte Revolucionária e Independente*, de A. Breton e L. Trotsky (1985), que ainda seguem atuais, com a intenção de unir os artistas que não viam nem o capitalismo (fascista ou democrático) nem o autoritarismo stalinista (naquele momento ainda uma realidade) como solução para os problemas enfrentados pela arte.

Portanto, o texto evidencia como a dimensão política nas produções musicais do *rock* se manifesta por meio da forma e conteúdo da obra artística, criando a possibilidade de afetar e contribuir para a constituição da consciência dos sujeitos, interferindo na realidade concreta e, por consequência, no drama que vivem esses sujeitos, tanto no processo de criação como no processo de fruição. Enquanto necessidade de reivindicação de um espaço perdido, conseqüentemente, a maior visibilidade pelos meios de comunicação midiática entra no “jogo” do grande capital, pois, na contemporaneidade, o mundo das imagens é um importante instrumento das relações de poder: o espetáculo (DEBORD, 2007), além da possibilidade de fortalecimento de uma vanguarda cultural revolucionária, reverenciando nossa cultura popular.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O estilo musical *rock* nasceu nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, como consequência da mistura de outros estilos musicais, principalmente o *jazz*, *folk*, *country* e *rhythm and blues* (AIDAR, 2020). O estilo é composto por subdivisões e variações, entre eles, o *punk rock* se destaca, pois evidencia em sua trajetória um aspecto político bastante visível e num movimento (movimento *punk*) identificado com a luta pela igualdade e contra preconceitos, conforme é possível constatar em seu caráter agressivo e revoltado com as condições humanas dentro do sistema capitalista. O movimento *punk* foi um fenômeno social marcado por sua forte ideologia de contestação desse sistema, questionando seu contexto histórico

e social, pois a Inglaterra (um dos locais de surgimento do movimento)²⁷ estava, naquele momento, em plena desordem social, com aumento do desemprego e da violência, além da precarização da educação para as classes baixas. Então, um grupo de jovens insatisfeitos com essa situação percebeu que já não havia um futuro e encontraram na música a sua expressão, como forma de revolta contra as condições em que viviam, tornando-se um movimento de contracultura (CASTRO; CASTRO; OLIVEIRA, 2015).

Esse movimento influenciou uma geração de músicos, de modo que, em todas as variações atreladas ao *rock*, encontramos movimentos, cantores e bandas com o intuito político e crítico, levando para seus ouvintes e fãs mensagens de reflexão sobre a conjuntura política, econômica e social vigente, além de possibilidades de superação dessa ordem. É o caso dos artistas exposto no decorrer deste texto.

Conforme essas produções expressam a realidade social, compreende-se que a base da sua criação é a realidade concreta que vivenciam os sujeitos, de modo que sua ação sobre ela ocorre de maneira intencional e buscando também um fim de dimensão social coletiva, necessidades coletivas, conforme Rubinstein (1974, p. 212-213, tradução nossa) assinala:

a fim de satisfazer as suas necessidades, o homem há de converter em objetivo direto de seus atos, a satisfação das necessidades sociais. Vemos, então, que os fins da atividade do homem são abstraídos do nexa imediato com as suas necessidades pessoais, e que o que é valioso para a sociedade começa – embora inicialmente de uma forma indireta e mediata – a determinar a conduta do homem. [...] Através da sua atividade socialmente organizada, o homem torna-se membro e representante de um todo social: os motivos sociais tornam-se os seus motivos pessoais, uma vez que ele próprio se torna membro e representante da coletividade. Desta forma eleva-se acima do plano da mera existência orgânica e entra no plano da existência social²⁸.

²⁷ O movimento *punk* surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra (CASTRO; CASTRO; OLIVEIRA, 2015).

²⁸ No original: “Para satisfacer sus necesidades, el hombre ha de convertir en objetivo directo de sus actos la satisfacción de las necesidades sociales. Vemos, pues, que los fins de la actividad del hombre se abstraen del nexa inmediato con sus necesidades personales, y lo que es valioso para la sociedad comienza - aunque al principio sea de manera indirecta, mediata - a determinar la conducta del hombre. [...] A través de su actividad socialmente organizada, el hombre se convierte en miembro y representante de un todo social: los motivos sociales se convierten en sus motivos personales, dado que él mismo se convierte en miembro y representante de la colectividad. De esta suerte se eleva por encima del plano de la mera existencia orgánica y se incorpora al plano de la existencia social”.

As motivações que levam os sujeitos a incorporarem em suas ações pessoais os dilemas sociais que vivenciam enquanto coletivo faz parte da natureza social humana que só pode ser compreendida enquanto unidade interconectada.

O *rock* como um estilo musical internacional, assim como todos os outros estilos musicais considerados pertencentes do gênero popular, inteirou-se facilmente à grande massa, mantendo sua resistência no cenário *underground*²⁹.

Trazendo para o contexto brasileiro, algumas bandas e cantores com letras críticas destacaram-se durante a década de ouro do *rock* nacional nos anos 1980, período dos últimos anos da vivência do Brasil no regime militar e sendo a música popular dominante da época (JÚNIOR, 2019). O crescimento da indústria fonográfica torna possível o consumo em massa do *rock* nacional pela sociedade, que o incorpora como estilo de vida e cultural, influenciando nos modos de se vestir, na linguagem e no modo de pensar. No entanto, não se trata de uma produção apenas para o consumo, mas que apresenta uma crítica que a valoriza como produção artístico-musical, provocando uma marca histórica musical brasileira (PEREIRA, 2018). Com a campanha das Diretas Já³⁰ derrotada, o clima no país mudou, Fernando Collor de Melo foi eleito, o *rock* nacional foi saindo das rádios, tendo cada vez menos espaço, passando apenas a ser uma forma menos importante da música brasileira. Uma moda que passou ou uma dor de cabeça de que as classes dominantes se livraram? O que é fato: coincidentemente (ou não), a partir desse momento, o movimento reacionário neoconservador só veio crescendo no país. Segundo Maria Lúcia S. Barroco:

O neoconservadorismo busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o *outro*, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do *outro*: quando o *outro* é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças (BARROCO, 2011, p. 209).

E é exatamente o que vemos na prática nos últimos anos em nosso país, polarização política dividindo a grande massa, deslegitimação da ciência influenciada por autoridades governamentais bem como naturalização de preconceitos.

²⁹ Ambiente composto por grupos de pessoas que não estão na mídia, não seguem padrões comerciais.

³⁰ “A ‘campanha pelas diretas já’ constituiu-se em movimento suprapartidário, que reuniu os principais partidos de oposição ao regime militar em torno da bandeira de retorno das eleições diretas para presidência da república.” Fonte: DELGADO, L. A. N. A campanha das Diretas Já: narrativas e memórias. **XXIV Simpósio nacional de história**. São Leopoldo, 2007.

DIMENSÃO POLÍTICA DO ROCK

Antes de evidenciar a dimensão política do *rock*, precisamos anunciar que o conceito de política adotado pelas autoras é o mesmo apresentado por Karl Marx. O conceito de política em Marx (SILVA; BERTOLDO, 2011) está interligado ao de Estado, não dialeticamente, mas sim como uma força unitária, manifestando uma repressão alienada dos interesses gerais em detrimento das particularidades, assim esse Estado político se estabelece como universalidade. Segundo o autor:

o Estado político completo é, pela sua essência, a vida genérica do homem em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam a subsistir fora da esfera do Estado na sociedade civil, mas como propriedades da sociedade civil. Onde o Estado político alcança o seu verdadeiro desabrochamento, o homem leva – não só no pensamento, na consciência, mas na realidade, na vida – uma vida dupla, uma [vida] celeste e uma [vida] terrena: a vida na comunidade política (em que ele se [faz] valer como ser comum) e a vida na sociedade civil (em que ele é ativo como homem privado, considera os outros homens como meio, se degrada a si próprio à [condição] de meio, e se torna o juguete de poderes estranhos). (MARX, 2010, p. 40, grifos do autor).

A política, então, não é uma esfera imparcial mediante os conflitos socioeconômicos, pois o próprio Estado atua de forma desigual. Só se é capaz de separar o cidadão genérico do homem privado fazendo com que os interesses universais dos homens sejam reprimidos e condensados nos interesses particulares dos cidadãos. O Estado político não é representante de uma vontade universal, mas, sim, de interesses particulares das classes dominantes (já que a sociedade contemporânea opera em função do capital econômico), logo, para que as funções gerais do aparato estatal sejam cumpridas, sem o conhecimento e sem a possível revolta da população, torna-se necessário um jogo político de interesses, no qual uma parte da sociedade é privilegiada e a outra fica à mercê da própria sorte.

Porém, Marx (2010) considera que a emancipação política, mesmo sendo um avanço, ainda não é a emancipação humana, pois a política é só uma das esferas que compõem as superestruturas das ideias. Já que o sujeito é uma síntese da totalidade, desprender-se do âmbito político torna-se inviável; mesmo não tendo consciência da dimensão política em que está inserido, ela ainda assim existirá.

O surgimento do *rock*, como manifestação artística, efetiva sua dimensão política primordialmente como trilha sonora de muitas *tribos urbanas*³¹, o caso dos *punks* e até mesmo alguns grupos de *skinheads* anarquistas e comunistas.

³¹ Denominadas de “subculturas” ou “subsociedades”, esses grupos compartilham hábitos, valores culturais, estilos musicais e ideologias políticas semelhantes (DIANA, 2020)

Por exemplo, a *S.H.A.R.P* (*skinheads against racial prejudice*), uma organização antirracista que não está envolvida com partidos e organizações políticas (AMPUDIA, 2006) e a *R.A.S.H* (*Red and anarchist skinheads*) – posicionam-se abertamente contra o fascismo, o neonazismo e todo tipo de preconceito como o racismo e a homofobia³². Até mesmo contam com um exclusivo subgênero dentro do cenário *punk rock* denominado de *Oi!* (nome popular do *streetpunk*, uma variação do *punk rock* que surgiu no final da década de 1970, vindo dos subúrbios do Reino Unido), enquanto o movimento fascista, especificamente os *skinhead* neonazistas (*white power/bonehead*) – ramificação da cultura *skinhead* que possui indivíduos antissemitas da supremacia branca³³ – produzem o *R.A.C* (*Rock against communism*), como o nome já sugere, um movimento musical que contém letras de ideologia política de extrema direita, como oposição ao *Oi!*. São tribos urbanas rivais que pregam ideais completamente diferentes: enquanto um é antifascista e contra qualquer tipo de preconceito, o outro prega a supremacia racial ariana, o nazifascismo e tudo que Hitler e Mussolini representaram e ainda representam.

A dimensão política do *rock* se mostra como uma intensificação da vivência dos sujeitos. Independente de qual é a causa pela qual lutam os artistas ou qual a mensagem que desejam passar, a sua representação possui a especificidade de trazer à tona o drama vivenciado pelos sujeitos e grupos sociais. Assim, é notável que o material de que se constrói uma obra é representativo da forma com a qual esses sujeitos e grupos sociais se relacionam com a realidade de suas vidas. Desse modo:

a arte aparece como um fenômeno humano, que decorre da relação direta ou mediata do homem com um cosmo físico, social e cultural, onde se constroem e se multiplicam variedades de facetas e nuances que caracterizam o homem como integrante desse cosmo. [...] Essa questão diz respeito às relações de reciprocidade entre o homem e o mundo e às representações que o homem faz do mundo (BEZERRA, 1999, p. 11).

Portanto, é necessário compreender que o *rock* enquanto estilo musical político tende a encarnar a realidade social para construir as obras que possam levar adiante determinada mensagem, pois há nesse processo uma intenção que se propaga na sociedade através do processo de fruição e que tem a possibilidade de influir sobre a consciência dos indivíduos.

³² Informações do site Wayback Machine - “Skinhead, un poco de historia del origen de los skins, del Sharp, Rash, el Oi!, ska, etc”. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20080323094903/http://www.galeon.com/fash-skin/>>. Acesso em 22/01/2021

³³ Matéria do New York Times - “Neo-Nazi Activity Is Arising Among U.S. Youth”. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/1988/06/13/us/neonazi-activity-is-arising-among-us-youth.html>>. Acesso em 22/01/2021

ANÁLISE: ENQUANTO HOVER BURGUESIA, NÃO HAVERÁ POESIA

Para compreender a forma como o *rock*, enquanto campo de produção artística política, influi sobre a consciência humana e possui a possibilidade de integrar a relação do homem com a realidade concreta, tomamos o estilo musical como parte da cultura humana e, conseqüentemente, conforme sua forma e conteúdo, incorporado no contexto das vivências.

É notável a posição de muitos artistas no *rock* tomando-o como um movimento de oposição e negação aos valores propagados pela sociedade e suas instituições, conforme os cantores e bandas abaixo:

Bob Dylan lançou, em 1964, o álbum *The times they are a changin'*, passando uma mensagem sobre direitos civis, pobreza e racismo, já que, no momento histórico, a Lei de Direitos Civis no mesmo ano é assinada pelo presidente Lyndon B. Johnson, proibindo a segregação racial, também mesmo ano em que os Estados Unidos começam a bombardear o Vietnã do Norte.

Pink Floyd, com sua mistura de *rock* progressivo e *rock* psicodélico, estreou o álbum *Animals*, em 1977, com influência do livro *A revolução dos bichos* (1945) de George Orwell, no qual as faixas equiparam humanos a cada um dos três animais citados no livro, com críticas à corrupção e ao moralismo, aos “homens das leis” e à alienação de seguir cegamente um líder.

Radiohead, no ano de 1997, estreou o álbum *Ok computer*, com forte influência do “pai da linguística moderna”, Noam Chomsky, abordando a crítica a grandes corporações, globalização e alienação.

System of a Down lançou um dos seus mais famosos álbuns, *Toxicity*, em 2001, que é permeado de críticas ao *american way of life*³⁴ e sua visão destrutiva de desenvolvimento.

Há algo em comum entre os exemplos citados que remonta à dimensão assumidamente política desses músicos, que incorporam o *rock* também enquanto estilo político. Não se trata de um ou dois artistas que adquiriram essa posição, mas de um movimento que abarca diversas bandas e denota um certo fluxo de produções com a mesma intenção: a de trazer à tona discussões político-sociais através da mediação das obras artísticas.

O conteúdo dessas obras expressa com clareza a insatisfação social, a crítica à política estatal e o descontentamento dos indivíduos perante o sistema econômico

³⁴ Durante a Guerra Fria, a expressão era muito utilizada pela mídia para mostrar as diferenças da qualidade de vida entre as populações dos blocos capitalista e socialista.

vigente nas determinadas épocas. Nesse sentido, de acordo com Duarte (2008, p. 4, grifo nosso) sobre Lukács³⁵:

a análise lukacsiana da catarse na recepção da obra de arte é parte de uma teoria mais ampla, na qual a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o *questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade*. A realidade expressa na obra de arte é, para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte.

Ou seja, nessa perspectiva, o artista tem o dever social de comprometimento com a arte que produz, sendo uma expressão que toca na ferida da humanidade, seu espelho fiel, para que possamos enxergar a realidade concreta e refletir sobre ela. Nesse sentido, os músicos citados anteriormente, e outros que ainda serão citados no decorrer do texto, cumprem bem sua função social com a arte.

Um ácido e incansável estilo musical crítico à própria indústria que o alimenta, a indústria cultural³⁶. Um estilo musical que vende uma imagem de rebeldia e mensagens incorporadas às músicas, disponibilizando para o ouvinte a possibilidade de buscar compreender o meio em que está inserido de forma crítica. Logo, essa dimensão política o torna ao mesmo tempo pertencente a essa indústria, pelo modo como é produzido e consumido, mas também uma voz ativa para denunciar as contradições e injustiças nas esferas de poder.

No que diz respeito à indústria cultural que move o mercado da música, Greg Graffin (vocalista do Bad Religion), em uma entrevista no ano de 2016, menciona o fato de muitas das bandas de *rock* no decorrer dos anos parecerem ter sido manufaturadas, montadas por um produtor ou por uma gravadora para explorá-las. Ressaltando que faz músicas que realmente vêm do coração e se compromete a uma arte honesta (MENDES, 2016).

No Brasil, alguns artistas se destacam, desde bandas mais comerciais, como Legião Urbana e suas famosas canções provocativas ‘Que país é esse’ (1987) e ‘Geração coca-cola’ (1985), notamos a expressão de sentimentos claros de insatisfação política e desejos de mudança social. O álbum memorável dos Titãs, Cabeça Dinossauro (1986), é repleto de críticas ao consumismo, à violência policial, ao cotidiano, à Igreja, à própria sociedade e ao sistema como um todo, mas ainda assim

³⁵ LUKÁCS, Georg. **Sociología de la Literatura**. Traduzido do original em alemão por Michael Faber-Kaiser. Barcelona (España): Península, 1989, 4ª ed.

³⁶ Para compreender melhor o assunto, sugerimos a leitura do livro: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

sem citação direta ao posicionamento político concreto. Existem ainda obras mais agressivas, como o álbum Brasil (1989), dos Ratos de Porão, e diversos títulos dos Garotos Podres, uma banda original do ABC paulista, o maior polo industrial do Brasil, vivência essa que resultou na base de suas obras um fundo de resistência da luta operária, com a propagação das ideias marxistas por meio do *punk rock*.

Contemplando o último ano da década de ouro do *rock* nacional, o poeta atemporal Cazuza dá voz a uma das suas músicas mais escancaradamente políticas, *Burguesia* (1989), a qual é referenciada no subtítulo desta seção:

A burguesia não tem charme nem é discreta
Com suas perucas de cabelo de boneca
A burguesia quer ser sócia do Country
Quer ir a Nova York fazer compras
[...]
Os guardanapos estão sempre limpos
As empregadas, uniformizadas
São caboclos querendo ser ingleses
São caboclos querendo ser ingleses
A burguesia fede
A burguesia quer ficar rica
Enquanto houver burguesia
Não vai haver poesia
A burguesia não repara na dor
Da vendedora de chicletes
A burguesia só olha pra si
A burguesia só olha pra si
A burguesia é a direita, é a guerra

A música do trecho acima teve como autores seu intérprete Cazuza, além de George Israel e Ezequiel Neves. A música na íntegra é permeada por uma autocrítica da própria identidade, traçando um contraponto com as classes oprimidas. O sujeito que fala no discurso integra a classe burguesa, assim como a grande maioria dos jovens que formam as bandas de *rock* da década de 1980, que eram filhos de pessoas de classe média alta, produzindo assim uma crítica à sua própria identidade, perpassada pelo olhar do outro (PEREIRA, 2018), conseqüentemente, negando sua posição social, apoiando a resistência e a superação das classes dominadas.

Notadamente, as questões sociais não apenas fazem parte dessas produções como parecem fazer originar a própria obra, de acordo com Frederico (2000, p. 302), sob a perspectiva de Lukács:

[...] a arte afirma-se em sua irreduzível especificidade, como uma intensificação do drama humano que na vida cotidiana se apresenta de forma descontínua, rarefeita. Essa defesa do método realista de figuração pressupõe, por sua vez, uma função por ele consignada à atividade artística. Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens.

A análise em Lukács se confirma ainda quando, ao observar o contexto e os sujeitos pertencentes a esse movimento, encontramos um dos diferenciais do estilo em questão, que consiste em não ser apenas as letras das músicas que se mostram a vanguarda, mas todo o conjunto da obra, seja o modo de vestir-se ou as atitudes fora dos palcos; por conseguinte, algo que muito se destaca, sem dúvida, é o meio de divulgação do trabalho, em específico a arte que carrega as capas dos discos, CDs/DVDs e mídias digitais, o mundo das imagens, a arte visual. Muitos álbuns dentro do universo do *rock* buscam aguçar os olhos, como é o caso das capas elencadas a seguir:

1. Capa do álbum “Ideologia” do Cantor Cazuza. <<https://www.musicontherun.net/2014/06/discos-para-historia-ideologia-de.html>>. ³⁷

Cazuza produz seu terceiro álbum solo, em 1988, em um contexto não apenas social, mas também que atingia diretamente sua subjetividade. O cantor havia descoberto que era portador do vírus HIV (o que levou à sua morte, em 1990), doença que naquele momento gerava uma epidemia e aumentava o preconceito contra os homossexuais por ser considerado, pelo estímulo ao preconceito e pelos leigos, como um “vírus *gay*”. Além da recém-saída do país da ditadura militar, em 1985, a consolidação de uma nova Constituição no mesmo ano de lançamento do álbum estimulava a esperança de mudanças significativas para a sociedade brasileira, o que nos leva a reafirmar a ideia de Vigotski de que:

o milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

³⁷ Acesso em: 30.01.2021. A ilustração da capa do disco “Ideologia” do cantor Cazuza não pode estar na íntegra em nosso livro por falta de aprovação de direitos autorais.

A capa do disco resgata a fotomontagem, muito famosa durante a Primeira Guerra Mundial, uma técnica iniciada pelos pintores alemães J. Heartfield e G. Grosz que mais tarde seria considerada pelos próprios autores com uma arma contra o nazifascismo, trazendo críticas aos regimes totalitários e às guerras. O intuito da imagem é, dentro da própria palavra “ideologia”, destacar símbolos que contêm significados muito fortes e que variam conforme a cultura de determinado povo. Por exemplo, o pingo da última letra I (de cabeça pra baixo) é representado pelo símbolo Yin Yang do Taoísmo, uma tradição filosófica e religiosa originária da Ásia Oriental, cuja tradição, para nós, na sociedade brasileira e no ocidente, não representa uma influência direta, conseqüentemente, não carregando o mesmo valor simbólico de significado social para essa imagem. Ao mesmo tempo, coloca em cheque a contradição, pois a mesma letra I possui o desenho de uma arma, representando assim a violência, oposto dos princípios do Taoísmo, do qual a paz é um dos objetivos centrais.

Além da nítida provocação colocando a estrela de Davi (símbolo judaico) juntamente com a suástica apropriada pelo nazismo, a fotomontagem também referência o cinema (na letra G, representado pelas fitas das gravações), dando a entender a força desse tipo de arte nas relações de poder. A representação do capital com o símbolo de cifrão, no mesmo espaço que ocupa o que dá a entender ser um logotipo de partido político, podendo ter até mesmo um entendimento na música de estreia do álbum, também chamada Ideologia, em que o cantor diz: “Meu partido, é um coração partido/ [...] Os meus sonhos foram todos vendidos” (CAZUZA, 1988), manifestando a decepção daquela geração por ver que tudo continuou na inércia, no mesmo jogo político. Por outro lado, tem-se os símbolos que são a representação para muitos de uma esperança para grandes mudanças, como o A do anarquismo, o símbolo de “paz e amor” do movimento de contracultura *hippie* e a estrela com foice e martelo representando os ideais comunista da classe trabalhadora.

2. Capa do álbum “Brasil” da banda Ratos do Porão, ilustrado por Marcatti. <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/a-aventura-de-marcatti-lenda-do-quadrinho-underground-brasileiro-vira-livro>>. ³⁸

Em 1989, a arte do quadrinista Francisco Marcatti ganhou grande projeção quando um de seus personagens estampou a capa de Brasil, no quarto disco da banda Ratos de Porão, começando aí uma parceria duradoura entre arte sonora e

³⁸ Acesso em: 30.01.2021. A ilustração da capa do disco “Brasil” da banda Ratos do Porão não pode estar na íntegra em nosso livro por falta de concessão de direitos autorais por parte do site da revista Trip.

visual, uma completando a outra. Percebe-se na imagem acima uma forte crítica do momento pelo qual o país passava naquela época. O nome do disco com a letra “S” virada ao contrário fazendo referência à escrita “Brazil”, colocando em questão o consumo do modo de vida estrangeiro que é adaptado à nossa sociedade. Destacando o centro da imagem com um único objeto colorido, a representação do brasileiro, pobre – pelas vestes rasgadas e pele suja – com seu eterno amante, o futebol, que já era nesse momento mais uma representação do espetáculo da vida no âmbito dos esportes graças aos megaeventos, como a Copa do Mundo que, de 4 em 4 anos, parece passar uma borracha na memória dos sujeitos, tornando-se a coisa mais importante a conquistar e a se orgulhar. Nos cantos da ilustração, todo tipo de misérias é representado: a violência policial, a desigualdade social, a corrupção, o desmatamento florestal, a memória da recém-superada ditadura militar, a discriminação racial, as guerras e a religião.

Fatos que casam muito bem com tudo que é dito nas letras das faixas do álbum e que, infelizmente, ainda é muito atual em nossa sociedade. Depois de 30 anos do lançamento da obra, em 2019, o artista Guga Baygon divulgou, em seu perfil nas redes sociais³⁹, uma ilustração com a proposta de “atualizar” a capa do álbum. O resultado foi o seguinte:

3. Releitura do álbum “Brasil” da banda Ratos de Porão, ilustrada por Baygon. <https://whiplash.net/materias/news_755/301363-ratosdeporao.html>.⁴⁰

Nessa releitura, adaptada ao ano de 2019, vemos claramente que nada mudou, mudaram-se apenas as personificações, indireta ou diretamente, dando nome aos bois. O professor, em uma luta digna, ainda continua repreendido pelas sentinelas do sistema. O índio, mesmo evangelizado, continua morrendo e perdendo suas terras. Famílias negras são vítimas “acidentalmente” de 80 tiros em seu carro (GORTAZÁR, 2019). Líderes políticos utilizam do bem-sucedido projeto de crise da Educação para recrutar mentes. Os cemitérios ganham mais lápides de ativistas pelos direitos humanos, enquanto a milícia age sem medo de punição. E o brasileiro continua louvando o futebol como cura para tudo, aprisionado nessa condição cíclica de oprimido.

Os álbuns apresentados anteriormente foram dois sucessos da chamada “Era de ouro” do *rock* nacional. Para compreendermos a trajetória de transição

³⁹ O autor Guga Baygon postou sua arte na rede instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Bw7aTmrFgtH/?utm_source=ig_embed. Acesso em: 03.08.2020

⁴⁰ Acesso em: 30.01.2021. A ilustração de releitura da capa do disco “Brasil” da banda Ratos do Porão, por G. Baygon, não pode estar na íntegra em nosso livro por falta de concessão de direitos autorais por parte da revista Whiplash.

dessa Era para um outro cenário (descendo no pódio, não recebendo mais ouro), precisamos assimilar alguns pensamentos da teoria de P. Bourdieu.

O conceito de *campo* (2012), na teoria desse autor, apresenta a ideia de um espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes dos diversos meios determinam, validam e legitimam representações, local de disputa em torno de interesses específicos de determinada área. Nesse *campo*, não existe apenas o *capital econômico* (remetente à obra de Marx e incorporado por Bourdieu), mas também o *capital simbólico* – o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra –, o *capital social* – relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas – e o *capital cultural* – saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos. Dependendo do *campo* em questão, a medida e peso do tipo de capital muda, dessa forma, além de classes, também se criam frações de classes.

O *campo* (assim como todo âmbito social) é envolto pelo *poder simbólico*, que estabelece uma classificação dos signos, não por acaso, mas constituídos pela classe dominante. O poder simbólico se encontra na dimensão das ideias, a ação dialética de ver o mundo e enxergar a si mesmo nele com base nas construções sociais históricas acarretadas a determinado símbolo, constituído por aqueles que fazem e fizeram as leis, os padrões sociais, as regras de conduta e o formato das escolas, sempre com o objetivo de manter os sujeitos passivos ao meio, sem chances de questionamento crítico e facilmente manipulados.

No âmbito da arte, a luta simbólica determina o que é do gênero erudito e o que pertence ao gênero popular. Dessa maneira, determina também o que pertence ao círculo do *capital cultural*, socialmente cunhado de “alta cultura”. Essas divisões não dizem respeito apenas ao gênero a que determinada manifestação artística pertence, mas inferiorizam a produção cultural popular. Um exemplo comum dessas divisões é a concepção social de que compositores eruditos como Mozart e Beethoven possuem qualidade artística superior à produção musical da periferia brasileira, como o *funk*. Nesse sentido, é possível constatar que:

de maneira geral, entendemos por saber erudito o conjunto de saberes que possuem legitimidade social, seja em função da situação de classe de quem os produz, seja por serem produzidos na esfera de instituições detentoras de poder, como universidades e centros de pesquisas. A cultura erudita é assim compreendida como a cultura dominante por excelência. Esta procura distinguir-se da cultura popular, rotulando-a de inferior, por vezes chegando a anulá-la ou absorvê-la (LOPES, 1997, p. 99).

No *Campo*, local empírico de socialização, o *habitus* é considerado por P. Bourdieu (1983) como uma estrutura estruturada que funciona como estrutura estruturante, o conjunto de práticas constituído pelo *poder simbólico*, que consegue

impor significações, entendendo-as como legítimas, como os gostos e a própria personalidade. Os símbolos afirmam-se na noção da prática, como os instrumentos de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

Apresentados os conceitos para entendimento da influência dentro dos *campos*, podemos pensá-los dentro da esfera musical, especificamente, do mercado fonográfico. Por que o *rock* nacional veio (e ainda vem) perdendo espaço na mídia desde o final da década de 1980? Bem, para tentar responder a esse questionamento, devemos levar em consideração o que estava acontecendo no país naquele momento, na esfera política principalmente.

O estilo musical foi a expressão da juventude que cresceu nos anos 1970, durante a ditadura militar. “O *rock* exerceu esse papel da mesma forma que a MPB foi o canal de expressão da juventude mais politizada dos anos 1960”, aponta o historiador Daniel Cantinelli Sevillano (DIAS, 2017). O autor, em *Pro dia nascer feliz? Utopia, distopia e juventude no rock brasileiro da década de 1980* (2016), relata em sua tese que a utopia em questão é a fase de 1982 a 1985, compreendendo os sonhos que foram surgindo no começo dos anos 1980 com o final da ditadura: o retorno das liberdades, as eleições para governador, a censura que ia no decorrer do tempo sendo extinta e a própria esperança de mudança e renovação. Posteriormente, com a posse de José Sarney como presidente da República, em 1985, o Brasil se aprofunda na crise econômica e todos esses sonhos se desfazem; é a distopia, fase que vai até 1989. Para entrada da Era Collor, em 1990, quando o *rock* nacional oficialmente entra em declínio.

As bandas que surgiram na chamada Era de ouro (década de 1980) eram, em sua grande maioria, politizadas. De certa forma, houve uma consolidação da indústria fonográfica e, com essa conquista de espaço, o *rock* nacional tomou conta das rádios brasileiras. Ou seja, o *campo* musical naquele momento estava propício para essa ascensão, os sujeitos, parte desse meio, passam a ser notados e, conseqüentemente, a atrair mais olhares para tudo que o *rock* nacional representava. Forma-se, então, um grande negócio para o mercado fonográfico, a fetichização da mercadoria e todo o processo de lucro acima da cultura prevista por T. Adorno e W. Horkheimer (1985). Porém, o diferencial do *rock* era justamente a crítica ao sistema capitalista e seus aparatos, fato que podemos intitular como um dos possíveis grandes motivos para seu apagamento no decorrer da história, iniciado pela mudança do *campo* musical em que estava inserido, como consequência de decorrentes acontecimentos externos ao mundo da música.

Desde então, o estilo musical vem sendo pouco popular nas mídias, tornando seu acesso mais facilitado para o público que realmente buscava ou busca, de acordo

com suas vivências e *habitus*. Raramente, iremos ligar a TV e ver um artista do *rock* falando sobre os assuntos políticos de suas músicas, como convidado de um programa ou seu *show* sendo transmitido, principalmente na TV aberta.

Dando um salto no tempo, em 2018, Roger Waters, integrante do Pink Floyd, veio ao Brasil para sua turnê *Us + Them* (Nós + Eles), causando grande repercussão pelo seu posicionamento político durante os *shows*. Devemos, novamente, nos atentar ao momento na esfera política, um momento decisivo de eleições, o bolsonarismo vinha crescendo, enquanto movimentos contrários também. Uma polaridade política se instalando, definitivamente, no país. O cantor, então, tornou-se polêmico com suas apresentações, pois teve um posicionamento político contra o ainda candidato à presidência Jair Bolsonaro, dividindo até mesmo seus fãs presentes nos eventos. O que se considera o mais chocante desse fato, pois a parcela de fãs que reprovaram a atitude do artista, majoritariamente, reproduz o pensamento de que a música, o *rock* em particular, não deve ser “misturado” com política. Provavelmente, nunca traduziram uma música do Pink Floyd, ou realmente não entenderam a mensagem.

Essa situação mostra, de forma clara, que o consumidor dos dias atuais da produção histórica do *rock* sabe muito pouco sobre o que está consumindo. Sim, consumidor e produto, e não apreciador e obra de arte, pois falamos de um estágio muito avançado da *indústria cultural*, seu período pós-moderno e suas consequências, atreladas à globalização.

O ato naturalizado e reproduzido de transformar tudo, principalmente a arte, em mercadoria faz um *show* – que, na verdade, é para ser encarado como uma manifestação corporal dos músicos, diria que quase ritualístico, por si só um complemento artístico atrelado à música (a produção artística central ali presente) – ser percebido pela maioria dos indivíduos como só mais um produto a ser consumido; logo, um *show* passa a não ser mais arte nem elemento de uma cultura, mas, sim, passa a ser um entretenimento, e como entretenimento deve ser da forma que os sujeitos esperam que seja, rompendo profundamente com o elemento chave das produções artísticas, que é o impacto que irá provocar. Não só a música, mas todo tipo de arte vem cada vez mais pertencendo ao mesmo grupo de materialidade que uma refeição de *fast food* tem para seus consumidores; mostrar que está comendo algo nas redes sociais para seus amigos e seguidores não destoa de ir a um museu e, em vez de observar uma pintura para entendê-la em sua complexidade emocional, tirar fotos e se preocupar mais com quantas curtidas aquela imagem terá do que com a mensagem que o artista queria passar.

O conservadorismo dentro do *rock* vem se mostrando mais evidente nos últimos anos, ao ponto de que, no momento atual de pandemia, podemos facilmente acessar produções artísticas de *rap* e *funk* consciente, por exemplo, se manifestando sobre a situação social caótica, consequência (mais expressiva) da covid-19, enquanto o *rock*, com um histórico tão marcante de protesto e resistência, continua apagado e, aos poucos, transformando-se no oposto do que sua identidade representa. Esse estilo musical já não tem mais o mesmo contato com a grande massa, já não é mais símbolo de uma cultura de vanguarda, perdeu-se a esperança que tinha no início da redemocratização brasileira. Mas não podemos dizer que ele está morto; além das produções atuais pouco ou nada divulgadas às massas, ainda temos os registros históricos, constituídos ao longo do tempo, eternizando cada música que, direta ou indiretamente, teve ou ainda pode ter a possibilidade de fazer o sujeito pensar criticamente sobre a realidade concreta.

Porém, existe também a necessidade de uma reivindicação, de uma vanguarda. Não apenas para o *rock*, mas para todas as expressões artísticas. Leon Trotsky⁴¹ e André Breton⁴², em 1938, uniram-se para o manifesto da FIARI⁴³, contido no livro *Por uma arte revolucionária e independente* (1985). A ideia base da união entre os autores é a vocação revolucionária da arte que, conseqüentemente, não pode estar atrelada a nenhum governo nem diretrizes do Estado, logo, deve ser inteiramente livre.

A arte verdadeira, a que não se contenta com variações sobre modelos prontos, mas se esforça por dar uma expressão às necessidades interiores do homem e da humanidade de hoje, tem que ser revolucionária, tem que aspirar a uma reconstrução completa e radical da sociedade, mesmo que fosse apenas para libertar a criação intelectual das cadeias que a bloqueiam e permitir a toda a humanidade elevar-se a alturas que só os gênios isolados atingiram no passado. Ao mesmo tempo, reconhecemos que só a revolução social pode abrir a via para uma nova cultura (BRETON; TROTSKY, 1985, p. 38-39).

Portanto, fica evidente a necessidade de mudança de posição dos artistas que anseiam por uma ruptura com o modo atual da produção artística. Segundo o manifesto, o caminho para a arte revolucionária independente é a luta contra as perseguições reacionárias mostrando seu direito à existência, e juntos, como coletivo, construir e consolidar terrenos para reunir os defensores dessa arte, defensores da própria liberdade. Sendo assim, deixando clara a via de mão dupla: “a

⁴¹ Intelectual marxista e revolucionário bolchevique, organizador do Exército Vermelho.

⁴² Escritor, poeta e teórico do surrealismo.

⁴³ Federação Internacional da Arte Revolucionária

independência da arte – para a revolução, a revolução – para a liberação definitiva da arte” (BRETON; TROTSKY, 1985, p. 46).

CONCLUSÃO

A música é uma das formas de arte mais consumidas e notáveis no decorrer dos séculos, tendo um potencial imenso de influência a depender do que ela propaga a quem a aprecia. Usar a música como veículo de transmissão de pensamento político é uma possibilidade para conscientizar a população da alienação a que é submetida. Além disso, a música, assim como as demais artes, têm o potencial de transformar e humanizar sujeitos e grupos, ainda que as classes dominantes controlem a estrutura econômica que determina a superestrutura das ideias.

Este artigo buscou analisar a dimensão política do *rock*, que se expressa em produções de artistas que se propõem a incorporar, na forma e no conteúdo de suas obras, as contradições presentes no sistema capitalista e as necessidades de superação dessa ordem no campo político. Foram analisados os períodos históricos de atuação dos artistas em questão, letras de músicas e capas de álbuns para estabelecer a relação entre o contexto de produção e o caráter político das obras. A compreensão da dimensão histórica enquanto constituinte das vivências dos sujeitos e de sua consciência permite conceber que a dimensão política do *rock* incorpora a leitura da realidade de acordo com o conteúdo expresso nas produções e seu impacto na formação e organização de grupos que reivindicam mudanças na estrutura social vigente em determinado momento. Ao longo das décadas, o *rock* veio perdendo força e espaço da mídia, o que contribui para o enfraquecimento dos movimentos sociais que foram incorporados na identidade cultural do estilo musical.

No entanto, as brechas do sistema permitem a promoção de contradições internas e, enfim, possibilitam a superação – se resgatarmos, por exemplo, as ideias de Rosa Luxemburgo em *Reforma ou Revolução?* (2002)⁴⁴. Ou seja, a luta cotidiana, no interior do próprio sistema existente, pelas reformas, pela melhoria da situação dos trabalhadores, é o único processo de iniciar a luta da classe proletária da conscientização, organização e orientação para o seu objetivo final: a emancipação humana. Nesse caminho, a reforma como meio e a revolução como fim. Nesse parâmetro, o *rock*, como bem cultural e social, também deve estar na luta por suas reformas, seus direitos, que, de tempo em tempo, é limitado (censurado).

⁴⁴ Luxemburg Internet Archive (marxists.org), 2002. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/rosa_luxemburgo.pdf>. Acesso em: 26.01.2021.

Juntamente com todo estilo musical, assim como os gêneros (popular e erudito) e todas as outras formas de manifestação artística, tendo sempre em comum o anseio pela liberdade e o fim da exploração do homem pelo homem.

A tática “dividir para conquistar” (*divide et impera*) usada pela primeira vez por Júlio César⁴⁵, é fortemente utilizada até os dias de hoje, cada vez de formas mais refinadas, assim como é a contrarrevolução atual, a pós-modernidade. Seus dilemas são significativos para a manutenção das próprias relações sociais capitalistas; o subjetivismo enquadra uma ideologia reprodutora da sociabilidade burguesa (SOUSA, 2019), pondo-se como “crítica”, mas em favor do grande capital. E é nesses pontos que tanto a arte quanto os movimentos contra os monopólios de controle capitalista devem se atentar para conseguir uma reforma efetiva na maneira atual de comercialização da cultura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AIDAR, L. Rock: a origem e história do Rock and Roll. **Toda Matéria**, São Paulo, 06 maio 2020. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/rock-origem-e-historia/>> Acesso em: 25/09/2020.

AMPUDIA, R. **Odiados e Orgulhosos: Um mapa da ação e organização dos grupos skinheads no estado do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2006.

BARROCO, M. L. S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a02.pdf>> Acesso em: 23/10/2020.

BEATÓN, G. A. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. **Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 143-209.

BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 11-18.

⁴⁵ Patrício, líder militar e político romano. Desempenhou um papel essencial na transformação da República Romana no Império Romano.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida (Montero, P. & Auzmendi, A., Trad.). In Ortiz, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia** (pp. 82-121). São Paulo: Ática, 1983.

BRETON, A.; TROTSKY, L. **Por uma Arte Revolucionária Independente**. São Paulo: Paz e Terra: CEMAP, 1895.

CASTRO, K. L; CASTRO, J. L; OLIVEIRA, A. N. A moda como objeto de informação: o caso do movimento feminista punk riot grrrl. **Atoz: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 24-33, 14 set. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/atoz/rt/printerFriendly/41762/26063>> Acesso em: 21/07/2020.

DIANA, D. Tribos urbanas. **Toda Matéria**, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/tribos-urbanas/>> Acesso em: 03/08/2020.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1ª ed., 2007.

DIAS, V. Rock foi canal de expressão de jovens que cresceram na ditadura. **Jornal da USP**, São Paulo, 04 set. 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/rock-foi-canal-de-expressao-de-jovens-que-cresceram-na-ditadura/>> Acesso em: 10/10/2020.

DUARTE, N. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **GT17 - Filosofia da Educação**. Caxambu: Anped, 2008. p. 1 -99 14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/arte-e-formacao-humana-em-lukacs-e-vigotski>> Acesso em: 23/05/2019.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács . **Estudos Avançados**, 14 (40), São Paulo, 2000, p. 299-308. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/720>> Acesso em: 23/05/2019.

GOTAZAR, N. G.80 tiros contra família acendem o debate sobre racismo e responsabilidade do Exército. **EL PAÍS**, São Paulo, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/13/politica/1555172481_557182.html#:~:text=Mais%20informa%C3%A7%C3%B5es&text=A%20fam%C3%ADlia%20Santos%20Rosa%20ia,militares%2C%20que%20mataram%20o%20motorista> Acesso em: 14/04/2019.

JUNIOR, F. 1980: a década de ouro do rock no regime militar. **Jornal da USP**, São Paulo, 23 set. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/>>

atualidades-programa-historia-do-rock-22-09-19h-1980-a-decada-de-ouro-do-rock-no-regime-militar/> Acesso em: 05/09/2020.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, jun. 1997.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **Sobre a Literatura e a Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MENDES, L. Lollapalooza: Vocal do Bad Religion diz que americanos temem socialismo. **G1**, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/musica/lollapalooza/2016/noticia/2016/03/lollapalooza-vocal-do-bad-religion-diz-que-americanos-temem-socialismo.html>>. Acesso em: 03/08/2020.

PEREIRA, A. B. Discurso, história e memória em Burguesia, de Cazuza. **Revista Diálogos**, Mato Grosso, 2018.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**: a psicologia e a psicanálise. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicologia**: principios y métodos. Montevideo: Grijalbo S. A., 1975.

SILVA, M. F.; BERTOLDO, E. O conceito de Política em Marx: Análise de obras de 1843 a 1871. **Revista eletrônica Arma da Crítica**. ano 3: nº 3, ISSN 1984-4734, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/8-%20o%20conceito%20de%20politica%20em%20marx%20analise%20de%20obras%20de%201843.pdf>>. Acesso em: 15/10/2020.

SOUSA, Wesley. Os dilemas do pós-modernismo: conservadorismo às avessas? **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte, 2019, v. 4, n. 1, e05135. ISSN: 2525- 8036.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377

**ESTUDOS TEÓRICO PRÁTICOS
SOBRE EDUCAÇÃO E SUAS
CONTRADIÇÕES**

A EDUCAÇÃO DURANTE E PÓS- PANDEMIA DA COVID-19: CAMINHOS TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO

Laura Marisa Carnielo Calejon

Elisa Gouvêa

Guillermo Arias Beatón

A análise dos fatos concretos e reais que o ser humano tem vivido e produzido historicamente, o drama humano, no cenário da crise produzida pela pandemia no contexto brasileiro, sustenta-se na compreensão do papel da cultura, das crises no desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade, assim como no impacto da regência da crise pelo Estado brasileiro no campo da educação e da saúde. Rousseau (1973) sinaliza na propriedade privada a origem das desigualdades sociais, e os ideais da Revolução Francesa, efetivamente, não se cumprem até hoje. Lutamos, por muito tempo, contra a corrupção dos fatos e das coisas, mas com pouco êxito até nossos dias. Na história, em *Genesis*, entendemos que o pecado original, visão muito antiga da cultura e da compreensão dos seres humanos, é uma mensagem simbólica do que não deve ser feito no processo de conhecer a natureza e suas extensões. A imagem do dilúvio universal também faz referência à necessidade de limpeza das deformações existentes no projeto inicial de mundo e seres humanos, na obra do Criador. O mesmo ocorreu na constituição da cultura e das sociedades com Espártaco, Giordano Bruno, Rousseau, Spinoza, Marx, Engels, entre outros. Moisés, enfrentando o poder autoritário e hegemônico de uma sociedade escravista, liberou seu povo.

Em resumo, lutamos há milênios, por diferentes perspectivas, contra um projeto de sociedade que ganha feições perversas. Não por acaso, Meslier (MANFRED, 1978, p. 387) e Rousseau (1973), quase ao mesmo tempo, o primeiro (1664-1729) e o segundo (1712-1778), na França e em Genebra respectivamente, declararam que a propriedade privada era o gérmen das desigualdades entre os seres humanos, sendo antiético e ilegal apropriar-se de algo. Sabemos hoje que a exploração do sujeito pelo sujeito, a sociedade de exploração, não mencionada por esses pensadores, consiste, em essência, em usar a força de trabalho de outros seres humanos para produzir riquezas distribuídas injustamente e, afinal, apropriar-se da produção da subjetividade dos sujeitos em um processo de alienação. Essa sociedade, com sua forma de funcionamento, levou Rousseau a escrever, pela primeira vez, seu famoso discurso, relacionando os males da ciência e das artes ao estado de corrupção da sociedade (1973). Ainda que assumindo uma visão idealista e abstracionista, descreve uma realidade que, de maneira mais sofisticada e complexa, continuamos vivendo e que Marx e Engels, fazendo suas devidas críticas, tomam como fonte para suas análises e interpretações de base materialista, histórica e dialética, considerando o contrato social como um possível antídoto.

Diferentes analistas se apoiam nas premissas e reflexões desses pensadores para compreender as mazelas, o mal-estar e o drama vivido pelas pessoas em uma sociedade que Debord (2003) considera como a sociedade do espetáculo. A lógica defendida nessas análises orienta a nossa reflexão sobre o impacto que vivemos na educação durante a pandemia e seus reflexos posteriores. Enquanto atividade humana, a forma como a educação se exerce em nossa sociedade também é atravessada pelas ideias do momento histórico em que se vive. Pensando que toda atividade humana carrega contradições, ela pode servir tanto como aparelho de reforço das desigualdades quanto de superação e emancipação das explorações de classe, raça e gênero, que sustentam a produção capitalista.

Enfrentamos mais uma expressão dramática desta sociedade que lutamos para modificar. Estamos elaborando o luto por mais de 251 mil mortes no território nacional, causadas pelo vírus, quando redigimos este trabalho⁴⁶, que evidencia a injustiça e a desigualdade existente no mundo e em nosso contexto. Sentimos pelos desconhecidos, lamentamos por pessoas mais próximas e nos assustamos frente à incerteza e à diversidade de informações e medidas necessárias, muitas vezes inviáveis para boa parte da população.

⁴⁶ Este dado se refere às estatísticas nacionais do dia 26 de fevereiro de 2021, sendo que a quantidade oficial divulgada de mortes por covid-19, no mundo, foi de 2.497.406 pessoas. Este número pode ser maior, devido à subnotificação.

A pandemia tornou mais visível as desigualdades sociais que marcam nosso país e as contradições do sistema capitalista. Boaventura Souza Santos (2020) demonstra que a atual pandemia não é uma situação de crise contraposta à normalidade e que, desde 1980, o mundo vive em permanente estado de crise dado o neoliberalismo como versão do capitalismo, que se sujeita cada vez mais à lógica do setor financeiro. O autor nos lembra ainda que, quando permanente, a crise se transforma em causa e explica tudo, tais como cortes nas políticas públicas de saúde e educação, degradação de salários, desemprego etc. Assim, seu objetivo é não ser resolvida, permitindo legitimar a escandalosa concentração de riquezas nas mãos de poucos e boicotar medidas eficazes para a iminente catástrofe ecológica. Como a discussão de possíveis alternativas não faz parte da agenda do sistema político, estas entram pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e das crises financeiras. Assim, o potencial de desenvolvimento que as crises poderiam oferecer desaparece quando manejadas pela lógica da sociedade capitalista e pelos mecanismos da alienação.

O isolamento social, com a redução da atividade presencial e a intensificação do uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação (TIC), mudou as condições de aprendizagem e de ensino, assim como a natureza das relações interpessoais. A desigualdade social, em especial, de raça e de gênero, evidencia-se nos grupos em que a quarentena é particularmente difícil, caracterizando um sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista. Embora o racismo e o patriarcado não tenham surgido historicamente com o capitalismo, é preciso entendê-los como sistemas que interagem com ele, o que faz com que também opere de forma generificada (baseada no gênero) e racializada, com resquícios da colonização (ARRUZA, 2015; SANTOS, 2020). Essas relações de exploração irão determinar o valor da força de trabalho de pessoas pretas e mulheres, de forma que, embora conformem a classe cujo trabalho sustenta a reprodução da vida na lógica do capital, são subvalorizadas e estão mais sujeitas às consequências da exploração desse sistema. Assim, no contexto de pandemia, temos trabalhadores e trabalhadoras informais e autônomos/autônomas, populações em situação de rua, moradores e moradoras das periferias da cidade, que são, em sua maioria, pessoas pretas e mulheres, como os grupos mais expostos e mais afetados na crise.

Vemos isso quando resultados de um estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, da PUC-Rio, mostram que o índice de morte por covid-19 entre pessoas pretas e pardas é de quase 55%, enquanto entre pessoas brancas a taxa é de 38%. Quando se cruza os dados de raça com escolaridade, o que se tem é que pessoas sem escolaridade tiveram a taxa de mortalidade de 71%, e pretos e

pardos sem escolaridade tiveram essa taxa em 80,35%. Pessoas com nível superior tiveram taxa de mortalidade de 22,5%, sendo que brancos com ensino superior apresentaram 19,65% de nível de mortalidade (BBC News Brasil, 2020). O 26º Boletim Epidemiológico Especial, publicado pelo Ministério da Saúde em 08 de agosto de 2020, mostra, ainda, que os profissionais da saúde com maiores registros de contaminação por covid-19 são técnicos/auxiliares de enfermagem (34,4%), enfermeiras/enfermeiros (14,6%), médicas/médicos (10,7%), agentes comunitárias/comunitários de saúde (4,9%) e recepcionistas de unidades de saúde (4,3%), cuja linha de frente é composta, majoritariamente, por mulheres (CONASEMS, 2020; UNFPA, 2020).

Os dados apresentados demonstram maior índice de mortalidade entre negros em relação a brancos, com diferentes graus de escolarização, reafirmando a dimensão racial como um indicador da exclusão. As discussões mais recentes no dia em que nosso calendário instituiu o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) sinalizam as marcas controversas e perversas da escravidão na nossa história, na constituição da nossa nação e principalmente no discurso do Governo Federal. Temos mais uma das múltiplas evidências sobre a complexidade do cenário que a pandemia da covid-19 revela e dos desafios no enfrentamento de um poder governamental que nega nossa história, orienta-se por conveniências e desconhece as necessidades da população e sua responsabilidade enquanto dirigente.

Além disso, por desempenharem o trabalho invisibilizado de sustentar a reprodução da vida na sociedade capitalista, as mulheres tiveram sua jornada de trabalho aumentada, em consequência do acúmulo de tarefas domésticas com o cuidado dos filhos e filhas, que estão ficando em casa e tendo suas atividades escolares realizadas de forma remota. Segundo monitoramento da Unesco, aproximadamente 1,2 bilhão de estudantes foram afetados com o fechamento das escolas no mundo, sendo que no Brasil foram 39 milhões de pessoas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020a). A interrupção das atividades presenciais nas escolas afeta todas as crianças, mas o impacto mais severo pode ser observado nas crianças das camadas mais pobres da população e suas famílias (geralmente composta apenas por figuras femininas, tal qual mãe e avó), incluindo a alteração no processo de aprendizagem, na vida familiar e na nutrição, principalmente no caso das crianças que dependem dos programas sociais de alimentação.

O tempo político e o tempo midiático condicionam o modo como a sociedade contemporânea se percebe e os riscos que ela corre. Na análise de Debord (2003), a sociedade do espetáculo reúne diferentes dimensões, sem dar conta da integração e das relações que podem existir entre elas, impedindo a compreensão da lógica

da montagem do contexto. Os grupos mais afetados pela pandemia são produto da lógica capitalista que se subordina ao setor financeiro. Destituída de seu poder prático e permeada pelo império independente do espetáculo, a sociedade moderna permanece atomizada e em contraposição consigo mesma (DEBORD, 2003, tese 22).

O isolamento social, o uso de máscaras e o acesso a saneamento básico são, entre outras, condições necessárias, e muitas vezes não atendidas, para lidar com as possibilidades de ser infectado pelo vírus; a renda de muitas famílias ficou zerada, o auxílio emergencial não chegou para muitas pessoas que precisavam e acabou em mãos de quem não tinha necessidade; as escolas foram fechadas e as condições de trabalho modificadas. A impossibilidade de diálogo entre o presidente e o Ministro da Saúde levou à interrupção de políticas adotadas para o enfrentamento da pandemia. As mudanças de ministro e a duração da itinerância de um militar no comando do Ministério da Saúde têm levado o país a mais de 140 mil mortos e a ampliar a incerteza do tempo que ainda vamos levar para resolver a pandemia e os efeitos que ela vai deixar. Entretanto, a falta de controle da pandemia por parte dos governantes, que ocasiona no crescente número de mortes, não é indiscriminada.

Tivemos a mesma “sorte”, no atual governo, com o Ministério da Educação (MEC), que está em seu quarto Ministro, com uma expressividade muito pequena e um acúmulo de problemas a serem resolvidos. Os dados publicados no jornal Folha de São Paulo, em 21 de junho de 2020, oferecem indicações do legado do Ministro Abraham Weintraub, que foi demitido do cargo em 18 de junho de 2020, após 14 meses como chefe da pasta. Esse período foi marcado pela ausência do debate legislativo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), principal mecanismo de financiamento da educação básica, assegurado posteriormente graças ao esforço de outros atores políticos e da participação da própria sociedade. Observa-se ainda ineficiência de execução orçamentária, sendo que 60% dos gastos de 2020 são empenhos feitos em 2019, não executados. Cabe lembrar os problemas com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), agravados pela pandemia. Cabe também ressaltar a forma como ocorreu a saída do ex-ministro Weintraub, não só do Ministério, mas do país, para ocupar um cargo no Banco Mundial. Sobre a educação infantil, durante a gestão de Weintraub, não foi proposto nenhum projeto para creches e pré-escola. Acrescente-se que um bilhão de reais recuperados pela Lava Jato não foram aprovados pela educação, dada a inexistência de projetos para a educação infantil. O recurso acabou sendo direcionado para a saúde. No

Ensino Médio, o Projeto Novos Caminhos promete criar 1,5 milhão de vagas para o ensino técnico profissionalizante até 2023, mas sua realização depende da ação de estados, municípios e escolas particulares. O MEC apostou na oferta de vagas online.

Ainda, o Ministério não organizou linha de financiamento alguma para enfrentar os reflexos da covid-19 na educação básica, assim como não desempenhou um papel protagônico sobre a continuidade do fechamento das escolas e planos para o retorno das aulas, sendo que o atual ministro, Milton Ribeiro, em discurso proferido no dia 24 de setembro, exime a pasta da responsabilidade de discutir a volta às aulas, além de desacreditar no poder da educação para o reparo das desigualdades sociais (PODER 360, 2020). A tecnologia foi o caminho viabilizado para lidar com o isolamento social e os problemas ficaram a cargo das famílias, dos professores, dos gestores e dos próprios estudantes.

Ultrapassa os objetivos deste capítulo ampliar esta discussão, mas o registro dos fatos nos parece necessário para nossa reflexão. Existe uma relação estreita entre educação e saúde, assim como diferentes concepções de educação, educação escolar, educação formal. A compreensão do cenário da pandemia e seus impactos atuais e futuros na educação requer explicitar o que entendemos por educação de qualidade e quais concepções do desenvolvimento humano e da aprendizagem consideramos como necessárias e capazes de explicar a integralidade e a qualidade destes processos.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E REALIDADE BRASILEIRA

Para compreender o impacto na educação durante e pós-pandemia, assim como a relação entre a educação e o desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade, faz-se necessário estabelecer algumas reflexões sobre a educação de modo geral, enquanto atividade social do ser humano, e, em particular, sobre a educação escolar ou formal. Embora não caiba neste texto colocar em pormenores a história da educação da forma como a temos hoje, existem algumas particularidades que precisam ser destacadas para se compreender a base ideológica que orienta as políticas educacionais. Mesmo que a educação formal tenha início em um sistema de produção distinto do capitalismo, é imprescindível entender que, embora muito tenha mudado, algo ainda se mantém.

O surgimento da propriedade privada é concomitante ao das classes, o que gerou a cisão entre educação e trabalho e a prevalência da ideia de sociedade sobre a de comunidade. A sociedade deixa de se organizar por um direito natural (da

terra) para se sustentar no direito positivo, que irá possibilitar as organizações de contratos sociais. Desvinculado da terra, ou seja, de seus meios de produção, a única posse que a classe trabalhadora passa a ter é sua força de trabalho que, para se realizar, precisa estar em relação com meios de produção alheios. Assim, o trabalho deixa de ser visto como educativo para ter valor puramente reprodutivo e a educação, por sua vez, se formaliza e passa a ser uma forma das classes dominantes se dignificarem e enobrecerem, em um processo em que a Igreja teve forte influência (SAVIANI, 1994).

No Brasil, a história da Educação sempre teve relações com a colonização, uma vez que, no período imperial, o discurso de instruir a população era mais mobilizado pela tentativa de se igualar aos países europeus “civilizados” do que de romper com o sistema escravocrata, cujo disciplinamento se dava pelo uso da violência (LARA; PATTO, 2010). Além disso, a ideia de “dignificar” as populações serviu de justificativa para que jesuítas atuassem (e ainda atuem) na catequização de indígenas, a fim de convertê-los ao catolicismo, subestimando e mesmo negando seus saberes, educação e trabalho próprios.

Com o avanço da forma de produção especificamente capitalista, a educação escolar, que era restrita às elites, se generaliza com a perspectiva de formação de cidadãos civilizados e disciplinados, dispostos e com os saberes necessários para produzirem melhor, porém não suficientes para se emanciparem de sua situação de exploração. Ou seja, a educação escolar, embora com suas metamorfoses, permanece ideologicamente na perspectiva da luta de classes. Ao incluir os antes “excluídos” da educação formal, se exacerbou a diferença entre trabalho intelectual, com seus saberes sistêmicos restritos às elites que irão conduzir a nação, e trabalho manual, com seus saberes técnicos ofertados à classe trabalhadora (SAVIANI, 1994). Não à toa, hoje temos iniciativas de escolas técnicas e profissionalizantes voltadas especialmente para a população pobre, que, para complementar, desvalorizam e descaracterizam a função do professor e do estudante (LARA & PATTO, 2010).

Nos parece relevante observar os objetivos apresentados pelo projeto Metas Educativas 2021, da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), documento assinado em 2008, em El Salvador, por Ministros da Educação do nosso continente. Os objetivos, considerados ambiciosos, apontavam para melhorar a qualidade e a igualdade na educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade, favorecendo a inclusão social. Tratava-se, diz o documento, de abordar desafios não resolvidos, apesar de reuniões e documentos elaborados durante o século XX, tais como o analfabetismo, a evasão escolar precoce, o trabalho infantil, o rendimento escolar precário dos alunos e a qualidade da escola pública. Ao mesmo tempo, buscava-se

atender às demandas exigidas pela sociedade do conhecimento e da informação com incorporação dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação no ensino e na aprendizagem. Como afirma o documento XXI: “era necessário caminhar depressa e com determinação para estar nos primeiros vagões do trem da história do século XXI” (p. 9).

O documento citado também reconhece que uma educação mais justa exige igualdade social e nível cultural mais alto, aspiração que se estende a toda a cidadania e que pretende se voltar àqueles grupos invisibilizados por tantos anos tais como os grupos indígenas e quilombolas, afrodescendentes⁴⁷, mulheres, pessoas que vivem em áreas rurais e na periferia das grandes cidades.

O vírus vem mostrando quão longe estamos destas metas e que as dificuldades parecem ser maiores do que aquelas percebidas pelos signatários do documento em questão, uma vez que toda a estrutura social está adoecida, e não a educação isoladamente. Pensar uma educação mais justa e competente na promoção do desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade nos remete a Paulo Freire, tão combatido e questionado no governo atual, com a proposição do movimento Escola sem Partido e com as reformas educacionais mais recentes. Ele nos lembra que:

Para a concepção crítica o analfabetismo não é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênuo ou astutamente, não afeta em nada sua politicidade intrínseca (FREIRE, 2006, p. 18).

Nos alerta ainda que

A compreensão crítica da minha prática no Brasil, até 1964, por exemplo, exige a compreensão daquele contexto. Minha prática, enquanto social, não me pertencia. Daí que não seja possível entender a prática que tive, em toda sua extensão, sem a inteligência do clima histórico em que se deu... Mas, a compreensão da unidade da prática e da teoria no domínio da educação demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade (FREIRE, 2006, p. 20).

Freire assinala a impossibilidade da neutralidade na prática educativa e da teoria que a ela corresponde, alertando que a unidade entre elas caminha, por um lado, em uma educação orientada para a libertação e, por outro, em uma educação orientada para a domesticação.

⁴⁷ O uso do termo “afrodescendentes” foi feito por ser o que consta no documento citado, Metas Educativas 2021. Entretanto, concordamos que o melhor termo para se referir à realidade racial brasileira seria “pessoas pretas”.

Buscando ampliar a compreensão da educação enquanto atividade social e sua potencialidade transformadora, Swartz (1977) analisa a transmissão cultural da desigualdade social. Menciona os estudos de Bourdieu, realizados nas décadas 60/70 do século passado, demonstrando que a maioria dos diplomas universitários na França eram obtidos por indivíduos pertencentes às classes mais altas, sendo um percentual muito pequeno em relação àqueles obtidos por filhos de trabalhadores rurais e operários. Bourdieu assinala a distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais no que se refere aos níveis de escolaridade atingidos e aos padrões de consumo cultural, demonstrando como as condições estruturais do ensino abrangem interesses e ideologias de classe e reproduzem a distribuição desigual do capital cultural, de modo que o próprio sistema educacional produz níveis diferenciados de realização acadêmica. Demonstra também que o sistema de ensino superior na França apresentava alto grau de harmonia entre professores e alunos, na medida em que ambos os segmentos possuíam considerável capital cultural, representando grupos sociais altamente selecionados.

A política de democratização contribuiu para a modificação nestas relações na medida em que os professores se encontram diante de maior número de estudantes oriundos da classe média com um menor histórico cultural. No cenário brasileiro, as políticas afirmativas, esforços para ampliar o acesso ao ensino superior para sujeitos oriundos das classes economicamente mais pobres, encontraram resistências com argumentos relacionados à perda de qualidade das universidades. Nesta perspectiva, a organização da escola e do ensino reproduz a desigualdade social existente na estrutura social.

Focalizando o cenário atual, Avelar e Ball (2017 *apud* FREITAS, 2018) demonstram a influência do empresariado e suas organizações na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica brasileira. Paiva (2019) faz uma análise da Base Nacional Comum Curricular, objetivando compreender a proposição sobre a formação continuada de professores. Um dos objetivos da pesquisadora era compreender o contexto da produção da BNCC. A presença do empresariado pode ser observada nas instituições que participam do processo de elaboração do documento.

Lara e Patto (2010) ressaltam o explícito alinhamento das decisões tomadas na área da educação com os interesses econômicos de organismos financeiros internacionais, que atualmente vemos refletidos em tentativas explícitas de privatização do ensino e deterioração de serviços públicos universais, gratuitos e obrigatórios. Freitas (2018) chama atenção para movimentos presentes nas reformas constitucionais do Estado após 2016, incluindo a reforma da educação com autoria

e financiamento empresarial, tendo no neoliberalismo sua origem ideológica. Nos alerta ainda que a “educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”, sendo “tratada como serviço que se adquire e não como direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização” (p. 29). Assinala as origens e objetivos da reforma empresarial da educação que precisam ser compreendidos para organizar a luta por uma educação de qualidade e a resistência a um sistema educacional organizado pelo modelo do empreendimento expressado na valorização do empreendedorismo e no encolhimento do Estado. Os argumentos apresentados evidenciam uma história de lutas pela educação no contexto brasileiro.

Como exemplo disso, temos, no estado de São Paulo, a criação do projeto Inova Educação, em 2019, um modelo pedagógico que implementou três novos componentes nos currículos das escolas estaduais no ano de 2020: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologias. Acontece que as opções e os materiais fornecidos pelo estado, para contemplar os objetivos das disciplinas eletivas, giram em torno de conteúdos sobre empreendedorismo, elaboração e gestão de projetos, entre outros temas, que caminham em consonância com os objetivos contidos na BNCC, na expectativa de formar estudantes “autores das coisas” e competentes (SÃO PAULO, 2019).

Lara e Patto (2010) destacam ainda como o poder ideológico da escola, enquanto instituição disciplinadora, vem perdendo força para o aparelho repressivo do Estado. Não é à toa que temos a quarta maior população carcerária do mundo, com mais de 65% sendo pretos ou pardos (INFOPEN, 2019). Durante o contexto pandêmico brasileiro, temos o anúncio do Ministro da Economia, Paulo Guedes, de que a verba destinada para o Ministério da Defesa será maior do que os recursos destinados ao Ministério da Educação e da Saúde juntos (isso em meio a uma crise sanitária global!). A judicialização e a repressão policial destacam-se como medidas de controle; as escolas militares e as reformas educacionais – tal qual o Novo Ensino Médio, o Tempo de Aprender etc – são consideradas como as possibilidades de enfrentamento aos problemas brasileiros pelo atual governo, que possui fortes traços fascistas.

O ataque à educação brasileira e, junto a isso, à população preta, pobre e marginalizada vem se dando de diversas formas durante a pandemia, o que exacerba as dúvidas sobre os interesses das Secretarias de Educação em relação à abertura das escolas e ao retorno das atividades presenciais. Não podemos desconsiderar que os problemas que assolam a sociedade nesse momento, tal qual o desemprego, o fechamento de postos de trabalho, o aumento da população em situação de rua

e o descaso com a educação e a saúde pública, ocorrem enquanto o agronegócio comemora lucros e parece ser o setor mais considerado pelo governo federal. Em 13 de agosto, circulava uma carta dos educadores à sociedade alertando para a ação do governo de Minas Gerais (Partido Novo) que usa a polícia militar para atear fogo e ameaçar com a tropa de choque os moradores do acampamento Quilombo Campo Grande, organizado em 4 mil hectares degradados pela monocultura da cana-de-açúcar e pela falência da usina, que deixou parte dos antigos trabalhadores sem indenização. A ocupação da terra pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) permitiu a construção de escolas, casas, plantação de café, milho etc. como uma experiência de trabalho colaborativa e sustentável. A escola Eduardo Galeano foi a primeira a ser destruída, e as 450 famílias que habitam nessa ocupação estão ameaçadas. As terras estão localizadas no centro da produção do agronegócio no sul de Minas Gerais.

Sobre o sofrimento dos professores, Codo (1999) sistematiza a Síndrome de *Burnout*, caracterizada pelo estresse produzido por tarefas a serem realizadas em condições que não permitem sua realização. Ele nos lembra que educação tem origem na expressão latina *educatio* que, além de instrução, significa também criar, alimentar. O educador é aquele que pode criar. Nesse trabalho, o vínculo afetivo torna-se obrigatório. Quando o afeto é dissociado, predominando a racionalidade, o resultado é o sofrimento e a redução da possibilidade de aprender. A Síndrome de *Burnout* é observada em trabalhadores motivados que reagem ao estresse laboral, ampliando seus esforços até o esgotamento. Para alguns pesquisadores, o sofrimento ocorre pela diferença entre o que o trabalhador oferece e o que ele recebe como retorno. A dramaticidade da situação vivida pode ser entendida de modo mais adequado quando analisamos as expectativas e os esforços realizados pelos educadores e as condições de trabalho que lhe são oferecidas.

Os estudos iniciais de Codo (1999) identificavam como condições do sofrimento do professor o número de escolas em que atua, a quantidade de disciplinas ministradas, a quantidade de alunos em cada turma e a natureza das relações interpessoais no contexto de trabalho. Batista e Odelius (1999) demonstram uma relação entre a natureza da gestão escolar, tradicional ou democrática, e o índice de destruição da estrutura física da escola e de vandalismo, sendo maior nas instituições em que predomina uma gestão tradicional em relação àquelas que têm uma gestão democrática. Segundo as autoras, esses dados demonstram o significado e o sentido da escola para uma parte da sociedade e nos ajudam a pensar o drama vivido por educadores, famílias e estudantes.

Levy, Sobrinho e Souza (2009), Carlotto e Dalcin (2017) sistematizam dados de pesquisa e investigações realizadas nas últimas décadas sobre a Síndrome de *Burnout* (SB) como modalidade de estresse ocupacional e seus impactos em professores, indicando três fatores distintos para avaliação da síndrome: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal reduzida. A pesquisa realizada por Levy, Sobrinho & Souza (2009) envolve 77 professores de uma rede pública municipal do Ensino Fundamental, que atende 27.019 estudantes em 82 unidades escolares. Os dados indicam que 54 (70,13%) professores envolvidos apresentavam indicadores da SB: sentiam-se ameaçados em sala de aula, com uma jornada de trabalho superior a 60 horas semanais. Carlotto e Dalcin (2017) consideram que a Síndrome de *Burnout* em profissionais da educação vem recebendo atenção cada vez maior, ainda que a produção seja incipiente e instável. A maior produção está na área da Psicologia, existindo trabalhos em Psiquiatria, Saúde Coletiva, Educação, Nutrição, Pedagogia e Saúde Ocupacional. Os pesquisadores identificam a condição de sofrimento dos professores: o comportamento pouco adequado dos alunos, a não participação nas decisões institucionais.

Seguimos buscando caminhos e a pandemia nos obriga a pensar nos recursos que se tornaram necessários, já cogitados na educação, tal qual os instrumentos criados pela tecnologia da informação e da comunicação para cumprir o isolamento social. Os dados demonstram, como sugerem Carlotto e Dalcin (2017), a importância do tema da SB para uma agenda de pesquisa, acrescentando-se a este tema o impacto e as condições de uso das TICs.

Saviani, em 1994, escreveu um ensaio alertando para o quanto, se apropriado de forma adequada, o avanço das tecnologias da informação poderia ser benéfico à educação geral e escolar, por ser ferramenta forte para universalização da educação. As máquinas, enquanto produtos que carregam em si as objeções da atividade humana, são extensões do corpo, o que facilita o trabalho manual, e, cada vez mais, o trabalho intelectual, já que seu avanço possibilitou a transferência de conhecimento humano geral para elas. Entretanto, dado que a distribuição das tecnologias, bem como a qualidade de seu acesso, não é comum em nossa sociedade, o que ocorre é o controle da informação e do conhecimento por setores empresariais e governamentais e a fusão entre tempo de trabalho e lazer, que acarreta a possibilidade de exploração da classe operária para muito além da jornada de trabalho. Nesse cenário, a educação se mercantiliza cada vez mais e os saberes que poderiam levar ao empoderamento da classe trabalhadora permanecem restritos à elite.

Tedesco (2004) nos convida a pensar em esperanças ou incertezas sobre os recursos da tecnologia da informação e comunicação em um seminário internacional realizado em 2001, em Buenos Aires. O debate considerava o papel da sociedade da informação para todos e o risco de uma ruptura entre uma minoria privilegiada e a maioria despreparada com a interposição do divisor digital. A pandemia fez das TICs instrumento obrigatório e os dados na educação mostram a ruptura temida. A atividade presencial na escola e no trabalho foi substituída pelo ensino à distância e o trabalho remoto. A volta às aulas presenciais é um ponto de interrogação que gera insegurança e incerteza.

Sobre a revolução digital, a globalização e a ética, Ramonet, em conferência no 23º Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano, assinala que a internet é um novo continente em que a revolução numérica nos permitiu chegar. Destaca três sistemas de símbolos existentes e usados em matéria de comunicação: o texto escrito, os sons das rádios e a imagem. Cada um desses elementos foi indutor de um sistema tecnológico. O texto desencadeou a imprensa, o livro, o jornal etc. O som produziu o rádio, o telefone, o disco etc. A imagem está veiculada pela televisão, pelo cinema. A revolução numérica faz convergir três sistemas de símbolos em um único sistema. Um mesmo veículo pode transportar os três sinais à velocidade da luz. Dizia ainda Ramonet (s/d., p. 23):

No cabe ninguna duda de que con la internet – medio tan banal como el teléfono – entramos en una nueva era de comunicación. Muchos estiman, no sin ingenuidad, que a medida que haya más comunicación en nuestras sociedades, mayor será la armonía social que allí reine. Se confunden. La comunicación, en sí misma, no constituye un progreso social. Y mucho menos estando controlada por las grandes firmas de multimedia, o cuando contribuye a ahondar las diferencias y desigualdades entre ciudadanos de un mismo país o habitantes de un mismo planeta. La revolución digital ha favorecido la globalización de los mercados, de los circuitos financieros y del conjunto de redes inmateriales, así como la desregulación radical, con todo lo que ello significa de pérdida del papel del estado y del servicio público.

A informação na era da internet, segundo o mesmo pensador, caracteriza-se por três aspectos: 1) a informação, que era escassa, tornou-se superabundante; 2) o ritmo parcimonioso e lento da informação tornou-se extremamente rápido; 3) a informação tornou-se mercadoria. Ainda que esses aspectos possam transmitir a falsa impressão de que o acesso e o uso da internet são democráticos, devemos considerar que ela também é um espaço cooptado pela ideologia capitalista. A manipulação feita pelas *fake news* durante o processo eleitoral de 2018 evidenciou esta dimensão destes recursos. De tal forma, ela pode operar mais a favor da desinformação e alienação do que na disseminação de conhecimentos e conscientização

da população. Consideradas estas dimensões, o uso da internet, necessário durante a pandemia, precisa ser repensado depois de vencido o vírus, se quisermos organizar uma educação e uma escola capaz de promover o desenvolvimento.

Esta reflexão, assim como a possibilidade de organizar a educação desejada, exige seguramente uma análise crítica da proposição das finalidades dadas à educação em uma sociedade capitalista. Por essas razões, a compreensão do drama vivido pelos sujeitos durante ou pós-pandemias requer uma reflexão sobre as teorias construídas ao longo do século XX para explicar o desenvolvimento humano e os processos de subjetivação.

PARA COMPREENDER A INTEGRALIDADE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A diferença mais significativa que podemos delimitar entre as psicologias clássicas ou tradicionais e aquelas que, de um ou outro modo, se apoiam em uma concepção materialista dialética e histórica, é que as primeiras explicam o desenvolvimento da subjetividade e do psíquico ou como consequência de uma espiritualidade própria e imanente do ser humano, vestígios da alma, nas explicações dos pensadores clássicos, ou como produto direto dos mecanismos biológicos, genéticos e fisiológicos por parte das concepções materialistas mecanicistas ou vulgares, para as quais as ideias evolucionistas tiveram uma contribuição significativa.

As concepções que procuram explicar o desenvolvimento psíquico a partir de uma orientação materialista, dialética e histórica partem da ideia de que a biologia humana, em sua evolução, desenvolveu-se de modo que sua flexibilidade de funcionamento se incrementou de maneira essencial, assegurando uma concordância muito elevada com os diferentes ambientes ou contextos complexos nos quais os seres humanos se desenvolvem, incluindo essencialmente os contextos sociais e culturais de natureza histórica (LEONTIEV, 1981; GOULD, 1997). As próprias condições naturais da vida têm confirmado essas explicações quando encontramos seres humanos que, tendo sido criados em um ambiente não social e culturalmente pobre, formam e desenvolvem maneiras de atuar similares àquelas de seres humanos anteriores em sua evolução ou àqueles criados em isolamento.

A análise crítica das teorias desenvolvidas no século XX sobre o desenvolvimento demonstra o surgimento de um pensamento psicológico que considera a natureza cultural do ser humano e a necessidade de compreender o sofrimento e o próprio processo de subjetivação a partir do drama ou da dramaticidade da vida

humana. Neste contexto, torna-se relevante a noção de cultura e a diversidade de significados que o conceito assume. Hauser (2010) sinaliza, a partir da perspectiva da etnopsicanálise, o conceito de cultura em Freud, destacando que este pensador fixou, desde o início, sua atenção na internalização das relações de poder social quando escreveu, em 1917:

Pero si una cultura no ha podido evitar que la satisfacción de cierto número de sus miembros tenga por premisa la opresión de otros, acaso de la mayoría (y es lo que sucede en todas las culturas del presente), es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad hacia esa cultura que hacen posible con su trabajo, pero de cuyos bienes participan en medida sumamente escasa. Por eso no cabe esperar de ellos una interiorización de las prohibiciones culturales, por el contrario no se muestran dispuestos a reconocerlas [...] (HAUSER, 2010, p.51).

Orientado pela força das pulsões enquanto energia biológica, Freud reconhece o poder das relações sociais na constituição da subjetividade humana, ainda que não tenha podido compreender os processos de alienação do sujeito. Estamos considerando um texto escrito há um século, no esforço de compreender um fenômeno que nos assusta e altera as condições de produção da vida material, movidos pelo desejo de contribuir para a produção de uma sociedade mais justa e igualitária. Na mesma época em que essas ideias eram sistematizadas, encontramos explicações sobre o psiquismo humano que permitem compreender, de outro modo, a dimensão da cultura na constituição do sujeito e, conseqüentemente, o processo de alienação. Estas explicações estão no Enfoque Histórico-Cultural, sistematizado por Vigotski e colaboradores, sobre o qual podemos considerar que:

Existem, na história da Psicologia, muitos cientistas a quem consultamos, com certa frequência, fundamentalmente para medir a distância que nos separa deles, quer dizer, para avaliar o caminho percorrido desde então pela nossa ciência, para valorizar seu avanço. L.S. Vigotski (1896-1934) constitui uma exceção a esta regra, exceção completamente legítima e justificada. Podemos afirmar que um dos aspectos que distingue a atitude dos psicólogos contemporâneos em relação a Vigotski é que voltamos a ele não como um cientista do passado, a um personagem da história da Psicologia, mas como um pensador atual e estudamos suas obras como se não tivessem escritas há mais de um século, mas atualmente (SHUARE, 2017, p. 59).

A autora considera que uma das explicações desse fenômeno está no fato de que foi necessária a passagem de quase 100 anos para que pudéssemos avaliar o significado das suas concepções sobre os processos de desenvolvimento e de subjetivação. Encontramos uma semelhança bastante forte entre o que vivemos no contexto brasileiro atual, para não adentrar em outros países da América Latina

e do mundo, e os fatos significativos que mobilizaram Vigotski, na análise de Beatón (2005, p. 38), tais como:

[...] un mundo de crueles condiciones de explotación, de profundas desigualdades entre los seres humanos y procesos de emancipación frustrados, como los que se plantearon en la Revolución Francesa Y en la Comuna de Paris.

O autor citado menciona ainda o processo revolucionário vivido na Rússia, um programa de educação popular produzido pela revolução de outubro, e a influência na formação pessoal de Vigotski das concepções de um materialismo dialético e histórico desenvolvido por Marx e Engels, podendo compreender e integrar o desenvolvimento das concepções da economia, do socialismo utópico e da filosofia clássica alemã. Vivemos reformas constantes, desejamos uma educação para todas as pessoas, discutimos e, quando e a quem interesse, deformamos e caricaturamos o marxismo. Temos um longo caminho a percorrer!

Shuare (2017) considera que a chave para entender a contribuição dada por Vigotski à Psicologia de sua época está em considerar a origem histórico-social do psiquismo humano: “No conjunto arquitetônico da teoria de Vigotski o eixo que, como espiral dialética, organiza e produz todos os demais conceitos é o *historicismo*” (SHUARE, 2017, p. 61). Considerando o historicismo como o ponto de partida da primeira geração conceitual da proposição vigotskiana, a autora nos lembra que o tempo humano é história, tanto na vida pessoal como na vida social. Nessa última, é fundamental entender o desenvolvimento da sociedade e da atividade produtiva do ser humano que, diferentemente das ações ou comportamento dos outros animais, é transformador da natureza, não se limitando apenas a usar seus recursos próprios. Transformando a natureza, transforma e produz o sujeito da atividade, que é mediatizado pelos instrumentos que se interpõem entre o sujeito e a atividade realizada. A atividade produtiva do homem ocorre no contexto das relações interpessoais, transformando a natureza existente anteriormente, criando objetos, signos, símbolos, valores, um tecido social de produção da vida material configurado como a cultura.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerado por Vigotski (1989) como um dos aspectos relevantes das suas investigações, demonstra a relação entre essa compreensão do desenvolvimento humano e do papel da educação e da aprendizagem. Aponta dois grupos de fenômenos, aparentemente heterogêneos, mas que se constituem em duas linhas fundamentais no curso do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, unidas de modo indissolúvel, mas sem estarem fundidas: os processos que permitem o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho;

em segundo lugar está o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ao definir essas funções, nos lembra que elas não foram delimitadas nem definidas de maneira exata pela psicologia tradicional e que um e outro processo juntos formam o que pode ser considerado o processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (CALEJON, 2012).

Embora ultrapasse os objetivos deste capítulo a questão da adjetivação *superior* às formas superiores de comportamento, entendemos que a contribuição dada por Vigotski, ao sistematizar estes conceitos no início do século XX, quando a Psicologia se constituiu enquanto ciência, norteadas pelas regras da Filosofia Positiva que orientou a organização das ciências da natureza, demonstra a necessidade de superar um reducionismo que prevaleceu ao longo do século na compreensão do psiquismo humano. Outras contribuições da sistematização feitas por Vigotski na origem da produção do Enfoque Histórico-Cultural podem ser encontradas na sinalização do desenvolvimento psicológico como um processo psicológico complexo, na indicação da relação entre afetos e razão sistematizada no conceito de vivência (FARIÑAS; CALEJON, 2017; ARIAS BEATÓN, 2017) e cindida nas explicações cognitivistas e na importância dos mecanismos de correção e compensação, ao sistematizar princípios da defectologia, a ênfase no aprender como condição para promoção do desenvolvimento.

Encontramos ainda, em autores mencionados por Luria (1980), uma discussão sobre a existência do pensamento lógico nos primeiros seres humanos, considerados primitivos. Para alguns pensadores, o pensamento destes era pré-lógico. Estudiosas e estudiosos que discordam desta perspectiva entendem que o pensamento dos primeiros seres humanos também era um pensamento lógico, estando no conteúdo do pensamento a diferença entre eles. Os seres humanos existentes no início da cultura centram seus pensamentos nos aspectos concretos e diretamente perceptíveis da vida concreta e real, enquanto o ser humano contemporâneo refere-se com maior frequência a conceitos e significados mais abstratos produzidos no curso da cultura. Considerando as características gerais mencionadas, Luria (*ibidem*) sinaliza que, nos seres humanos primitivos (primeiros), os processos de generalização resultam multiformes e instáveis, classificando suas impressões a partir de indícios mais concretos e diretamente perceptíveis, ou seja, não essenciais. No ser humano contemporâneo, as generalizações são mais estáveis ou univalentes, ou seja, estão sustentadas por conhecimentos científicos produzidos por uma educação sólida e sistemática, e não por conhecimentos espontâneos, aparentes e circunstanciais, na medida em que os últimos consistem em relacionar, segundo exemplos dos autor

mencionado, coisas ou os seres vivos a partir de características não essenciais, como por exemplo relacionar uma águia com outros animais que vivem em um clima seco. Essas proposições são demonstradas nos estudos de Luria (1980) na Ásia Central, que evidenciam que aquelas pessoas oriundas de uma história de vida afastada dos meios culturais, que realizavam também uma produção artesanal e rudimentar, não tinham sido educados e ensinados convenientemente e, além disso, eram adeptos de crenças religiosas restritivas, apesar de possuírem pensamento lógico para produzir generalizações, estavam marcadas pelas condições concretas da vida e suas percepções diretas. Assim, não se observava, nestes sujeitos, indícios de um pensamento generalizador e científico.

O debate sobre esta característica do pensamento humano torna-se mais complexo em sua conformação histórica, produzindo interpretações e análise racistas e discriminatórias, na medida em que estão mediadas por orientações ideológicas e políticas determinadas pela organização de uma sociedade de exploração. Em grande medida, diferentes epistemologias, teorias do conhecimento e ciências, tal qual a linguística, a psicologia, a antropologia, a sociologia e, inclusive, a biologia, apropriam-se destas explicações de uma maneira significativa. De certa forma, esta polêmica tem como base a concepção sobre a natureza e origem do pensamento, que pode ser considerado como um produto de uma força ou qualidade mística, conformada por deus, ou pela fisiologia, que é o produto das condições concretas da vida real do sujeito e das circunstâncias e possibilidades que dela decorrem. A primeira linha guia-se por uma ideia cartesiana, organizada por Descartes, enquanto a segunda se orienta por Espinoza. Como demonstra Luria (*ibidem*), em seu tempo e ainda hoje, encontramos duas tendências muito usadas para justificar ideologias de exploração de classe, raça e gênero: a primeira fundamenta que os grupos atrasados não podem se apropriar da cultura porque são psicologicamente inferiores, sendo esta condição insuperável, na medida em que é fixa e imutável. A segunda tendência, assumida por grupos mais progressistas, relacionam as diferenças com as condições concretas da vida prática, ainda que, segundo o autor, não tenham construído explicações convincentes sobre os processos psíquicos formados historicamente.

Por outro lado, cabe ressaltar aqueles que defendem que a linguagem tem um papel essencial na produção do pensamento. A linguagem organizada de determinadas formas influi não só no pensamento e na formação de necessidades, mas também no comportamento das pessoas. Vigostki entendia que os processos humanos, inclusive a possibilidade de formulação de conceitos por meio do desenvolvimento do pensamento, se constrói nas relações sociais, dentro de um

contexto material. Nesse sentido, a palavra, enquanto mediadora, irá possibilitar à criança a realização de uma série de operações intelectuais que a guiarão para o processo de abstração. Tal entendimento se aplica diretamente ao contexto escolar, uma vez que é nesse espaço que deveria ocorrer a aproximação dos estudantes ao pensamento sistematizado, sempre considerando a não estabilidade das significações e do conhecimento. Em suma, a educação escolar deveria se dar de forma a valorizar os processos de aprendizagem, e não seus resultados, articulando experiências concretas da vida com a generalização, a categorização e a sistematização (GÓES; CRUZ, 2006).

Porém, o que se vê na Educação brasileira, em sua maioria, é o apagamento desses entrelaçamentos. Tudo parece indicar que estes procedimentos atuam de modo inter-relacionado com os produtos de uma educação que não desenvolve o pensamento teórico, abstrato e generalizado e a consciência crítica, convertendo-se em um procedimento sumamente eficiente na sociedade capitalista. Assim, a sociedade do espetáculo constitui-se em uma das expressões do que ocorre nas sociedades de exploração, com sofisticação das vias de exploração e submissão dos povos e pessoas de maneira sutil. Ainda que seja difícil aceitar, lamentavelmente a ciência, de alguma maneira, se envolve e, às vezes, colabora com esse processo. Em resumo, ainda encontramos concepções que não assumem o fazer social e cultural e, sobretudo, as possibilidades de intercâmbio e colaboração que podem se produzir em um processo de transmissão socialmente organizado, como aquele que ocorre em uma educação sistemática e de qualidade, como condição para o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano.

Os dados que elencamos neste capítulo reafirmam as proposições do Enfoque Histórico-Cultural, seguindo Marx (1965) e Espinoza (1980), de que o ser humano e seu pensamento são o resultado da vida concreta e da realidade em que o sujeito vive na natureza e que qualquer interpretação e produção científica alheia a este processo pode apenas prejudicar o desenvolvimento humano. Assim, a análise crítica do nosso contexto, na perspectiva da sociedade do espetáculo, revela a banalização da dimensão cultural, convertendo-a em artificial, descontextualizando a arte e o artístico da vida real e concreta que o ser humano vive e ampliando a possibilidade de elaboração de crenças e conhecimentos por meio de representações abstracionistas e fictícias expressadas nas manifestações culturais e artísticas.

Os pressupostos que estabelecem a Psicologia Histórico-Cultural ou o Enfoque Histórico-Cultural partem, em síntese, do entendimento de que o ser humano é parte e se transforma na relação com a natureza e a realidade objetiva, de forma que é imprescindível conhecer a concretude para poder conhecer o ser humano,

suas funções e capacidades – compreender o ser humano em toda sua complexidade. Isso também significa entender que o ser humano é muito mais do que as possibilidades dadas por suas bases e constituições biológicas ou determinações ambientais; é possível, a partir delas, em condições educacionais adequadas, caminhar para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, dadas as mediações necessárias. Em resumo, a educação tem o objetivo de compreender e auxiliar na emancipação de seres humanos e da sociedade, sem alienação e com consciência e liberdade. Esta se coloca também como a função social da escola (BERNARDES, 2006; DUARTE, 2016). Saviani (2020), em uma fala em um congresso virtual realizado pela Universidade Federal da Bahia, ressalta o quanto investir em educação não se desliga, de forma alguma, de investir em economia, saúde, ecologia, tecnologia, ciência. A educação é a chave para a revolução e, nós, enquanto acadêmicas e acadêmicos oriundas e oriundos de universidades públicas, temos o compromisso ético de pensá-la de forma crítica e de exigí-la enquanto direito universal e inalienável.

No atual contexto, portanto, vemos o quanto a escola evidencia as lutas e interesses da sociedade burguesa, determinados pela luta de classes. Ao desconsiderar que o processo de ensino e aprendizagem depende da mediação e da relação dialética com professores e demais agentes escolares, o Estado apela para a lógica binária, peculiar da psicologia abstrata e biologizante, que também é individualizante, uma vez que o “mérito” (ou a falta dele) é algo que depende apenas da vontade do estudante, agora também jogada para as mães, que devem acompanhar a atividade pedagógica de seus filhos e filhas, e para professores que, sem treinamento, estão tendo que adaptar seu trabalho à forma remota, o que, em sua maioria, tem se transformado em uma transmissão de conteúdos de forma tecnicista e obrigatória para poderem cumprir com as obrigações da caderneta.

Sobre isso, diversos estudos têm alertado sobre a falta de preparo da categoria docente para o trabalho por via remota. Dentre eles, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), divulgou um relatório técnico que evidencia que apenas 28,9% das professoras e professores declaram possuir facilidade para o uso das tecnologias digitais, sendo que, nas redes municipais, 53,6% não receberam qualquer tipo de formação para seu uso. Nas redes estaduais, esse número cai para 24,6%. Além de reportar que, na visão da maior parte da categoria docente, a adesão dos estudantes às atividades propostas diminuiu, também há uma maioria que considera que houve aumento nas horas e carga de trabalho (GESTRADO & CNTE, 2020). Já o relatório “Educação

escolar em tempos de pandemia – informe nº 02”, divulgado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, evidencia que professores e professoras negros e negras relataram receber menor apoio da escola, em comparação com professores e professoras brancos e brancas (FCC, 2020b).

Ao compreender que o subjetivo se constrói a partir das funções neurofisiológicas em relação com o mundo social (externo, objetivo), a formação e o desenvolvimento psíquico se definem enquanto processos: uma história individual que contém em si toda a história da humanidade. Em outras palavras, há a apropriação da ontogênese humana, presente em todas as instituições – família, escola, religião, saúde. Além disso, essa atividade é um processo que produz significados e sentidos à experiência do ser humano. Os conteúdos, procedimentos e métodos desses processos são apropriados pelos sujeitos, o que faz com que sistemas psicológicos mais complexos sejam desenvolvidos com o tempo. Isso também implica assumir a historicidade dos acontecimentos, ou seja, que tudo está sempre em contínuo movimento. Mais uma vez, o desmonte que a educação pública brasileira vem sofrendo no contexto da pandemia mina as possibilidades de relações sociais ao mesmo tempo que pode vir a mitigar sentidos e significados de existência de estudantes, docentes e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de sentido na atividade escolar vem sendo realidade nos relatos de professores, estudantes, mães e pais, atingidos pela educação remota forçada e sem planejamento, em todo o Brasil. Acossados por resoluções políticas que atravessam seus direitos enquanto classe trabalhadora e estudantil, desmotivando o trabalho educacional e pedagógico, temos, no ano de 2020, o declínio extremo da qualidade da educação nas escolas públicas, que acaba operando como justificativa (ou “causa”, como nos aponta Boaventura) para o domínio desse setor pelo mercado. O papel da escola enquanto promotora de emancipação humana e mudança social, tão caro ao Enfoque Histórico-Cultural, se esvazia. Como, então, pensar em alternativas e esperar por uma melhora nesse cenário?

Embora pareça que não há soluções, que o isolamento social descaracterizou as possibilidades de mobilização popular, podemos pensar que, mais do que nunca, as contradições do capitalismo estão evidentes. E essas contradições também nos mostram que, embora ainda haja muito o que se construir, não podemos esquecer nosso legado histórico, os conhecimentos já construídos e sistematizados que nos apontam que a luta por uma escola universal, gratuita e de qualidade não apenas é possível como é o único meio de superar a condição capitalista de existência. Afinal,

assim como tentamos ilustrar neste capítulo de forma breve, os problemas que a educação brasileira vem enfrentando atualmente não surgiram com a pandemia, mas são consequência do sistema em que vivemos, que fetichiza as relações entre pessoas e mercado. O uso da tecnologia da informação e da comunicação, já considerado como solução mágica antes da pandemia, e tornado obrigatório para assegurar o isolamento social necessário, produziu, por um lado, situações que merecem nossa atenção no pós-pandemia e, por outro, o risco de precarização e elitização ainda maior do trabalho dos docentes e da qualidade da escola. Esperamos poder, efetivamente, aprender com as lições dolorosas impostas pelo vírus.

REFERÊNCIAS

ARRUZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, n. 23, 1º semestre de 2015.

BEATÓN, Guillermo Arias. **La Persona en lo Histórico-Cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BEATÓN, Guillermo Arias. Vivência, atribuição de sentidos e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES Maria Eliza Mattosinho, BEATÓN Guillermo Arias (org.). **Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciência e Humanidades, 2017.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARLOTTO, Mary Sandra; DALCIN, Larissa. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23. n 2., Belo Horizonte, mai.-ago.,2017.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Desenvolvimento Humano: uma reflexão a partir do enfoque histórico-cultural. *In*: LIMA E DIAS, Marian Ávila de; FUKUMITSU, Karina Okajima; TORRES DE MELO, Aurélio Fabrício. **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento**. São Paulo : Vetor, 2012.

CONASEMS – Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. **Protagonismo feminino na saúde: mulheres são a maioria nos serviços e na gestão do SUS**. Publicado em 06/03/2020. Disponível em: <<https://www>.

conasems.org.br/o-protagonismo-feminino-na-saude-mulheres-sao-a-maioria-nos-servicos-e-na-gestao-do-sus/>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Versão eletrônica produzida pelo Coletivo Periferia. Maio de 2003.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESPINOZA, Baruch. *Ética, demostrada según orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbis S.A. 1980.

FARIÑAS LEÓN, Gloria, CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Vivência, Situação Social de Desenvolvimento e Práxis. *In*: BERNARDES Maria Eliza Mattosinho & BEATÓN Guillermo Arias (org.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciência e Humanidades, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editorial Paz e Terra, 11 edição. 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia, informe nº 01, 2020a**. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia, informe nº 02**: similaridades e diferenças nas redes de ensino, sexo e cor/raça, 2020b. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2>>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

GRAGNANI, Juliana. Por que o coronavírus mata mais pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. **BBC News Brasil**. 12 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

GESTRADO & CNTE. **Relatório técnico: Trabalho docente em tempos de pandemia**. 2020.

GOULD, Stephen Jay. **La falsa medida del hombre**. Barcelona: Editorial Drakontos Crítica, 1997.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigostki. **Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50), maio-ago., 2006.

HAUSER, Úrsula. **Entre la violencia y la esperanza: escritos de una internacionalista**. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela, 2010.

INFOPEN (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias). **Painel Interativo dezembro/2019**. Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça e Segurança Pública, período de julho a dezembro de 2019. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ZlZWVmNzktNjRlZi00MjNiLWZhYmYtNjExNmMyNmYxMjRkIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

LARA, Aline Lunardelli; PATTO, Maria Helena Souza. Sob o signo do descaso. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. pp. 181-192. São Paulo : Casa do Psicólogo®, 2010.

LEVY, Gisele Cristine Tenório Machado de; SOBRINHO Francisco de Paula; SOUZA Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Produção**. v.19. n.3, pp. 458-465, 2009.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Problemas del desarrollo del psiquismo 2**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **Los Procesos Cognitivos: Análisis socio-histórico**. Barcelona: Editorial Fontanella. S.A. 1980.

MANFRED, Albert. **Histoire de la France**. Des origines à 1789. Moscú: Editions Du Progrès. 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844**. Cuba: Editora Política La Habana, 1965.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico Especial: Semana Epidemiológica 32 (02 a 08/08). **Secretaria de Vigilância em Saúde**, 12 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/August/12/Boletim-epidemiologico-COVID-26.pdf>>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos bicentenários.** Documento síntese. 2012.

PAIVA, Antônia Varanda de. **Base Nacional Comum Curricular: uma reflexão sobre a formação continuada de docentes que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo. 2019.

PODER360. Volta às aulas não é tema do Ministério da Educação, diz Milton Ribeiro. **Poder360.** 24 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/volta-as-aulas-nao-e-tema-do-ministerio-da-educacao-diz-milton-ribeiro/>>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

RAMONET, Ignacio. Revolución digital, globalización y ética. *In: Cine, cultura y nuevas tecnologías.* Ediciones Pontón Caribe ,S.A. La Habana s/f.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Obras Escogidas.* La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Inova Educação: Eletivas ampliam possibilidades de escolha dos alunos. **Portal do governo.** 17 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/inova-educacao-eletivas-ampliam-possibilidades-de-escolha-dos-alunos/>>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

SALDAÑA, Paulo. Reação a efeitos da pandemia na educação é principal desafio de próximo ministro. **Folha de São Paulo.** 21 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/reacao-a-efeitos-da-pandemia-na-educacao-e-principal-desafio-de-proximo-ministro.shtml?origin=folha>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETI, C. J.; et.al (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação: desafios do nosso tempo [online]. *In: Congresso Virtual UFBA,* 2020. Transmitido em 18 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE&t=5190s>>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

SHUARE, Marta. **A Psicologia Soviética: meu olhar**. São Paulo: Editora Terracota, 2017.

SWARTZ, David. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. *In*: PATTO Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

UNFPA – United Nations Population Fund. **COVID 19: um olhar para gênero**. Resumo Técnico, março 2020. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Covid19_olhar_genero.pdf>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas?**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski; A. Leontiev; A. Luria. Biblioteca de psicología soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FORMAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DAS CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO À UNIDADE AFETO-COGNIÇÃO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA⁴⁸

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Ana Paula Barbosa

Mara Aparecida de Castilho Lopes

INTRODUÇÃO

Ao longo do ano de 2020, em virtude da crise sanitária causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (responsável pela doença covid-19) no Brasil e no mundo, verificamos a necessidade de reorganização de ações nos processos educativos escolares e de mudanças no uso de instrumentos pedagógicos utilizados na organização do ensino a partir da implantação do distanciamento físico.

Agravada pelas condições sanitárias, constatam-se, no campo da educação brasileira, momentos tensos de indefinição de caminhos possíveis para superação das dificuldades enfrentadas em todas as instâncias educacionais, em especial na educação básica e pública que necessita de orientações objetivas para se reorganizar de forma efetiva. Trata-se de um momento crítico na sociedade brasileira

agravado pelas indefinições governamentais em virtude do negacionismo científico (ESCOBAR, 2021) que repercute em ações que exacerbam as contradições históricas da organização social vigente e da educação nacional.

Uma das evidências da dificuldade de acesso a orientações governamentais no campo da educação pode ser constatada no Ministério da Educação, local onde pouca ou nenhuma informação é encontrada sobre a Educação durante o primeiro ano da Pandemia da covid-19. Outro agravante são as mudanças na organização do Ministério na Educação em plena crise social e sanitária, anunciada pela crítica social e institucional ao *desgoverno* atual. (ALVARENGA; PARREIRA, 2020). A fragilidade nos campos organizacional e epistemológico sobre as necessidades para uma Educação que seja a base para o desenvolvimento social e pessoal denunciam as inconsistências da governança atual para superar, emergencialmente, a situação social vivenciada no Brasil.

A situação social, emergente das condições concretas na realidade nacional e em crise de diferentes ordens, assola a sociedade brasileira, fato que, segundo Santos (2020), requer mudanças estruturais e organizacionais. Incluímos neste rol de transformações a necessidade de uso de novos instrumentos pedagógicos e a implantação de novos *modos de ação* na organização do ensino (BERNARDES, 2009, 2010) em todos os níveis da educação formal.

A psicologia concreta, de raiz materialista, histórica e dialética (DEBORD, 2003; VIGOTSKI, 1996), que fundamenta este estudo considera que tais transformações de ordem social e pessoal são promovidas pela mediação da cultura a partir das relações sociais que se objetivam em diferentes campos, sejam eles vinculados às particularidades da cotidianidade nos processos informais, mas fundamentalmente nas atividades organizadas de forma intencional e sistematizada, como o que ocorre na educação escolar em todos os seus níveis de objetivação.

Compreendemos que os processos educativos, considerando as adversidades sociais e materiais e as possibilidades de enfrentamento da crise, deveriam ser adaptados para ser possível a sua continuidade, apesar do distanciamento físico. Associações internacionais, como a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e a INEE (*Inter-agency Network for Education in Emergencies, Their world*) incentivam e mantêm programas de educação em situação de emergência (emergências provenientes de desastres, naturais ou não, como guerras e furacões, por exemplo), partindo do princípio da educação como direito (INEE, 2006) e considerando que a educação é inserida no topo da lista das prioridades pelas famílias afetadas (UNESCO). A INEE esclarece que:

A educação em situação de emergência, crises crônicas e durante os esforços de reconstrução tanto pode salvar vidas, como sustentar vidas. Pode salvar vidas, quer protegendo contra a exploração e agressão, quer disseminando mensagens-chave de sobrevivência em questões tais como segurança contra as minas terrestres ou a prevenção do HIV/SIDA. A Educação pode sustentar vidas oferecendo uma estrutura sólida, estabilidade e esperança no futuro durante tempos de crise, particularmente para crianças e adolescentes. (INEE, 2006, p. 5).

Tendo em vista as mudanças instituídas no campo educacional e evidenciadas pela necessidade de transformação na situação social emergente da sociedade em crise, tem-se como objetivo analisar os desdobramentos da covid-19 na educação formal e explicitar as condições necessárias para o desenvolvimento humano a partir das vivências de estudantes do ensino superior público no ano de 2020 a partir dos pressupostos do enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, LEONTIEV, 1983) no enfrentamento aos desdobramentos do distanciamento físico na educação formal.

No movimento de análise, enfatizamos a necessidade de manutenção de princípios essenciais para a formação e o desenvolvimento humano ao dar ênfase à unidade afeto-cognição (VIGOTSKI, 2004) nos processos educativos. É problematizado, portanto, *o modo instituído de objetivação das relações interpessoais na educação escolar* (BERNARDES, 2009), visando *o desenvolvimento das funções psíquicas superiores* enquanto dimensão intrapessoal na formação humana, dando-se ênfase às condições concretas instituídas durante a Pandemia da covid-19 no ano de 2020.

ALGUMAS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Diante da reorganização social provocada pelo distanciamento físico ao longo do ano de 2020, verificamos mudanças na prática social global, sobretudo nas ações pedagógicas na educação formal, em que todos os níveis educacionais foram amplamente impactados neste momento histórico. Algumas instituições de ensino se (re)organizaram no início do período de isolamento em virtude de suas bases materiais serem favoráveis para alterar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem presencial para o modelo remoto, principalmente instituições privadas, como revelaram reportagens e estudos localizados, como o de Souza, Couto, Couto (2020) e da PPGED- UFSCAR (2020). Em contrapartida, outros setores educacionais, em especial a educação básica pública, assumem a condição

de reféns de condições materiais e humanas limitadas pelas condições sociais e econômicas necessárias para reorganizar as ações pedagógicas.

Uma das contradições identificadas é a situação emergencial de reestruturação das ações pedagógicas da forma presencial para a forma remota, sem que professores tivessem o domínio de ferramentas tecnológicas e metodologias relativas à docência no ensino não presencial. Trata-se de uma nova necessidade na organização da prática pedagógica a ser superada no momento pandêmico que requer aperfeiçoamento e domínio de tecnologias, fato nem sempre constatado na formação docente. Mill (2012), ao analisar o uso de tecnologias na educação, identifica alguns mitos nesse uso pelos professores, como a *contraposição* e a *tecnofobia*, muitas vezes atribuindo às ferramentas tecnológicas maior valor do que o próprio processo pedagógico. Tal fato, de acordo com o autor, levaria à necessidade de inovações pedagógicas, provocando insegurança e a necessidade de novas aprendizagens docentes. Estes mitos são contrapostos pelo autor, uma vez que a mediação tecnológica assume a perspectiva formal do processo pedagógico, sendo necessário que profissionais da educação, em todos os níveis de escolarização, tenham domínio do conhecimento específico e pedagógico, visando a apropriação do conteúdo teórico pelos estudantes.

No texto *Mudança de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecno pedagógicas*, Mill (2012) problematiza o uso de tecnologias na educação ao fazer a analogia entre a tecnologia/semente e a educação/produto.

Há nas tecnologias, assim como na semente, diversos usos em potencial. O desafio é conhecer a maior quantidade possível de opções latentes nesta semente/tecnologia para lançar mão das melhores alternativas para busca de determinado objetivo. [...]. Todavia, é importante ter clareza das possibilidades que cada tecnologia/semente nos apresenta, pois a alimentação (para matar a fome imediata) pode ser mais urgente do que o cultivo da semente em alguns casos, embora em outros casos, à custa da vontade de comer temporariamente, o cultivo da semente leve-nos à produção de grãos suficientes para matar a fome de grupos maiores. (MILL, 2012, p. 36).

Diante da analogia apresentada, cabe-nos problematizar o uso da tecnologia/semente e da educação/produto no contexto social em análise e, ao mesmo tempo, vislumbrar aspectos essenciais no campo educacional que devem ser mantidos, ainda que os modos de ação possam ser transformados pelo uso de tecnologias diferenciadas.

A questão colocada em foco diz respeito à relação produto/educação e semente/tecnologia necessária para o desenvolvimento social e pessoal. Concebe-se, de acordo com o enfoque histórico-cultural que, pela mediação de signos e instrumentos

elaborados historicamente, os elementos da cultura e as ferramentas, na forma de tecnologia/semente, criam campos de possibilidades para a objetivação dos processos educativos, para que tais significações sejam apropriadas pelos sujeitos.

A realidade educacional vivenciada em 2020 no Brasil evidenciou de forma exacerbada as desigualdades sociais e econômicas instituídas na sociedade brasileira (STEVANIM, 2020; SILVA; GODOY, 2020); uma dessas objetivações é a diferença no acesso ao conhecimento teórico e científico pelos sujeitos em formação. No momento em que o acesso ao conhecimento a ser mediado nas escolas fica ainda mais dificultado pela mudança nas ferramentas e instrumentos utilizados nos *modos de ação*, agrava-se a crise educacional brasileira. Relacionamos tal fato à problematização feita por Mill (2012) sobre produto/semente e educação/tecnologia que precisam ser analisados de acordo com as (im)possibilidades instituídas na educação nacional e suas contradições. Questionamos, portanto: a quem pertence a semente? Quem pode usufruir da semente? Quem seria o agricultor a cultivar a semente para fornecer o alimento que mate a fome da população?

A complexidade presente em possíveis respostas aos questionamentos contempla o modo de organização societária nos campos econômico e político, assim como perpassa pela especificidade epistemológica das áreas de conhecimentos, no caso, a Educação e a Psicologia. Refere-se aos determinantes sociais historicamente instituídos evidenciados na *espetacularização* da sociedade capitalista. Contempla as condições concretas na sociedade contemporânea, as contradições históricas da educação formal no Brasil (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015), uma vez que as diferenças sociais e as condições materiais e culturais vinculam-se às lutas de classe e à manutenção do *status quo*.

Referimo-nos à condição social analisada por Guy Debord (2003, p. 13) quando afirma que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*”. Segundo o autor, o espetáculo não se refere ao conjunto de imagens, mas às relações sociais decorrentes das *mediatizações das imagens*. Não se trata, portanto, do espetáculo como representação da realidade, mas da objetivação das contradições históricas que se perpetuam no processo de alienação instituído na organização social há séculos. Segundo Debord (2003, p. 15), o espetáculo “[...] compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto de produção existente. [...] constitui o modelo presente da vida socialmente dominante.”

Portanto, as questões que envolvem a analogia entre semente/produto e tecnologia/educação se vinculam aos determinantes sociais historicamente instituídos na sociedade brasileira e às políticas públicas educacionais que definem o campo

de (im)possibilidades para que a educação escolar seja acessada pela sociedade de forma democrática e irrestrita.

Na analogia feita por Mill (2012), há de se saciar a fome da sociedade, mas também de se cuidar da semente para que todos possam ser supridos em suas necessidades básicas, no presente e no futuro. Em nossa análise, relacionamos a analogia em questão com a educação escolar de qualidade para que todos tenham a oportunidade para o desenvolvimento pessoal e social, assim como há de se contemplar e desenvolver as tecnologias para que todos possam ter acesso ao conhecimento teórico e científico a ser mediado na escola, para além do conhecimento local mediado na vida cotidiana.

Entendemos que tal fato se vincule ao *estado de direito* na sociedade democrática. Na Constituição Federal de 1988, em vigência no Brasil, consta no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da educação que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art. 205). Portanto, o compromisso do Estado com a educação assume protagonismo juntamente com a família; no entanto, em momentos de crises sociais, quando as famílias se veem impossibilitadas de gerir as necessidades de seus filhos no uso de tecnologias que garantam o acesso à educação, esse protagonismo do Estado é necessário e desejado na definição de políticas públicas que garantam a educação para todos.

Na analogia feita por Mill (2012), o agente que organiza as ações educacionais na macroestrutura social assume a função de agricultor, criando as condições necessárias para que as sementes possam ser plantadas e germinadas; trata-se da função a ser exercida pelo Estado para que a Educação seja acessada por todos e promova o desenvolvimento pessoal e profissional mediado pelas tecnologias necessárias para a sua objetivação na prática social global. No entanto, a contradição no uso de tecnologias nos processos educacionais, nos diferentes níveis de escolarização no Brasil, precisa ser entendida como parte do projeto instituído na sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003). Essa compreensão não exclui e não deve minimizar esforços para que a educação de qualidade se objetive como direito e seja uma conquista de todos.

A educação nacional, relacionada à *espetacularização* da sociedade, objetiva-se pela política de Estado – “Educação para Todos” (BRASIL, 1996; 2001; 2008; UNESCO, 1994; 1998), que mantém o discurso oficial das políticas educacionais que apontam para a intencionalidade do rompimento dos processos de exclusão

no interior da escola; no entanto, a prática social e as pesquisas realizadas evidenciam a fragilidade e as contradições que emergem da realidade escolar brasileira. (BATISTÃO, 2013; PEREIRA, 2016; LOPES, 2017)

Apesar da reelaboração de políticas públicas educacionais e da pressão internacional pela universalização do ensino básico no Brasil, diversas ações transformadoras das práticas escolares ao longo dos anos permanecem camufladas por discursos inclusivos que não conseguem se concretizar na sociedade brasileira (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015). No momento de crise social, a exclusão social e educacional é colocada em evidência; no entanto, a raiz do processo exclusivo remonta à *espetacularização* da sociedade organizada nas bases do capitalismo.

Na trajetória da educação escolar brasileira, contradições acompanharam o discurso democrático na perspectiva inclusiva desde a sua origem, quando as classes sociais mais desfavorecidas conseguem acessar, mas nem sempre conseguem permanecer, no ambiente da escola – alterando o histórico de exclusão, que até então se dava pela via da reprovação. Entretanto, o movimento que se observou a seguir foi uma progressiva piora na qualidade do ensino público, enquanto a privatização do ensino atingia diferentes níveis de oferta –, conferindo um tom de mercadoria para o ensino e de empresa para a escola (SAMPAIO, 1998; BUENO, 2001).

Posteriormente, algo semelhante se deu em relação às pessoas com deficiência, após o movimento internacional conhecido como *mainstreaming* influenciar mundialmente sua forma de educação escolar. Seguindo os pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para a construção de uma escola para todos, estudantes que recebiam atendimento educacional apenas em instituições e escolas especializadas começaram a migrar para a escola regular em número cada vez maior.

A escola, por sua vez, objetiva-se a partir das dificuldades para atender à diversidade dos estudantes que se encontravam sob sua responsabilidade – delegando aos próprios estudantes e à suas famílias a culpa pelo seu sucesso ou fracasso escolar (TANAMACHI; MEIRA, 2003; GUZZO, 2010). Nesse contexto, também os estudantes com deficiência recebidos nesse espaço formativo conquistaram o direito de acessar as escolas mais próximas de suas residências, mas não o conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2013). Por fim, alguns acabaram retornando aos institutos especializados dos quais saíram, frente à constatação das diversas contradições que compõem a realidade da escola que se denomina inclusiva.

Consideramos que as mudanças instituídas nas últimas décadas na educação brasileira são o produto do movimento de reivindicação de grupos sociais que buscam fazer valer seus direitos e interesses diante das possibilidades de uma sociedade democrática; no entanto, a lógica que permeia as mudanças na educação escolar não promovem transformações no modo excludente próprio da sociedade capitalista. A alteração na lógica da exclusão social pela via da educação escolar mantém-se diante de mudanças no modo de organização das políticas educacionais, não garantindo efetivamente a educação de qualidade para todos, necessária para viabilizar a inclusão social.

As contradições históricas enraizadas na educação escolar brasileira são o produto da objetivação de políticas públicas educacionais – nos níveis federal, estadual e municipal – que veem a escola como uma instituição para a manutenção do poder e das diferenças sociais. Mézáros (2008) ressalta que a educação faz parte da construção do poder ideológico do Estado e, portanto, há de se cuidar para que as instituições formais da educação não recaiam sobre a égide da reprodução dos interesses do capital presentes na organização social vigente. Na mesma direção, Ivo Tonet (2014) e Sérgio Lessa (2008) identificam a escola regular como campo de perpetuação do poder hegemônico instituído na sociedade capitalista, fato que cria entraves para a efetiva emancipação humana necessária ao desenvolvimento pessoal e social. Demerval Saviani (2013), Newton Duarte (2013) e José Carlos Libâneo (2015), entre outros, reconhecem que a escola seja um campo de intervenção do poder instituído visando sua manutenção, mas consideram a escola pública como instituição necessária e indispensável para a emancipação humana.

Diante das condições concretas e reais instituídas historicamente na educação escolar brasileira, a crise educacional no ano de 2020 torna-se ainda mais evidente, com repercussões em todo o território nacional. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) analisam as desigualdades no acesso à educação nas instituições públicas e privadas em diferentes níveis de escolarização e, diante dos fatos analisados, ponderamos sobre a importância da atuação de professores mobilizados ao trabalho docente que seja promotor do desenvolvimento dos estudantes. Os fatos concretos nos levam a considerar ser necessário evidenciar fundamentos teórico-metodológicos essenciais para garantir uma educação de qualidade que seja promotora do desenvolvimento humano, independentemente das tecnologias utilizadas para que o ensino seja objetivado, de modo presencial ou remoto.

Tais fundamentos vinculam-se aos pressupostos do enfoque histórico-cultural que preconizam a necessidade de mediação da cultura elaborada historicamente (HELLER, 2008) para que o desenvolvimento humano se objetive em cada

sujeito singular. Na particularidade da educação escolar e pública, a mediação da cultura presente nos conteúdos específicos – ciência, arte, filosofia, ética – visa a aprendizagem do conhecimento teórico-científico socialmente necessário para que todas as crianças, jovens e adultos tenham a oportunidade ao pleno (ou das máximas possibilidades) desenvolvimento da consciência e da personalidade, emancipando-se.

Para tanto, abordaremos a perspectiva teórico-metodológica que se vincula à concepção de homem entendido como *ser social*, ainda que sua base material esteja sob a égide da plasticidade orgânica constituída ao longo da histórica da espécie humana. Por isso, não serão abordadas as concepções naturalizantes ou adaptacionistas do psiquismo humano, uma vez que se concebe que a formação e o desenvolvimento humano não estão mais na dependência de leis biológicas, mas vinculam-se a leis sócio-históricas, conforme se concebe na psicologia histórico-cultural.

MEDIAÇÃO DA CULTURA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Um dos fundamentos da educação, entendida como atividade humana geral necessária para a humanização dos sujeitos (MARX; ENGELS, 2009), é a mediação da cultura por meio das relações sociais visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme afirma Vigotski (1996). Tal compreensão subjaz aos princípios do materialismo histórico e dialético como raiz teórico-metodológica do enfoque histórico-cultural.

No processo de explicação sobre o desenvolvimento psíquico, Vigotski fundamenta-se na investigação sobre pensamento e linguagem que se articulam como unidade nos processos mediadores por meio de instrumentos e signos. O autor propõe teses sobre o desenvolvimento da linguagem que, segundo Elkonin (1996), continuam atuais. Sejam elas:

Para explicar o desenvolvimento psíquico, Vygotsky usa o desenvolvimento da linguagem. Ao analisar o desenvolvimento da linguagem nesse período, ele propõe duas teses, que não perderam o sentido até os dias de hoje. Em primeiro lugar, a tese de que o desenvolvimento da linguagem [...] não pode ser analisado fora do contexto, fora da comunicação da criança com os adultos e da interação com as formas ‘ideais’ de comunicação verbal, ou seja, fora da linguagem dos adultos, na qual a própria linguagem da criança se confunde; em segundo lugar, a tese de que ‘toda a parte sonora da linguagem infantil se desenvolve na dependência direta do aspecto semântico da linguagem infantil, ou seja, está subordinada a ele’ (ibid.). É claro que não é possível analisar o desenvolvimento dos processos psíquicos fora do desenvolvimento da linguagem, nem, junto com isso, explicar o desenvolvimento da percepção apenas pelas

conquistas da criança na esfera da linguagem, deixando de lado o domínio prático real dos objetos humanos pela criança. (ELKONIN, 1996, p. 409-410)

As teses anunciadas evidenciam a importância dos processos de comunicação e mediação das significações produzidas historicamente pela cultura, assim como ressaltam a importância de ações práticas com objetos reais para que o sistema funcional psíquico se constitua e se desenvolva. Trata-se de leis gerais sobre a formação do psiquismo humano que, no nosso entendimento, se vinculam a todos os sujeitos humanos, não se restringindo ao problema do desenvolvimento da criança na relação com os adultos pelos processos de comunicação.

Nas investigações sobre a formação e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos realizadas no GEPESPP/LEDEP⁴⁹, temos constatado que as leis do desenvolvimento da linguagem são generalizáveis, uma vez que podem ser a base para a análise do pensamento e da linguagem em diferentes idades. As significações e os instrumentos são colocados à luz dos processos de desenvolvimento psíquico por Vigotski, identificando-os como mediadores da produção humana material e não material, ou seja, são elementos essenciais na mediação da cultura produzida historicamente pelo conjunto dos homens, humanizando-os pelos processos educativos em geral.

Segundo Vigotski (2001), para que o desenvolvimento do psiquismo humano seja objetivado, são necessários processos educativos devidamente organizados com a finalidade de criar condições favoráveis para as apropriações teórico-práticas, entendidas como produções culturais, por parte dos sujeitos envolvidos no processo. No processo de mediação da cultura, devem ser criadas ações colaborativas para que os sujeitos superem as manifestações do desenvolvimento atual – o que se consegue fazer sozinho – até que haja manifestações de aprendizagem com maior complexidade, de forma correta e individual. Este campo de possibilidades entre o que se faz sozinho e o que pode vir a ser feito em situação colaborativa e, posteriormente, de forma individualizada, é identificado na psicologia histórico-cultural como Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Segundo Vigotski (1996, p. 269), “a esfera dos processos imaturos, porém em via de maturação, configura a zona de desenvolvimento proximal da criança”. Sobre o conceito, Beatón (2005, p. 232) afirma que:

A ZDP é um conceito abstrato que pretende explicar um processo ideal, subjetivo, cujos únicos indicadores objetivos, são os resultados do que o sujeito não podia fazer

⁴⁹ GEPESPP-LEDEP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural / Laboratório de Educação e Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo)

anteriormente e que mais tarde realiza de forma independente, os tipos de ajuda que se brindam ao sujeito e as respostas aos diferentes tipos de ajuda. Sem dúvida, em função disso é de supor que este processo implica um tempo e um espaço, para a acumulação de conhecimento e conteúdos e a formação de novas estruturas de desenvolvimento.

O conceito de ZDP é considerado de grande importância para os processos educativos, especialmente no âmbito da educação formal, uma vez que é no campo de possibilidades de desenvolvimento que o ensino devidamente organizado deve intervir com a finalidade de promover a superação das manifestações do desenvolvimento atual pela via de situações colaborativas, nas relações interpessoais, para que seja possível a realização das ações mais complexas por parte dos sujeitos de forma independente. Trata-se de ações interpessoais para a transformação e desenvolvimento intrapessoal.

Os processos educativos objetivam-se em várias esferas da prática social global. Sua objetivação ocorre por meio da educação informal viabilizada no âmbito da família e das relações cotidianas, da educação não-formal que se realiza em grupos diversos com a intencionalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, ou pela educação formal organizada de forma sistematizada e definida pelas políticas educacionais em todos os níveis de escolarização. A educação, portanto, é entendida como a forma de organização de ações sociais que criam possibilidades para a mediação dos elementos da cultura material e não material a partir das relações sociais, humanizando o próprio sujeito humano (MARX; ENGELS, 2009).

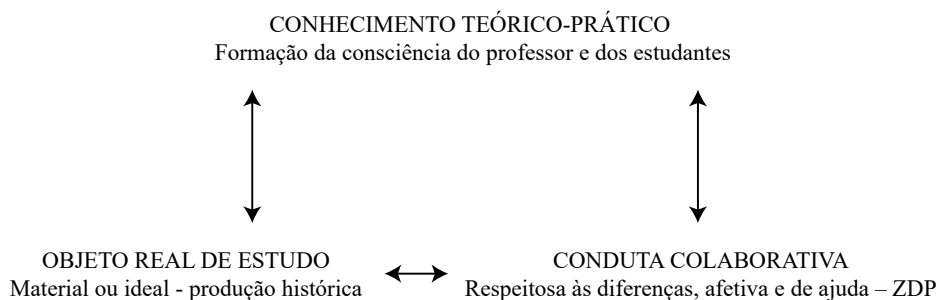
Em todos os processos educativos, há de se considerar as condições concretas e reais nas relações sociais definidas ontologicamente na organização societária que criam possibilidades, mais ou menos favoráveis, para o desenvolvimento humano. Uma vez que se entenda que é pela apropriação dos elementos da cultura que ocorre o desenvolvimento psíquico, há de se protagonizar os processos educativos para que ocorra o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade.

Leontiev (1983), ao elaborar a teoria da atividade, a identifica como o conjunto de ações e operações que transforma o próprio sujeito humano e a realidade externa a ele. Trata-se, conforme afirma o próprio autor, da unidade molar composta por *necessidade/motivo – objeto/objetivo – ação/operação – finalidade/condições concretas*. Segundo ele, para que a atividade se objetive na prática social, seu objeto/objetivo deve relacionar-se diretamente à sua finalidade por meio de ações/operações vinculadas às condições concretas de existência. No caso da atividade que se objetiva no âmbito da educação formal, o ensino devidamente organizado e o estudo que visa a aprendizagem consciente são considerados

unidade que visa o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos em atividade. Nos estudos teórico-práticos realizados no contexto escolar, atribuímos à unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos estudantes o conceito de *atividade pedagógica* (BERNARDES, 2009). Nessas condições, a unidade entre a atividade do professor e do estudante assume características da atividade humana consciente – *práxis* – que se diferencia da prática espontânea, aquela cuja finalidade não corresponde ao objetivo da atividade.

A atividade pedagógica, portanto, é concebida como uma atividade orientada a um fim – o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos que a integram e a produção de processos educativos formais no âmbito escolar. Conforme Bernardes (2012), trata-se da dupla objetivação da atividade pedagógica que assume a condição particular da *práxis revolucionária* (VÁZQUEZ, 1977). A atividade pedagógica entendida como *práxis* é, portanto, coletiva e transformadora das relações sociais orientadas para o ensino devidamente organizado e para a aprendizagem promotora de desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos. Enquanto unidade, a atividade pedagógica integra um sistema de ações e operações que *articulam, de forma consciente*, ações objetivas no campo das *condutas cooperativas e colaborativas* entre os sujeitos em atividade; no campo do *objeto real de estudo*, enquanto produção historicamente elaborada que assume condição ideal e material na realidade concreta; no campo do *conhecimento teórico-prático* que fundamenta a formação integral e a execução de ações pedagógicas por parte dos sujeitos em atividade. O esquema a seguir sintetiza o sistema de ações conscientes na atividade pedagógica.

Figura 1 – Sistema de ações e operações na atividade pedagógica⁵⁰



Ressalta-se que, para que o sistema de ações conscientes na atividade pedagógica se objetive enquanto unidade, é necessária a formação profissional que desenvolva a *consciência do professor* sobre: a) sua função social na sociedade de classes; b) a importância do ensino devidamente organizado com a finalidade

⁵⁰ Adaptação do esquema publicado em Bernardes 2012a.

de promover o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que que isso não ocorre de forma espontânea ou natural; c) as relações sociais fundamentadas em processos colaborativos e coletivos com situações respeitadas e afetivas, assim como na ajuda recíproca para superar dificuldades momentâneas tanto de ensino quanto de aprendizagem; e d) a relevância da historicidade do objeto real de estudo — material ou não material — enquanto direito de todos ao acesso à produção humana. Assim como a consciência do professor sobre tais aspectos é constituída em sua formação, a conduta consciente do professor no exercício de sua função social é fundamental para a formação/transformação da consciência dos estudantes sobre sua própria função social na sociedade (BERNARDES 2012b), assim como da importância de se apropriar do conhecimento teórico-prático visando o seu desenvolvimento. Tal perspectiva corresponde ao princípio marxiano sobre a formação da consciência.

A objetivação do sistema de ações e operações conscientes na atividade pedagógica assume a dialeticidade necessária para que todos os sujeitos em atividade se transformem e se desenvolvam, assim como transformem a prática social. Nessas condições, o sistema na atividade pedagógica assume o que Vázquez (1977) identifica como *práxis revolucionária*, uma vez que: “a) não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produto seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados; c) as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele [...]” (p. 159-160).

A complexidade na organização do ensino em diferentes níveis de escolarização pautado no sistema de ações e operações na atividade pedagógica requer que professores tenham domínio de conhecimentos nos campos da didática, da psicologia da educação, de metodologias de ensino, de políticas públicas educacionais e de outras áreas da pedagogia, assim como tenha domínio do conhecimento epistêmico da área em que atua (alfabetização, matemática, ciências da natureza, língua portuguesa ou estrangeira etc.).

Os pressupostos do ensino devidamente organizado e promotor do desenvolvimento do psiquismo e da emancipação humana são passíveis de generalização e, no nosso entendimento, devem ser contemplados em todas as etapas de formação. Em momentos de crise, como no ano de 2020, o distanciamento físico provocado pela pandemia da covid-19 expõe a necessidade de mudanças formais na organização das ações práticas, utilizando-se de ferramentas que viabilizem as relações interpessoais, além de também expor a necessidade de pensar no sistema de ações e operações que contemple a semente/tecnologia e o produto/educação, conforme a analogia elaborada por Mill (2012). No entanto, os fundamentos do

ensino devidamente organizado e explicitados no sistema de ações e operações na atividade pedagógica são considerados necessários e relevantes para a concretização de prática social educativa e transformadora das dimensões internas e externas aos sujeitos em atividade.

Ainda que as mudanças na organização do ensino sejam aparentes (do modo presencial para o remoto), ou seja, no campo formal, identificamos que o uso de recursos tecnológicos que propiciem a comunicação frente à necessidade do distanciamento físico tem repercussões diferentes nos diversos níveis de escolarização. No entanto, para que de fato a organização do ensino promova o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, há de se priorizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a efetividade da comunicação do conhecimento elaborado historicamente, a colaboração e a unidade afeto-cognição entre os integrantes de forma respeitosa às diferenças individuais, independentemente da via de execução dos processos educativos, seja ela presencial ou remota.

Trata-se de valorizar, no *sistema de ações e operações na atividade pedagógica* (BERNARDES, 2012a), as relações interpessoais que integram os aspectos afetivos, volitivos e cognitivos enquanto unidade. Ressaltamos, portanto, como condições necessárias para que o ensino promova o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, a *mediação do conhecimento* elaborado historicamente, a valorização das *relações interpessoais* como objetivações da unidade afetiva-cognitiva e o uso de *instrumentos* que proporcionem condições materiais e não materiais adequadas no momento de transformação das práticas instituídas nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe-nos, portanto, evidenciar a constituição da unidade interfuncional do psiquismo humano a partir das condições objetivadas pela e na atividade pedagógica.

UNIDADE AFETO-COGNIÇÃO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Uma das teses da psicologia histórico-cultural é a concepção de unidade interfuncional do psiquismo humano, que, segundo Vigotski (1996; 2001), deve ser entendida não como soma de partes, fragmentadas e complementares, mas como totalidade indivisível que, ao produzir e acessar elementos da cultura, transforma-se na sua integralidade, enquanto unidade do psiquismo humano. Assim, os diversos aspectos do psiquismo humano como pensamento, linguagem, memória, percepção, abstração, emoção e razão, entre outros, são entendidos em sua totalidade, como unidade interfuncional indivisível.

Nesse sentido, não se pode deixar de considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que não ocorre de forma natural decorrente dos processos de maturação orgânica, conforme afirmam teorias psicológicas de raiz biologizante e naturalistas, mas como síntese da transformação da unidade interfuncional mediada pela apropriação da cultura elaborada historicamente nas diversas relações sociais, em especial pela mediação do conhecimento teórico científico no contexto educacional.

A superação da concepção biologizante na constituição do psiquismo humano foi amplamente problematizada por Vigotski (1996) pelo exercício de crítica à psicologia tradicional. Um dos aspectos problematizados pelo autor no início século XX, porém não sistematizado em virtude de sua morte precoce, é a temática da emoção / afeto. Por meio da crítica à Teoria Periférica, Vigotski (2004) desconstruiu, pela análise de publicações em pesquisas clínicas com animais e com humanos lesionados, a concepção de que as emoções são só sensoriais, relacionadas às sensações corporais. Concebe o corpo e o psiquismo como um todo, em que as emoções podem ser geradas ou provocadas de maneira independente pelo psiquismo ou pelo corpo, mas são dialeticamente associados e formam uma única emoção. Enquanto no corpo são expressos o estado da consciência, no psiquismo é compreendido por sua qualidade, ou seja, “[...] é o único e mesmo acontecimento traduzida em duas línguas” (VIGOTSKY, 2004, p. 245, tradução nossa). Portanto, os afetos fazem parte do psiquismo, estão imbricados em todas as funções psicológicas superiores. Sobre tal questão, Vigotski (1997b, p. 268) afirma que “[...] é próprio das funções psicológicas superiores uma natureza intelectual diferente e uma natureza afetiva diferente. Tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana”. Assim, na singularidade do sujeito concreto, integra-se às esferas cognitiva e afetiva na formação da consciência e da personalidade.

Para Vigotski (2006), vivência é a unidade entre o sujeito, a sua personalidade e a forma como ele apreendeu a sua relação com o meio. O meio, por si só, não representa uma vivência, pois depende de como cada sujeito vivenciou as situações sociais emergentes da realidade. Uma mesma situação pode ser vivenciada por diversos sujeitos de formas diferentes, pois dependerá de como cada um se constituiu até aquele momento, suas memórias, afetos, cognição e consciência de si e da realidade. Portanto, é por meio das vivências que cada sujeito se constitui e desenvolve os seus afetos e seus modos de pensar e agir, de forma singular.

A concepção vigotskiana de que a cognição e os afetos são constituídos como unidade dialética tem desdobramentos na análise das contradições do momento

atual. Para o autor, as situações de crise são promotoras de desenvolvimento em diferentes idades a partir das diversas situações sociais emergentes. No momento atual de crise social e sanitária da covid-19, as repercussões do drama vivenciado de forma singular pelos sujeitos concretos (POLITZER, 1998) impactam na constituição do psiquismo humano, afetando a todos em suas rotinas cotidianas. Trata-se de situações concretas que nos afetam nas esferas da cognição e da afetividade, assim como no modo como realizamos as atividades de forma consciente, a partir das necessidades emergenciais no campo da socialidade.

Leontiev (1983) explica que as emoções dependem, em grande medida, das vivências do sujeito e elas indicam a relação entre as necessidades do sujeito e a possibilidade de êxito nas atividades às quais se integra. De acordo com o autor:

A especificidade das emoções consiste em que elas refletem as relações entre motivos – necessidades – e a conquista ou possibilidade de realização exitosa da atividade do sujeito, que responde as mesmas. Além disso, não se trata do reflexo dessas relações, senão de seu reflexo diretamente sensível de suas vivências (LEONTIEV, 1983, p. 162-163).

No campo da atividade pedagógica, que integra dialeticamente o ensino e o estudo para que haja a aprendizagem por parte de todos os sujeitos, emoções e afetos, assim como pensamento e linguagem, entre outras funções superiores, têm implicações na formação de motivos eficazes (LEONTIEV, 1983) para que sujeitos estejam em atividade e executem ações que cumpram os objetivos correspondentes à finalidade da atividade. Trata-se da dimensão volitiva que se integra às dimensões afetiva e cognitiva.

Em qualquer tempo e em qualquer modelo de efetivação na prática social, a educação formal precisa levar em conta a integralidade na formação dos sujeitos para que a condição ativa seja o modo de ação de professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do distanciamento social vivenciado na crise sanitária e com a reorganização dos processos educativos do modo presencial para o remoto, a perspectiva de se considerar a integralidade do psiquismo no desenvolvimento torna-se ainda mais premente. O afeto, a cognição e a construção de motivos precisam estar no foco da organização dos processos educativos para que criem condições favoráveis para a apropriação de conhecimentos, visando o desenvolvimento integral do estudante.

De acordo com Vigotski, a dimensão cognitiva e afetiva possuem a mesma importância e se constituem dialeticamente. Afirmo que “[...] em qualquer etapa do desenvolvimento do pensamento corresponde à sua etapa do desenvolvimento

do afetivo”. (VIGOTSKI, 1997b, p. 268). Assim sendo, o foco de análise dos processos de formação e de desenvolvimento do psiquismo humano relaciona-se à dimensão ontológica, à história do ser enquanto ser social integrado a seu tempo histórico. Dialeticamente, pensamento e afeto implicam-se de maneira recíproca, ainda que sejam funções específicas e que se inter-relacionem ao longo da vida. Vigotski (1997a, p.87) explica que “o fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, enquanto penso que afetos, que os coloca em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica”. No campo da educação formal, pensar sobre os afetos que emanam das relações interpessoais entre estudantes e entre professores e estudantes pode interferir na organização das ações coletivas e individuais. Há de se valorizar, na seara dos afetos e da cognição, conforme indica Bernardes (2012a), a execução de ações colaborativas e coletivas no processo de ensino e aprendizagem de forma a respeitar as diferenças individuais e promover a participação colaborativa de todos os integrantes.

Em síntese, Vigotski (2001, p. 16) explica:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Diante das considerações teórico-metodológicas apresentadas, buscamos, pela via da constatação da realidade concreta, identificar o impacto do momento pandêmico na formação de estudantes em um curso de licenciatura da Universidade de São Paulo. Para tanto, foi feito um levantamento ao final da disciplina de Psicologia da Educação com a finalidade de identificar os modos de ação na organização do ensino e as relações afetivas e cognitivas na superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no primeiro semestre do ano de 2020.

A REALIDADE DOS ESTUDANTES DURANTE CRISE SANITÁRIA DA COVID-19⁵¹ – 1º SEM. DE 2020

⁵¹ Optamos por não identificar os nomes dos participantes (docente, monitora e estudantes) da disciplina, do curso de licenciatura e da unidade na Universidade de São Paulo para preservar a identidade de todos e por considerar que a efetivação do ensino que contempla a integralidade do psiquismo não depende do conteúdo específico ou da particularidade da unidade pedagógica.

No início do primeiro semestre de 2020, o planejamento das ações pedagógicas na disciplina de graduação *Psicologia da Educação*, em um dos cursos de licenciatura na USP, estava em vigência quando, de forma inesperada, todos foram impactados com a necessidade de isolamento e distanciamento físico, conforme as orientações do Ministério da Saúde. Surpreendidos e angustiados com determinações da Comissão de Graduação, tornou-se necessária a adequação dos modos de ação na atividade pedagógica, na referida disciplina. Um dos primeiros encaminhamentos na reorganização do ensino foi uma reunião pelo Google Meet para a escuta coletiva – estudantes, monitora e docente – visando definir caminhos para a execução dos novos modos de ação na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Foram encaminhados os seguintes procedimentos: a) aulas síncronas pelo Google Meet, gravadas e disponibilizadas aos alunos matriculados na disciplina; b) avaliação flexibilizada composta por *registros do estudo individual* referente à bibliografia básica e complementar de cada aula (disponibilizada no Tidia 4.0) e entrega de *síntese da aprendizagem conceitual* em cada unidade didática – *O que aprendi na unidade didática?*; c) flexibilidade na data de entrega da produção individual dos alunos.

A finalidade na disciplina, após as alterações na organização dos modos de ação, foi definida como sendo a *manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem*, contemplando a *integralidade do psiquismo nos aspectos afetivo-cognitivo* por parte de todos os sujeitos que participam da atividade pedagógica.

Para que tal finalidade se objetivasse na atividade pedagógica, foi criada uma rede de colaboração com todos os estudantes, com apoio da monitora PAE, por e-mail e pelo Tidia 4.0. Em todo início de aula, foi inserida na rotina da turma a *escuta das angústias vivenciadas pelos estudantes, pela docente e pela monitora*. Esta prática aproximou de forma respeitosa os participantes da disciplina, ainda que fisicamente distantes, uma vez que todos estavam vivenciando situações difíceis na vida concreta. Todos os participantes (alunos, docente e monitora) tinham a oportunidade de se apoiarem de maneira recíproca para a superação das condições concretas vividas individual e coletivamente. Posteriormente a este momento, a aula seguia de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos em cada conteúdo específico, assumindo características dialógicas com participação ativa dos estudantes. Os modos de ação no âmbito pedagógico seguiam os princípios antes explicitados no *sistema de ações e operações na atividade pedagógica*, com reflexões coletivas visando suprir dúvidas e valorizar as considerações dos estudantes sobre o texto lido. Em seguida, a dinâmica da aula ocorria de forma

expositiva dialogada com esclarecimentos sobre os conceitos teóricos com uso de diferentes mídias, dependendo das necessidades do objeto de estudo. A forma colaborativa e dialógica assume o modo das ações nas relações interpessoais, afetando uns aos outros de forma positiva e respeitosa.

São apresentados a seguir relatos de estudantes participantes na disciplina que evidenciam o processo vivido no primeiro semestre de 2020. Os textos elaborados por duas estudantes são produto da reflexão individual a partir da questão: *Como foi cursar a disciplina Psicologia da Educação no ano de 2020?*

Os dois relatos selecionados são apresentados na íntegra; são dados destaques a aspectos considerados a expressão das condições concretas vividas pelos estudantes, das evidências das contradições na educação superior, assim como das evidências sobre a importância de se contemplar a unidade afeto-cognição na organização do ensino de acordo com o *sistema de ação e operações na atividade pedagógica*.

O caso Lari

Considerando o cenário atual vivido em virtude da covid-19, que impossibilitou as aulas presenciais e propiciou o afastamento devido ao isolamento social, estudar a disciplina pode ser compreendida como um grande desafio, visto que os assuntos abordados ao decorrer da aulas dialogam muito com a questão educacional vivida atualmente, bem como em relação ao desempenho e à compreensão dos alunos ao decorrer da disciplina, pois foi necessário nos adaptarmos para que pudéssemos absorver o conteúdo da melhor maneira possível.

Nesse sentido, a disciplina para mim foi tida como um refúgio, pois era neste momento da semana e no horário da aula, em que eu sabia que de fato existe uma professora que se importa com as condições dos alunos e compreende as dificuldades encontradas ao longo deste período que estamos enfrentando juntos. Desse modo, ainda que estejamos vivendo em um cenário difícil, as aulas me concederam um local de conforto no espectro dos estudos.

As leituras sugeridas eram de difícil compreensão, mas, em aula, eram abertamente discutidas e propiciaram o entendimento efetivo para que fosse possível desenvolver as resenhas. Sem dúvidas, ainda que com dificuldades, as aulas foram extremamente significativas para o meu desenvolvimento enquanto aluna, bem como para o meu desenvolvimento ao decorrer da profissão, e posso dizer com clareza que foi a disciplina que mais me tocou positivamente neste semestre, bem como a professora XXXXX e a monitora XXXXXX, que, sempre dispostas a nos ouvir, me afetaram positivamente, além de que, com os apontamentos e sugestões importantes, enriqueceram meus conhecimentos.

Por fim, agradeço à professora e à monitora por, dentro do que foi possível, tornar este semestre marcante para mim e pelo trabalho incrível que realizam. Quando tudo voltar à normalidade, almejo que possamos nos encontrar e conversar!

O caso Kerol

A matéria de Psicologia da Educação já parece ser muito complexa. Quando acrescenta educação, parece que fica dez vezes mais complicada e assustadora. Contudo, as primeiras aulas, ainda presenciais, foram simples de certa forma, com as explicações da professora todos os textos complicados ficavam cristalinos como água. Mas, como *nem tudo são flores*, veio a pandemia para ceifar meu sonho de finalmente compreender, mesmo que pouco, a mente de uma criança e como ela se desenvolve. Mas, como a esperança é a última que morre, tivemos a santa internet e as maravilhosas plataformas online para dar continuidade às aulas.

Com todos os professores se adaptando e se organizando, achei que tudo daria certo, seria como na faculdade, só que na minha casa. E então, mais um desafio, estudar em casa. Com o *cachorro latindo, vizinhos tentando derrubar o prédio e uma tentativa chamada televisão praticamente chamando meu nome, foi quase impossível eu conseguir seguir os cronogramas, infelizmente no começo fiquei presa ao ciclo vicioso do “só mais um episódio”.* Como se já não houvesse obstáculos suficientes, o *wi-fi* para de funcionar durante a aula ao vivo. Com o *sono desregulado e o peso aumentando*, fui atingida pela *mini avalanche de matérias se acumulando*, e mesmo tentando priorizar algumas, sempre sobrava pouco tempo para as outras, e a cada dia que se passava, mais vezes ao dia a palavra “trancar” aparecia no meio das minhas preocupações.

E foi nesse *clima de tensão e desespero que a vontade de chorar só aumentava*, que precisei tirar forças só Deus sabe de onde para não desistir e me esforçar para ler os textos da matéria de Psicologia da Educação.

Desde que entrei no curso, percebi meu grande interesse pela educação. Apesar de não querer seguir nessa área, *resolvi aproveitar a oportunidade de aprender mais sobre*, e sem dúvida, nesses três semestres que estou no curso, *a matéria de Psicologia da Educação foi a mais difícil*, em parte pela pandemia e também por realmente ser algo complexo!

A professora com suas explicações, sempre me salvando do mar de confusão que é XXXXXX e CCCCCC [autores estudados], foi uma pessoa fundamental, tenho certeza de que não só para mim, mas também para meus colegas, estes inclusive que *sempre tinham um tempo para tirar minhas dúvidas sobre algum texto.* Acho importante ressaltar que, apesar de nunca ter tirado dúvidas com a monitora, *era um conforto muito grande saber que, se eu precisasse, ela estaria lá.*

A complexidade dos textos foi realmente um desafio. Era preciso muita concentração para conseguir compreendê-los, e como se manter focada com seus pais te pedindo alguma coisa a cada dois minutos? A resposta é “não dá”, então o que nos resta é brigar com alguém por meia hora de paz. *Depois de conseguir ler com mais atenção, todas aquelas palavras difíceis começam a fazer sentido, e percebi que alguns textos eram tão legais, enquanto outros, demorei dez minutos para entender só o primeiro parágrafo.*

Por fim, depois de muito esforço e alguns pesadelos com um sueco chamado XXXXXX, percebi que o semestre está chegando ao fim finalmente, e *me sinto triste por não ter aproveitado melhor as aulas de Psicologia da Educação*, principalmente

por não ter tido a oportunidade de ter aulas presenciais, que sem sombra de dúvida teriam tornado a disciplina melhor ainda e ainda mais proveitosa. *Mas fico feliz em dizer que, mesmo a distância, pude aprender mais do que esperava* e, por isso, com certeza, só tenho a agradecer pela professora que tem uma competência inquestionável no que faz e a todos que puderam me ajudar.

Os relatos apresentados evidenciam a importância de os estudantes manterem-se em atividade de estudo durante o período pandêmico – 1º semestre de 2020, assim como da organização de *processos colaborativos* no movimento de ensino e aprendizagem conceitual na disciplina no curso de graduação.

Ao longo dos relatos evidencia-se o conflito interno, vivido pelos estudantes. Vigotski (2000) chama o conflito de drama ao afirmar que:

O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama.[...]

O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas (VIGOTSKI, 2000, p. 71,72).

No relato da Kerol, por exemplo, o drama foi expresso no trecho: “[...] uma tentação chamada televisão praticamente chamando meu nome, foi quase impossível eu conseguir seguir os cronogramas, infelizmente no começo fiquei presa ao ciclo vicioso do ‘só mais um episódio’”, em que a estudante demonstra a vontade que muitas vezes tinha de assistir à televisão ao invés de estudar, e muitas vezes escolhia a televisão.

Identificam-se expressões que valorizam o *apoio recíproco* entre os participantes da atividade pedagógica, esclarecendo dúvidas, tornando compreensíveis conceitos teóricos complexos que, num estudo individualizado, tornariam mais difícil o entendimento e a aprendizagem conceitual. Constatam-se nos relatos evidências de que a *conduta colaborativa* aproximou os participantes da disciplina, ainda que fisicamente distantes, e contribuiu para a *percepção de integração* e de *respeito recíproco* às necessidades individuais e coletivas.

Outra questão a ser ressaltada é a *consciência das estudantes* de que a *aprendizagem conceitual* gerou transformações no modo de pensar a educação e *criou um campo favorável ao desenvolvimento pessoal*. Tal fato não ocorre de forma espontânea, mas a consciência da própria transformação ocorre a partir da consciência de que o ensino devidamente organizado criou um campo favorável para promover transformações na consciência de todos os participantes da atividade pedagógica – estudantes, monitora e docente.

Ainda que o *conhecimento teórico* mediado em aula fosse *complexo e historicamente problematizado*, as estudantes, que aqui representam o coletivo

na disciplina, *valorizam a importância do conhecimento e a preservação da qualidade no processo de ensino-aprendizagem*, assim como de todo o *sistema de apoio e colaboração* que garantisse efetivamente *condições afetiva e cognitiva* para a aprendizagem conceitual. Trata-se da objetivação do *sistema de ações e operações na atividade pedagógica* no ensino superior, conforme antes explicitado neste mesmo texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A situação complexa e vivenciada pelos estudantes no momento de crise social e pessoal no período em análise é evidenciada nos relatos apresentados e demonstram aspectos fundamentais que remetem às contradições no ensino superior e à unidade afeto-cognição na atividade pedagógica. Os relatos apresentados anunciam o drama contido na vida concreta, os *choques de sistemas*, as lutas internas dos sistemas presentes no psiquismo. Delari Jr. (2011), no estudo sobre os *sentidos do 'drama' na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia* afirma a respeito da noção de conflito: “[...] na concepção de Vigotski, de algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social.” (p. 187).

De acordo com Vigotski (2000), o drama faz parte dos processos de desenvolvimento ontogenético e nas constituições de neoformações, constituindo a dinâmica do psiquismo. Assim, as relações entre as diversas funções e/ou sistemas não são harmônicas, são conflitantes. Diversas dimensões, motivos, sentimentos etc são mobilizados e muitas vezes entram em choque nas diversas situações da vida, inclusive em processos educativos. Sawaia e Silva (2019) sublinham que o drama não deve ser compreendido somente como intrapsíquico, pois é originado nas relações sociais, carregadas de contradição.

O significado de drama para Vigotski assume planos diversos conforme analisa Delari Junior (2011, p. 194), “mas notamos neles constante (re)elaboração de temas que a cada momento são e não são os mesmos: o da volição ou das escolhas humanas; o de nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história.”

Os relatos das estudantes identificam transformações resultantes do processo de estudo de um objeto complexo – real e historicamente elaborado – e da adequação necessária em função do momento de crise social vivenciado no ano de 2020, em que os processos educativos foram permeados por dramas pessoais e coletivos. O apoio recebido foi apontado como fundamental para que as estudantes

permanecessem na disciplina, corroborando a relevância da dimensão afetiva para a criação e/ou permanência de motivos para a atividade de estudos e para a superação de conflitos.

Defendemos neste texto, portanto, que as situações vivenciadas pelos sujeitos na atividade pedagógica envolvem as contradições emergentes no ensino superior, assim como contempla a unidade afeto-cognição que mobiliza o desenvolvimento do sistema interfuncional. Não obstante às crises sociais historicamente instituídas, mas ao mesmo tempo, compreendemos que as condições concretas de existência são mobilizadoras do agravamento ou acirramento das crises pessoais. Defendemos ainda que a organização do ensino deve assumir princípios didáticos, conforme identificados no *sistema de ações na atividade pedagógica*, mesmo em situações de crises sociais e da utilização de tecnologias na organização do ensino – seja ele presencial ou remoto. Diz respeito às condições necessárias para que o ensino devidamente organizado possa ser promotor do desenvolvimento do sistema psíquico interfuncional.

Indicamos a necessidade de nos dedicarmos ao estudo aprofundado sobre o uso de tecnologias diferenciadas na organização do ensino, uma vez que as situações de crise pessoal não se apartarão das crises sociais. Consideramos ser necessário desenvolver a semente/tecnologia voltada para que o produto/educação seja eficaz e promotor do desenvolvimento humano. Tal problema é emergente, uma vez que as mudanças na organização social e nos processos educativos – principalmente no âmbito do ensino superior – dão indícios que serão duradouros.

Parafrazeando Mill (2012), que as sementes germinem, que o produto seja compartilhado, que os agricultores sejam conscientes de suas funções sociais, que a democracia seja vigorosa e que a educação para todos seja uma realidade na sociedade brasileira. Essa é a nossa esperança...

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, F.; PARREIRA, M. **Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/17/comissao-da-camara-faz-relatorio-com-criticas-a-atuacao-do-ministerio-da-educacao-durante-a-pandemia.ghtml> Acesso em: 28 de jul. de 2020.

BATISTÃO, S. P. S. **Educação inclusiva ou educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2009, vol.13, n.2, pp.235-242.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2012a.

BERNARDES, M. E. M. Pedagogia e Mediação pedagógica. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012b, v. 1, p. 77-97.

BERNARDES, M. E. M. Modos de ação na atividade pedagógica: uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: https://a36b27e2-7d86-45f4-b828-d8b03593f647.filesusr.com/ugd/dcac6b_453c47d2871a4f0a8eeee0a1ddc7bc89.pdf Acesso em: 5 de jul. 2020.

DELARI JR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197; abr./jun. 2011.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

ELKONIN, D. B. Epílogo. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996. p. 387- 421.

ESCOBAR, H. A ciência contra o negacionismo: cientistas ganham espaço nas redes sociais, mas ainda é preciso crescer muito para superar a influência de grupos obscurantistas. **Jornal da USP**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>>. Acesso em 7 de jun. 2021.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2010, vol.26, n.spe, pp. 131-141.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INEE - INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES, THEIRWORLD E A RIGHT TO EDUCATION INITIATIVE. **Requisitos mínimos para a educação em situação de emergência, crises crônicas e reconstrução**. Tradução Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Programa Educar sem Fronteiras, Portugal, 2006. Disponível em http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro_INEE_MSEE_PT.pdf. Acesso em 12 jan. 2021.

LEONTIEV, A. N. Los motivos, las emociones y lapersonalidad. *In*: **Actividad, conciencia, personalid**. Ciudad del Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.

LESSA, S. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. *In*: JIMENEZ, S.; de OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. (orgs) **Marxismo, Educação e Luta de Classes**. ABEU: Ceará, 2010.

LIBÂNIO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 40, n. 2, p. 629-650, June 2015 .

LOPES, M. A. C. Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 563-576, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia. *In*: MILL, D. **Escritos sobre educação e tecnologias emergentes**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender na contemporaneidade. São Paulo: Paulus, p. 11-38, 2012.

MOURA D. H; LIMA FILHO D. L.; SILVA M. B., 2015. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p.1057-1080.

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PPGED- UFSCAR. Relatório de pesquisa: Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo Coronavírus. PPGEd-So – **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Campus Sorocaba**, Sorocaba/SP, maio de 2020. Disponível em: <http://www.ppged.ufscar.br/ptbr/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26-05-2020pdf.pdf>. Acesso em: 13 jun 2020.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**: a psicologia e a psicanálise. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, J. S. **Pandemia evidencia a emergência de superar o capitalismo e conceber outro socialismo**. Entrevista especial com Luiz Marques. Instituto Humanas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/601328-pandemia-evidencia-a-emergencia-de-superar-o-capitalismo-e-conceber-outro-socialismo-entrevista-especial-com-luiz-marques?fbclid=IwAR3T-OJsPOpKB6HoDHAXTfBVv-ELHIwnrPXXKygwm5tmOxr4AEuhyvaUaoTjcA> cesso em: 29 de jul. de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, B. B; SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. *In*: **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. [Ebook]. TOASSA, G; SOUZA, T. M. C; RODRIGUES, D. J. S. (org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

SILVA, P. A.; GODOY, E. A. Educação a distância em tempos de pandemia: faces das desigualdades sociais preexistentes. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, São Carlos, ago. 2020.

SOUZA, R. M. Q; COUTO, J. C. D; COUTO, L. S. M. D. Escolas e a pandemia, ações de enfrentamento do afastamento educacional: uma investigação sobre as escolas durante o isolamento provocado pelo coronavírus no período de março a maio 2020, na baixada santista. **Cadernos CERU**, Série 2, Vol. 31, n. 1, jun. 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/174488/163252/433000>. Acesso em 13 jun. 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, p.9-24, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.

UNESCO. **Education in emergencies**. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies#:~:text=UNESCO%20helps%20strengthen%20education%20systems,and%20psychological%20safety%20to%20children>. Acesso em 12 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem. Jomtien, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Filosofia da práxis Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. 2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 1997a.

VYGOTSKI, L. S. El problema del retraso mental. I: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. 2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 1997b.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de lossieteños. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. 2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 2006.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jul 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Ediciones Akal S. A., Madrid, Espanha, 2004.

VYGOTSKI, L. SF. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EVIDÊNCIAS DE CONTRADIÇÕES HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS

Mara Aparecida de Castilho Lopes

Eliane Candida Pereira

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

INTRODUÇÃO

Nos dias finais de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou a notícia de que, frente à identificação de um coronavírus que causava uma crise aguda respiratória e manifestava alto potencial de contágio e mortalidade, caracterizando-se uma situação de pandemia no contexto mundial, seriam necessárias medidas emergenciais para que os sistemas de saúde não entrassem em colapso. Nos meses seguintes, essas medidas emergenciais tomadas em diferentes países para frear a chamada covid-19, frente aos números alarmantes de pessoas contagiadas, hospitalizadas com sintomas graves e mortas, incluíram o isolamento social e a suspensão de diversas atividades realizadas presencial e coletivamente, entre elas a educação escolar.

A situação de isolamento social provocada pela pandemia da covid-19 evidenciou diversas contradições historicamente instituídas na sociedade, entre elas a da educação escolar em perspectiva *inclusiva*. Ainda que o termo inclusão esteja

ligado a um conceito amplo de educação escolar adequada a todos os estudantes, essa tem sido a forma mais utilizada para denominar a modalidade da educação escolar que remete à educação das pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo.

A compreensão das contradições implícitas na estrutura da educação escolar inclusiva perpassa pelo conceito de deficiência para além de sua manifestação biológica, posto que sua problematização está contida socialmente no aspecto humano, nas experiências imediatas da vida cotidiana, outrora designadas por Politzer (1928; 1998; 1947) como *drama*. Para esse autor, em paralelo à constituição biológica dos sujeitos, decorre a vida propriamente humana, que vai além das estruturas físico-químicas da composição orgânica dos sujeitos; constitui-se de eventos dramáticos, os quais se dão em um jogo de papéis assumidos socialmente:

É incontestável que é no drama que nos coloca inicialmente nossa experiência cotidiana. Os eventos que nos acontecem são eventos dramáticos; nós desempenhamos tal ou tal “papel”, etc. A visão que temos de nós mesmos é uma visão dramática (POLITZER, 1947, p. 37, tradução nossa).

A deficiência é tida como fenômeno socialmente construído, conforme explica Omote (1994, p. 66, grifo nosso): “é necessária uma linguagem de *relações* e não de atributos para serem descritas e estudadas essas diferenças (deficiências)”; tal concepção é fundamental para a compreensão dos processos educacionais que se evidenciam na educação escolar do deficiente na atualidade.

Os diferentes papéis assumidos pelos sujeitos em uma sociedade *espetacularizada* são explicados por Debord (1967; 2003, p. 14) como uma “relação social mediatizada por imagens”. Isso significa que, na dinâmica da vida cotidiana, as posições sociais ocupadas pelos sujeitos também estão diretamente ligadas à sua representação imagética dentro de um dado contexto sócio-histórico-cultural, sendo tais aspectos determinantes para a participação nesse espetáculo social – como ator ou espectador. Assim sendo, a imagem da deficiência também se traduz nas diferenças que ela implica em termos sociais:

Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro (OMOTE, 1994, p. 66).

Evidencia-se a deficiência como uma condição que pode ser percebida em variadas nuances, a partir dos outros papéis assumidos pelo sujeito deficiente – o qual também é mulher ou homem, negro ou branco, rico ou pobre. Tais papéis eventualmente se *chocam* entre si, caracterizando novamente o drama e

deixando o questionamento sobre qual papel terá o maior peso na vida desse sujeito (VIGOTSKI, 2000). Na presente análise, esses determinantes serão essenciais na compreensão da educação escolar e de sua forma particular, direcionada ao atendimento dos estudantes com deficiência – ou seja, a *educação especial*.

Os estudos de Vigotski (2012) sobre a *defectologia* apontam que, quando o caminho direto para a constituição psíquica humana da pessoa com deficiência fica impossibilitado por um déficit orgânico, as relações sociais e o acesso à cultura possibilitam reorganizações por meio de caminhos alternativos. De acordo com tais proposições, o processo de desenvolvimento psíquico ocorre nas relações sociais, que poderão proporcionar a apropriação e a objetivação de conhecimentos por vias alternativas diante do impedimento psicofisiológico através de técnicas artificiais criadas e adaptadas pelo homem, por exemplo, o Sistema Braille à pessoa com deficiência visual e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos surdos. Por meio do acesso às vias alternativas, a pessoa com deficiência poderá ter um salto de qualidade no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A concepção de cultura nesse referencial teórico vincula-se à compreensão de que se trata de um produto do trabalho e das demais atividades humanas e, por isso, é a expressão de um processo histórico na perspectiva dos estudos vigotskianos (MARTINS; RABATINI, 2011). Ao mesmo tempo que produz cultura nas condições concretas de existência, o ser humano se apropria da cultura historicamente constituída e, nesse movimento, também se transforma, criando novas formas de comportamento. Por isso, para Vigotski, a cultura compõe o processo de humanização, permitindo o domínio tanto de condições externas quanto da própria conduta, levando à possibilidade de ultrapassagem dos limites de condições naturais. Assim, concebe-se que os aspectos naturais do ser são submetidos aos movimentos de internalização da cultura nas condições concretas de existência (VIGOTSKI, 2000).

Referindo-se ao processo de apropriação da cultura, o autor afirma que algumas funções psíquicas são constituídas por essas vias alternativas, que oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Se não há o acesso direto às obras humanas, o desenvolvimento por tais vias se converte na base da sua compensação social:

[...] no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com a ajuda das quais compensam, equilibram, superam a deficiência [...] em crianças com deficiência a compensação, ocorre em direções completamente diferen-

tes dependendo da situação criada, do meio que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela e a partir da deficiência (VIGOTSKI, 2012, p. 5).

De acordo com os estudos de Vigotski, como as vias alternativas não se configuram simplesmente como substitutivas pelas relações sociais por si só, mas permitem a reorganização do processo de desenvolvimento do sujeito, há que se constituir intencionalmente situações para que isso ocorra. Tais situações devem ultrapassar a esfera do conhecimento cotidiano, espontâneo, e requer instalar-se condições para o acesso ao conhecimento elaborado; assim, a educação escolar pode assumir um lugar fundamental (BARROCO, 2007).

Para tanto, a educação especial – ou atendimento educacional especializado, conforme aparece nos documentos legais (BRASIL, 1996; 2008) – assume oficialmente a função de promover as compensações necessárias para que o desenvolvimento da criança com deficiência possa ocorrer. Tal processo tem se dado basicamente sob duas formas: nas escolas especiais ou na escola regular, com o apoio dos profissionais da educação especial.

Na escolha pelo espaço onde o atendimento ao estudante com deficiência irá ocorrer, novamente vem à tona as diferenças entre os variados papéis assumidos pelos sujeitos na sociedade *espetacularizada*; na compreensão dramática da vida humana, a escola regular poderia ser descrita aqui como o espetáculo do qual todos desejam participar, mas que não contempla um papel de sucesso para todos os seus atores. Isso posto, a necessidade de uma vertente inclusiva no grande palco da escola se impõe como uma alternativa à escola especial, mas as formas como essa inclusão pode acontecer apresentam diferentes nuances em relação às muitas variações do *ser deficiente* em uma sociedade de classes.

Diante de tais pressupostos, o presente texto tem como objetivo abordar os impasses vivenciados na educação das pessoas com deficiência no cenário pandêmico como sendo resultado de um processo histórico de exclusão, caracterizado pelas contradições que também estão presentes em toda a organização da sociedade capitalista.

Parte-se do princípio de que a compreensão do conceito de educação inclusiva se alterou ao longo da História, tornando-se cada vez mais vinculado à educação escolar das pessoas com deficiência. Entretanto, em um contexto social fundamentado no modo de produção capitalista, as contradições presentes na organização da sociedade inviabilizam uma educação escolar em que se objetivem práticas realmente inclusivas.

Em um contexto de pandemia, momento em que as desigualdades sociais foram evidenciadas e ainda mais aprofundadas, discute-se a educação das pessoas

com deficiência em meio à necessidade de distanciamento social, destacando-se as contradições que sempre estiveram presentes ao longo de sua trajetória histórica e que culminam nos impasses vivenciados pela escola atual.

Na vigência de um modo de produção caracterizado como um processo excludente de base, entende-se que a superação de tal situação implica uma transformação radical do atual modelo de organização social capitalista, de modo que o conceito de educação inclusiva possa ser compreendido nos moldes de uma educação para todos, abrangendo, portanto, a totalidade dos estudantes que atualmente estão excluídos.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao contemplar como as pessoas com deficiência têm sido esquecidas nas discussões metodológicas sobre a reorganização da educação pública no momento de pandemia, cabe analisar de que maneira a inclusão vem sendo socialmente compreendida ao longo dos anos, a fim de apontar caminhos possíveis para que que ela se objetive de fato nas práticas educacionais.

Ao longo da História, o tratamento dado às pessoas com deficiência evoluiu desde as formas mais radicais de exclusão – com o extermínio das pessoas deficientes logo após seu nascimento até sua completa inserção em todos os ambientes sociais –, ainda que tal inserção nem sempre represente um acesso real dos deficientes aos espaços sociais e a tudo que eles oferecem.

Aranha (2001) apresenta três paradigmas fundamentais na relação da sociedade com as pessoas com deficiência: o paradigma da institucionalização, caracterizado pelo asilamento dos deficientes em instituições especiais; o paradigma de serviços, os quais tinham a missão de adequar a pessoa com deficiência para sua posterior integração à sociedade – ou seja, a diminuição do seu desvio, rumo à normalidade; e o paradigma de suportes, que centra na própria sociedade a necessidade de adequação, com o objetivo de promover a inclusão dos sujeitos em seu ambiente. Este último seria, portanto, o paradigma em que a sociedade atual se insere – ainda que a expectativa da inclusão permaneça como um dever.

A partir dessa compreensão, a relação da escola com a pessoa com deficiência também teve sua evolução no decorrer dos anos, constituindo uma particularidade na educação escolar, que passa a ser representada pela chamada educação especial. Aranha (2001) explica que o movimento de inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns durante a vigência do paradigma de serviços sempre esteve ligado à concepção da deficiência enquanto desvio da normalidade, que poderia

ser minimizado por serviços especializados capazes de garantir a integração do sujeito à sociedade.

Em outras palavras, esse movimento também descreve uma concepção que se desenvolveu na sociedade a partir de então, aproximando a ideia de educação especial ao paradigma da institucionalização, o qual, em tese, já estaria superado. Paralelamente, o paradigma de serviços impõe uma nova necessidade, de integrar a pessoa com deficiência na sociedade – e, por conseguinte, na escola regular. Com isso, também se caracterizou pelo objetivo de integração, pois seu maior propósito evidenciava-se na socialização da pessoa com deficiência e no seu atendimento nos espaços públicos comuns.

Essa concepção ganha força com a tendência mundial surgida na década de 1970, conhecida por *mainstreaming*, ou corrente principal – movimento norte-americano que defendeu o atendimento escolar para crianças com deficiência nas escolas públicas (MENDES, 2006). No Brasil, essa tendência começa a se verificar a partir da década de 1990, sobretudo após a Declaração de Jomtien sobre educação para todos, quando a universalização do ensino foi estabelecida como objetivo a ser atingido no mundo todo (UNESCO, 1998).

Logo após, em 1994, a Declaração de Salamanca apresenta alguns princípios para a educação em perspectiva inclusiva, referindo-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém com uma abrangência mais generalizada. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) introduz o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, na evolução das terminologias utilizadas para a educação das pessoas com deficiência, aproximações foram sendo realizadas nas políticas educacionais com relação aos conceitos de *educação especial* e *educação inclusiva*, os quais passaram a ser apresentados de formas alternadas e, por vezes, complementares (BRASIL, 2001). Mais recentemente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é descrita, por fim, como modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e etapas escolares.

O que se verificou posteriormente, não apenas no âmbito das políticas públicas mas também nas discussões teóricas acadêmicas, foi uma aproximação cada vez maior entre os conceitos que remetem à educação de pessoas com deficiência como se tudo pudesse ser representado pelo termo *inclusão*: a integração do estudante com deficiência na escola regular, ainda que para fins de socialização e não de

aprendizagem; o atendimento especializado realizado na escola especial, posto que esses estabelecimentos nunca deixaram de existir; ou ainda, o atendimento ao estudante com deficiência no ensino regular, dentro de um conjunto de adequações de grande e pequeno porte (BRASIL, 1998). No ápice dessa discussão, falou-se – e ainda se fala nos dias de hoje – de *inclusão total*, referindo-se a estudantes com todo e qualquer tipo de deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1984) – como se fosse possível pensar o termo inclusão de forma parcial.

Mendes (2006) esclarece que a luta pela integração social das pessoas com deficiência esteve intimamente ligada à ideia de normalização, vinculada ao paradigma de serviços antes descrito. Segundo a autora, o conceito de integração escolar se aplica à situação de pessoas com deficiência inseridas no ensino regular, não necessariamente na mesma sala de aula com crianças sem deficiência; assim sendo, a ideia da socialização passa ser o fator mais motivante para a realização de tais práticas, as quais passaram a embasar os discursos políticos, que ganharam o apoio de diversas entidades da sociedade civil para o suposto *chamado à inclusão*.

Outrossim, a concepção biológica de deficiência enquanto desvio da normalidade ainda é muito presente na atualidade, sobretudo entre profissionais da área da saúde. De fato, ainda hoje isso tem sido uma grande armadilha para a educação das pessoas com deficiência, traduzida nas frequentes tentativas da escola em se esquivar da responsabilidade pelo ensino desses estudantes em função de seus diagnósticos (BARROCO, 2012).

Por outro lado, se o aspecto da socialização estava priorizado no contexto da integração escolar, o ensino e a aprendizagem surgem, de fato, somente posteriormente, quando se percebe que nem sempre o atendimento a todos os alunos no mesmo espaço significa que todos terão as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. Assim, aos poucos se percebe que, entre *integração* e *inclusão*, poderia haver mais do que uma simples diferença terminológica, mas que cada um desses termos está diretamente ligado a um processo de transformação do mesmo fenômeno.

Quando se pensa na deficiência para além de sua tolerância no espaço escolar, o conceito de inclusão extrapola os limites desse espaço, pois compreende também ações e práticas que, por vezes, não são oferecidas no ambiente da escola regular. Conforme pontuado anteriormente aqui, ao tratar da educação das crianças com deficiência, Vigotski (2012, v. 5) explica que seu desenvolvimento se dá de outras formas, seguindo por vias alternativas; nesse direcionamento, é necessário que o processo educativo crie compensações para a superação das deficiências e para a apropriação dos instrumentos culturais pela criança: “onde resulta impossível

um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2012, v. 5, p. 187).

Entretanto, cabe ressaltar que, na concepção vigotskiana, essas compensações não remetem ao corpo orgânico, como na compensação direta que se produz nos órgãos biológicos. Ao contrário, tal concepção pressupõe uma compensação indireta – posto que necessita ser mediada por um instrumento cultural criado especificamente para esse fim –, como o Sistema Braille ou as línguas de sinais. Dessa forma, caminha-se para a superação social da deficiência, distanciando-se do conceito de *normalização* do desvio: “fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a deficiência é um conceito social” (VIGOTSKI, 2012, p. 82, tradução livre).

Por essa via, pensar a educação de pessoas com deficiência representa uma forma de educação escolar com objetivos voltados ao atendimento de suas necessidades específicas; isso posto, resta concluir que nem sempre é pertinente que o ensino direcionado à pessoa com deficiência seja realizado em concomitância com o da criança não deficiente e no mesmo espaço que o dela.

Com base nesses princípios, ainda que os estudantes com deficiência tenham sido cada vez mais inseridos em escolas regulares, instituições de ensino voltadas para o atendimento de necessidades educacionais específicas sempre continuaram existindo no Brasil e no mundo, na contramão das tendências internacionais. Por um lado, isso representa um despreparo da escola regular em adequar-se para o atendimento a esses estudantes, inviabilizando propostas que se convertam em práticas efetivamente inclusivas; por outro lado, a resistência das instituições especializadas também permitiu observar o surgimento de uma nova faceta da exclusão, na educação das pessoas com deficiências múltiplas atendidas nesses espaços – as quais vêm sendo rotuladas de forma recorrente como *alunos de inclusão*.

Ainda nessa lógica, cabe refletir sobre os diferentes papéis que constituem o ser deficiente na sociedade capitalista: na centralidade do sucesso ou fracasso escolar no próprio sujeito deficiente, são as suas condições socioeconômicas que irão determinar as possibilidades de superação das suas limitações orgânicas, visando à sua integração escolar – aqui também compreendida como um tipo de adaptação ao meio; nesse contexto, o papel social também determina a hierarquia das escolhas dramáticas (VIGOTSKI, 2000): a escola especial restará como refúgio para os chamados fracassos da inclusão?

Aqui novamente se percebem as diferenças nos papéis dramatizados desempenhados pela pessoa com deficiência em relação aos seus outros papéis sociais; no exemplo já mencionado das pessoas com surdez, um dos maiores determinantes para a escolha da instituição educacional da escolarização desses estudantes tem sido a modalidade linguística utilizada por eles. Tradicionalmente, esse tem sido um aspecto que vem sendo apontado por educadores e fonoaudiólogos como uma escolha da família.

No entanto, é fato que as famílias com maior poder aquisitivo apresentam maiores chances de recorrer à terapia fonoaudiológica para desenvolvimento da fala em seus filhos surdos – o que futuramente lhes permitirá frequentar uma escola regular, junto com crianças ouvintes, sem necessidade de muitas adaptações. Dessa forma, assim como a língua de sinais se apresenta como último recurso para a comunicação das crianças surdas que não conseguiram desenvolver a oralidade (LOPES; LEITE, 2011), também a escola para surdos se caracteriza, assim, como última alternativa – e como símbolo de uma frustração não superável economicamente.

Na evolução do conceito de inclusão ao longo da História, aponta-se para uma *tendência* – preferencial, mas não obrigatória – pela escola regular, com apoios especializados e adequações curriculares. Todavia, as contradições sociais que permeiam a organização da escola desde os primórdios de sua existência também se fazem presentes na educação das pessoas com deficiência em seu devir inclusivo. Em tal perspectiva, os impedimentos para que essa inclusão se objective não são restritos aos estudantes com deficiência, mas a todos os que estão excluídos da escola, mesmo quando estão geograficamente inseridos em seu espaço físico; em outras palavras, trata-se da ilusão de participar do espetáculo da escola – porém de forma passiva, como mero espectador.

Klein e Silva (2012) alertam para propostas educacionais que têm acobertado desigualdades sociais sob a lógica inclusiva ao pontuar que adaptações e flexibilizações curriculares voltadas ao estudante com deficiência acabam culminando em um empobrecimento do conteúdo, que se mantém raso e superficial. Na mesma compreensão, Carvalho e Martins (2012) ressaltam que, na organização da sociedade capitalista, não há espaço para um modelo de inclusão social, uma vez que em suas bases a exclusão está implícita na exploração do trabalho humano. Isso implica em uma função específica e oculta da escola quanto à perpetuação da exclusão dos estudantes e do impedimento de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade aos membros da classe explorada, sob risco de minar as possibilidades de manutenção dessa exploração (EIDT; CAMBAÚVA, 2001).

Constructos da Psicologia Histórico-Cultural explicam como a humanidade se desenvolve produzindo a cultura ao mesmo tempo em que se apropria de conhecimentos historicamente constituídos. A apropriação desses conhecimentos traduz-se em elementos mediadores para o desenvolvimento de novas capacidades em uma complexa espiral; assim, quando não há oportunidades de apropriação de tais bens culturais, o desenvolvimento fica comprometido. Na organização social vigente, a educação escolar torna-se, para o conjunto dos homens, uma das condições para o desenvolvimento subjetivo e, ao mesmo tempo, para a continuidade do desenvolvimento do gênero humano.

Portanto, a partir do enfoque trazido pelas concepções vigotskianas já mencionadas, compreende-se a possibilidade e a urgência de superação do atual conceito de inclusão, não mais restrito às pessoas com deficiência, mas abrangendo todos os estudantes, para a construção de uma nova sociedade. Nesses termos, é imprescindível que a escola se converta em espaço real de reflexão coletiva e de combate à desigualdade com vistas à transformação social (SAVIANI, 2013).

Em tal perspectiva, a educação escolar já contempla em si um caráter inclusivo, tal como preconiza a Declaração de Salamanca, de 1994, ao explicar que as adequações necessárias ao espaço da escola não são restritas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas estão circunscritas a um movimento mais amplo e a uma reforma profunda na escola, que permita aprimorar sua qualidade para todos os estudantes (UNESCO, 1994). Diante dessas circunstâncias, infere-se que o caminho para a superação do atual conceito de inclusão perpassa por uma modificação radical da escola, transformando-a em instrumento intelectual da classe explorada no combate à opressão (BARROCO, 2007).

Para tanto, alguns aspectos são essenciais: identificar quais são os elementos culturais que devem ser apropriados pelos estudantes, a fim de perpetuar o conhecimento historicamente produzido de forma justa e equitativa; e organizar as formas mais adequadas para que os estudantes consigam se apropriar de tais elementos, as quais perpassam obrigatoriamente pela mudança das condições socioculturais em que os sujeitos se inserem. Ao refletir sobre os desafios para a educação inclusiva evidenciados no momento de pandemia, destacam-se as desigualdades sociais como ponto de origem e manutenção de todas as formas de exclusão escolar, as quais não são possíveis de serem superadas unicamente pela promulgação de leis e decretos – mas por uma profunda transformação social.

O CONTEXTO DA PANDEMIA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO

Os novos contextos nos quais se manifesta a educação escolar requerem a compreensão de seus nexos historicamente constituídos. A atividade humana, caracterizada pela atividade de trabalho e pela comunicação pela linguagem, se expressa de diferentes formas, nas quais se incluem os processos educativos. Originados ainda nas sociedades primitivas, esses processos resultam da necessidade das primeiras divisões do trabalho e de transmissão das formas de uso dos instrumentos culturais.

Na relação com a natureza, o ser humano consegue dela se apropriar através do uso de instrumentos materiais e simbólicos. No processo histórico, mediado pelos instrumentos de sua criação, ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza, modifica a si mesmo (MARX, 1983).

Leontiev (1978) explica que é a partir do uso dos instrumentos que o ser humano se diferencia do animal. Inserido no meio social, se apropria dos instrumentos já existentes, reorganiza os movimentos naturais de seu instinto e constitui novas aptidões culturais. Ainda segundo esse autor, da divisão social do trabalho decorre a necessidade humana de agir sobre o comportamento do outro, propiciando o início da comunicação por meio de gestos que remetem aos movimentos relacionados à atividade de trabalho. Assim, nos primórdios da comunicação humana se observam também as primeiras intenções educacionais, advindas da necessidade de perpetuar o uso dos instrumentos para as novas gerações.

Posteriormente, na forma de produção capitalista, a atividade de trabalho tornou-se mais relacionada àquilo que se faz em troca de um salário e, dessa forma, associa-se a um determinado aspecto histórico da atividade humana, carregando os limites e os paradoxos das condições instituídas nessa estrutura social (MARX, 2008; DUARTE, 2004). Ao longo da História, os processos educativos foram se desenvolvendo até atingir um caráter institucionalizado, manifestado pela educação escolar. Nesses termos, afirma Duarte (2001) que com o advento da sociedade capitalista é que a educação escolar se assume enquanto processo direto e intencional, consolidando-se nela como forma dominante de educação.

De acordo com Saviani (2013), o termo *escola* deriva do grego “lugar do ócio” – o que revela a função original deste espaço enquanto local de ocupação do tempo livre da elite. De fato, somente com o surgimento da indústria e da burguesia é que os novos meios de produção começam a demandar a escolarização básica dos

trabalhadores; assim observam-se os primeiros movimentos de universalização da escola.

Contudo, tais movimentos sempre se apresentaram de duas formas bastante distintas, nos dois tipos de formação escolar arquitetadas para o atendimento de duas necessidades diversas: a da formação para as tarefas delimitadas, típicas das profissões manuais, e a formação dos líderes, nas profissões intelectualizadas, que estavam destinadas para a elite (SAVIANI, 1997).

Assim, até a década de 1950, as escolas brasileiras demarcaram a separação da formação escolar da elite e da classe trabalhadora de forma evidente pelos altos índices de reprovação nas séries iniciais – o que forçava os mais pobres a abandonar a escola após alguns anos de tentativa na progressão, sem sucesso. Somente depois, por volta da década de 1970, é que esses altos índices de evasão começam a diminuir, coincidindo com o aumento da abertura de escolas privadas e consequente migração da elite para esses estabelecimentos.

Assim, a escola pública começa a se constituir historicamente como o espaço destinado às classes mais desfavorecidas (SAMPAIO, 1998; BUENO, 2001). Trata-se ainda da função da escola voltada para a preparação de mão de obra para o mundo do trabalho da sociedade capitalista que não se caracteriza pelo *trabalho* como mediatizante do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, uma escola que prepara para o trabalho constituído na sociedade capitalista também não se alicerça em uma concepção de desenvolvimento humano que supere uma compreensão dualista da constituição do ser.

Como sintetizam Asbahr e Nascimento (2013), a concepção dualista de desenvolvimento é sustentada pela coexistência das concepções inatistas e ambientalistas para explicar o desenvolvimento humano como físico e maturacional concomitante à ideia da aprendizagem submetida aos condicionantes ambientais, sem estabelecer inter-relações entre tais processos. Consequentemente, naturalizam-se compreensões de que estudantes de grupos sociais desfavorecidos não alcancem condições de formação plena.

Em decorrência de tais processos, a escola pública vem sendo caracterizada ao longo do tempo a pretexto de democratização (SAVIANI, 2013). Nessa trajetória, a perpetuação da divisão de classes se percebe como uma das práticas ocultas do ambiente da escola, que muitas vezes passam despercebidas por se apresentarem revestidas de discursos democráticos. Mesmo o próprio conteúdo escolar vem sendo relativizado dessa maneira, contribuindo para mascarar os verdadeiros objetivos implícitos na formação educacional da classe trabalhadora.

Somado a tais fatores, no início da década de 1990 também se observou uma diminuição de gastos públicos com políticas educacionais no Brasil, o que culminou diretamente em uma visível piora da qualidade do ensino público (PRIETO, 2006). Ao final da mesma década, foram criados dispositivos legais para redistribuição de verbas para o Ensino Fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído na década seguinte pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Entre os termos do dispositivo, aponta-se que devem ser desenvolvidas políticas que proporcionem a melhoria da qualidade do ensino, do acesso e da permanência na escola.

Com isso, a escola se utiliza da máscara da universalização do acesso para atenuar as contradições presentes em seu interior, as quais refletem as próprias contradições da sociedade capitalista. Dessa forma, a função apriorística da escola enquanto produtora e reprodutora do conhecimento foi se diluindo cada vez mais ao longo dos anos, passando a representar apenas um espaço de adaptação dos sujeitos ao meio.

Uma das maiores evidências dessa transformação do espaço da escola nos últimos anos foi a utilização, cada vez mais recorrente, de ideários pedagógicos relacionados ao “aprender a aprender”, os quais desviam a atenção dos educadores para aspectos da aprendizagem dos alunos – colocando o processo de ensino em segundo plano (DUARTE, 2006). Em concepções educacionais centradas nesse enfoque, o objeto da aprendizagem tem sido tratado como algo indefinido, inconstante e que tende a variar segundo as necessidades do processo de produção capitalista; ou seja, a educação escolar, sobretudo a da escola pública, tem voltado seus objetivos exclusivamente para a preparação para o trabalho, com o agravante de que esse trabalho também será algo instável e inconstante, conforme a necessidade do mercado.

O perigo que reside nessa concepção de escola é justamente o caráter empresarial que ele confere para a educação, tal como se os professores fossem meros prestadores de serviço, um serviço de qualidade variável e que é produzido segundo a clientela atendida (SAVIANI, 2007).

Nessa compreensão da escola como um local historicamente regido pela lei da adaptação, quais as chances de sucesso escolar para aqueles que dificilmente se “adaptam” ao ambiente social em que estão inseridos, em função de impedimentos biológicos – como é o caso das pessoas com deficiência?

No contexto da pandemia, as escolas brasileiras foram autorizadas a manter atividades remotas em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2020), a partir do parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, o qual indicou a possibilidade de reorganização do calendário escolar e do cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em todos os níveis de ensino, tratando-se de uma exceção de caráter emergencial, visto que a legislação nacional estabelece limites para o seu desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, abriu a possibilidade de que, no caso do Ensino Fundamental, o ensino a distância pudesse ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em circunstâncias emergenciais e, em seu artigo 80, aponta que cabe ao Poder Público “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 31). Em 2017, um decreto voltado a regulamentar as condições deste artigo da LDBEN delimitou que no Ensino Fundamental as situações emergenciais são relacionadas às condições dos estudantes, tais como impedimentos de saúde para frequentar o ensino presencial, encontrar-se fora do país, estar em local em que não haja rede regular de atendimento presencial (BRASIL, 2017). Pressupõe, portanto, que, em circunstâncias de impedimento individual no Ensino Fundamental, há que se garantir alguma forma de acesso e permanência para tais estudantes, no entanto, sem alusão à organização de todo o sistema de ensino em circunstâncias atípicas.

Já em relação ao Ensino Médio, em 2018 foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de ensino a distância regularmente para compor 30% da carga horária no período noturno e 20% quando no período diurno. Entretanto, tais medidas não encontravam, no contexto histórico da época, qualquer elemento que justificasse atividades remotas de ensino; ao contrário, servem para demonstrar o caráter excludente das políticas educacionais, as quais tendem para a orientação da organização do ensino público para a formação de mão de obra.

Tais incongruências relacionam-se às lacunas presentes no Sistema Nacional de Educação. Conforme Saviani (2011), o Brasil não constituiu, ao longo da história, um Sistema Nacional de Educação pelas restrições dos investimentos financeiros, pelas condições políticas que não impediram as descontinuidades nas propostas educacionais e pelas perspectivas pedagógicas que se alinharam ao contexto neoliberal. Portanto, a falta de um Sistema Nacional de Educação, que permanece até os dias de hoje, não viabiliza os meios para a materialização dos

propósitos que, supostamente, se espera para a educação de todos os brasileiros em condições equitativas.

Assim, nas circunstâncias atípicas vividas emergencialmente com a pandemia, diferentes grupos da estrutura do ensino no país, sob diferentes defesas e pressupostos, encaminharam a consulta ao Conselho Nacional de Educação, indicando-se viabilizar situações que não estavam previstas, a princípio, nos dispositivos legais vigentes no país. O parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a temática foi aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado parcialmente pelo Ministro da Educação somente em 01 de junho de 2020, estabelecendo-se uma lacuna nas orientações nacionais para os diferentes âmbitos da educação.

Mesmo assim, ao longo desse período entre o parecer e a sua homologação parcial, a maioria das redes de ensino passou a disponibilizar atividades por meio de ferramentas digitais para execução síncrona ou assíncrona pelos estudantes, com a premissa da oferta de materiais impressos àqueles que não tivessem acesso à internet ou às aulas na TV em alguns estados e municípios. Mais uma vez, prevaleceram as mesmas condições advindas das características da sociedade capitalista: uma suposta organização democrática para o acesso e a permanência de todos os estudantes e a minimização da complexidade das condições de trabalho do professor.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi mantido entre os indicativos na organização de atividades não presenciais como medida emergencial com a prerrogativa de que, no ensino regular, professores especialistas apoiassem as ações dos professores responsáveis pelas turmas, de modo a dar suporte na elaboração de planos individualizados de trabalho, adequação de materiais e orientações às famílias durante o período, conforme apontado no parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação.

Nesse período, são vividas ações que predominantemente visam manter o vínculo entre estudantes, famílias e escola por meio de uso de celulares, com videochamadas, na maior parte dos relatos que circulam nas unidades de educação básica e que são divulgados na mídia. Tais ações, embora sinalizem uma tentativa de manutenção das relações intersubjetivas e do cuidado dos profissionais envolvidos em manter os vínculos dos estudantes com o processo de ensino escolar, não foram necessariamente acompanhadas de um direcionamento das políticas públicas para criar condições materiais no atendimento de algumas necessidades.

Vários relatos foram publicados na imprensa sobre as famílias que passam a viver em função das condições – ou da falta delas – para a continuidade da educação escolar dos filhos, assim como professores relatam os impasses vividos

para manutenção dessas ações na rotina semanal: falta de equipamentos e conexões adequadas para as situações comunicativas periódicas; pais que precisam retornar ao trabalho com a reabertura gradual da economia e cujos filhos ficam sob o cuidado de outras pessoas que não conseguem dar o suporte às ações; quadros específicos para os quais as intervenções remotas não possibilitam atribuição de sentido pessoal pelos estudantes, tais como estudantes com deficiências múltiplas com menores acessos visuais ou auditivos ou com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista que apresentam comunicação verbal precária e estereotipais mais intensas, que não se beneficiam de videochamadas por celular ou do uso de materiais impressos; estudantes cegos que não contam com os instrumentos adequados para acessar os conteúdos disponibilizados; alunos surdos que não têm suas necessidades comunicativas atendidas.

No que tange aos estudantes surdos em específico, a possibilidade de ensino remoto perpassa necessariamente pelo uso de recursos tecnológicos que envolvam materiais em vídeo, os quais permitiriam transmitir os conteúdos escolares em Libras. Entretanto, a avaliação da aprendizagem pelos estudantes demandaria também que os mesmos recursos estivessem disponíveis nas residências dos alunos, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem adequados à modalidade linguística gesto-visual. Uma vez que tais recursos não são acessíveis a todos os alunos surdos, o ensino remoto acaba permanecendo restrito à informalidade das redes sociais e dos recursos financeiros das famílias para acesso à internet; ou seja, em muitos casos, a transmissão dos conteúdos simplesmente não acontece.

Nesse viés, mesmo nas escolas já direcionadas para o atendimento das pessoas com surdez, se verificam as contradições postas no drama dos sujeitos que desempenham diferentes papéis simultâneos entre as diferenças sociais que se apresentam na luta de classes, característica da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que a deficiência se constitui historicamente enquanto característica de desvantagem, que promove a exclusão social, os estudantes surdos pertencentes a famílias com condições financeiras mais favoráveis têm conseguido superar os limites que a escola não tem conseguido enfrentar – na contratação de professores ou intérpretes de Libras particulares.

No que se refere aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa-visão), há a necessidade de adaptações das atividades devido à falta de acessibilidade aos recursos de Tecnologias Assistivas (TAs), as quais possibilitam, por meio de caminhos alternativos, o acesso à escrita e leitura em braille. Para Damasceno e Filho (2002), os recursos das TAs são utilizados quando há uma deficiência ou característica que impede que o indivíduo tenha acessibilidade ao aprendizado; a

criação possibilita tal acessibilidade e reduz os impedimentos, de maneira a incluir a pessoa com deficiência em ambientes que poderão propiciar o acesso aos meios culturais e à aprendizagem.

As principais TAs necessárias para o acesso à educação da pessoa com deficiência visual são a reglete, a punção e/ou a máquina braille, computadores com leitores de tela e impressora braille que permitem a leitura e a escrita. Sem esses recursos, não há condições de acesso a sua forma genuína de ler e escrever, e com isso surge a impossibilidade do acesso direto aos conhecimentos viabilizados socialmente (BATISTA; MONTEIRO, 2014).

Assim, a *atividade pedagógica*, compreendida como a unidade dialética da atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos educandos, intencionalmente constituída para permitir o acesso às produções humanas (BERNARDES, 2012; ASBAHR, 2011), é submetida às soluções precárias e parciais, não possibilitando a materialização da sua finalidade. São negadas condições peculiares para essa atividade, que implica necessariamente um objeto de conhecimento acompanhado de instrumentos para sua apropriação. Perdem-se as condições para as ações colaborativas entre sujeitos e, conseqüentemente, deixa-se de constituir condições para aspectos cognitivos, volitivos e afetivos que medeiam o conhecimento e o pensamento dos sujeitos na atividade pedagógica (BERNARDES, 2012). Estão todos os sujeitos relegados à própria sorte.

Frente ao cenário pandêmico, a Organização Pan-Americana de Saúde junto à Organização Mundial da Saúde (2020) afirma que as pessoas com deficiência podem ter um risco maior de contrair a covid-19 pelos seguintes motivos: obstáculos à implementação de medidas básicas de higiene, dificuldade em manter o distanciamento social devido a necessidades adicionais de apoio e problemas de saúde preexistentes.

Referindo-se à pessoa com deficiência visual, segundo a Agência Brasil (2020), esse público deve se atentar aos cuidados, pois a utilização tátil é a principal forma de interação com objetos e com o outro. Ressalta, ainda, que a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) aponta maior vulnerabilidade desse grupo porque, devido à falta da visão, há a necessidade da utilização das mãos bem como do contato direto com pessoas para orientação e mobilidade e para o auxílio nas atividades da vida diária (AVD) e em ambientes externos.

No parecer nº 11/2020, o Conselho Nacional de Educação, em complementação, fez recomendações para as circunstâncias de retorno gradual às atividades presenciais quando considerado possível pelas autoridades competentes. Nesse parecer, foram feitas orientações específicas em relação ao público-alvo da Educação

Especial e recomendou-se que o “estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus” (BRASIL, 2020, p. 27)

Observa-se, portanto, que as condições de organização da educação escolar ao período pós-pandemia se tornam evidentemente mais centradas nos sujeitos e em suas famílias do que em uma política de governo consistente para a gestão desse momento atípico. Dessa forma, enquanto as instituições públicas vêm se esquivando do compromisso com o ensino de *todos* os estudantes, aqueles que tiveram condições de migrar para o ensino privado – incluindo os estudantes com deficiência – puderam continuar acessando os conteúdos escolares de forma remota a partir de recursos humanos e tecnológicos próprios.

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação não abordam as responsabilidades do Sistema nesse sentido. Assim, explicitam-se também na trama (e no drama) da continuidade das ações de ensino-aprendizagem escolar durante a pandemia os condicionantes históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva no país.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO

Como discutido ao longo deste texto, a educação escolar no Brasil mantém contradições históricas entre os princípios supostamente democráticos para se realizar para todos e a sua realização de fato, compreendendo-se que tais contradições são inerentes ao drama instituído na sociedade capitalista.

As contradições evidenciam-se e aprofundam-se na situação para a manutenção da educação escolar no contexto da pandemia, realizada por meio de ações remotas. Na mesma proporção, evidencia-se a necessidade de superação da alienação acerca dos nexos causais, que se mantém no fenômeno. Nessa imbricação, os movimentos para a transformação das ações podem carregar em si as possibilidades de tomada de consciência e de emancipação humana, movimentos esses que envolvem educadores e educandos.

Tais pressupostos também estão contidos na função da universidade e da pesquisa acadêmica enquanto instrumento social de denúncia das desigualdades e anúncio de suas superações – uma vez que resignar-se à primeira implicaria no risco de reprodução e perpetuação do mal que se pretende combater, tal como afirma Debord (2003, p. 165): “Aí, o delírio reconstitui-se na própria posição que pretende combatê-lo. A crítica que vai além do espetáculo deve saber esperar”.

Entretanto, o caótico contexto sociopolítico brasileiro encontrou, na situação de pandemia, as condições mais do que propícias para o exercício da crítica e da reflexão que cabe a educadores e pesquisadores do país no intuito de apontar para as fragilidades de um modo de produção e organização que não poderá subsistir quando a exclusão social atingir seu ápice. E quando finalmente o modelo social vigente não mais estiver fundamentado na exploração humana, estarão também postas as bases para uma educação escolar adequada para todos os estudantes.

Sob essa premissa, entende-se que há que se buscar as mudanças nas condições para o desenvolvimento de todos os sujeitos, professores e estudantes, com ou sem deficiência. Constatado que o trabalho na sociedade capitalista aliena os sujeitos da finalidade da sua atividade, há que se buscar significados para o trabalho do professor que permitam a superação dos limites da particularidade e recuperem a dimensão universal do desenvolvimento humano, perdida na alienação, conforme apontam autores (MARTINS, 2011; BERNARDES, 2012; LOPES, 2017) que, ao longo dos anos, pesquisam condições transformadoras para o ensino que, de fato, acarrete desenvolvimento para estudantes e educadores.

Recuperar a dimensão universal do desenvolvimento humano requer considerar quais conhecimentos seriam mediadores para a ampliação e o aprofundamento das máximas possibilidades do ser. Necessita, para isso, uma cuidadosa análise acerca dos conhecimentos já constituídos pelos estudantes, entre eles aqueles com deficiência, bem como sobre seus mecanismos atuais para a constituição de tais conhecimentos, para, então, serem definidos quais instrumentos e elementos culturais historicamente constituídos pela humanidade poderão promover aprendizagens rumo ao desenvolvimento das máximas possibilidades.

Nesse sentido, faz-se necessário superar os pressupostos das adaptações e das flexibilizações curriculares que acobertam as desigualdades e empobrecem as aprendizagens, conforme foi analisado por Klein e Silva (2012) e aqui já mencionado. Para que alunos com deficiência acessem os objetos de conhecimento cabe serem discutidas e viabilizadas as ferramentas e as condições materiais do acesso.

Para a organização das condições do acesso, além de equipamentos e circunstâncias instrumentais, há que se constituir a consciência sobre como as relações sociais, interpessoais e intersubjetivas estabelecidas possibilitam novas apropriações pelos sujeitos em aprendizagem por meio da atividade e da comunicação que, por sua vez, não emergem naturalmente, necessitando serem reorganizadas ações que as viabilizem intencionalmente.

Nesse movimento concreto de relações intersubjetivas é que podem se materializar, concomitantemente, novas condições para a superação de um trabalho

alienado do professor e para a alteração de uma cíclica cadeia de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho na perspectiva da sociedade do capital, gerada na educação formal historicamente constituída e impossível de tornar-se inclusiva pela sua essência constitutiva, como recuperado ao longo deste texto.

Essas mudanças demandam novas condições devidamente planejadas para tal. Na ausência de políticas educacionais governamentais que rompam, de fato, com o círculo vicioso dos paradoxos e instituem a educação como uma das prioridades de investimento, é preciso reagir a partir de algum ponto.

Embora conscientes da insuficiência da sua atividade para a radical transformação social, é preciso que os educadores constituam coletivos para a discussão de propostas alternativas e mobilizem-se na luta para a sua viabilização, como também anunciado por Saviani (2013), em outros contextos discutidos ao longo desse texto.

Nesse movimento, é importante que envolvam os estudantes e suas famílias para as discussões acerca das condições instituídas e que, por vezes, se mostram repentinamente transformadas, como se deu em meio ao cenário mundial de pandemia. Começar pela reformulação e pelo fortalecimento dos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar mediante o contexto atual pode se tornar a ferramenta disparadora da luta para que não se perca de vista um só sujeito na complexa atividade de ensinar e de aprender hoje.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, Março, 2001.

ASBAHR, Flávia da S. F. **Por que aprender isso, professora?** sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. *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. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

BATISTA, R. D.; MONTEIRO, M. I. B. O Braille e o material digitalizado no processo de ensino: aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. *In*: MONTEIRO M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014, p. 271; 2014.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9057/2017, 26 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE/CEB, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9 de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE/CEB, 2020.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

CAMPOS, A. C. Em tempos de covid-19, deficientes visuais devem dobrar os cuidados. **Agência Brasil** Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-05/emtempos-de-covid-19-deficientes-visuais-devem-dobrar-os-cuidados>>. Acesso em 08/08/2020.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

DAMASCENO, L. L.; FILHO, T. A. G. As novas tecnologias como tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. **III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003. Original de 1967. Disponível em: <https://a36b27e2-7d86-45f4-b828-d8b03593f647.filesusr.com/ugd/dcac6b_453c47d2871a4f0a8eeee0alddc7bc89.pdf>. Acesso em: 5 de jul. 2020.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 33-51.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012, p. 23-39.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, M. A. C.; LEITE, L. P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 305-320, 2011.

LOPES, M. A. C. Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 563-576, 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Rev. psicol. polít.* São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Boitempo, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Considerações sobre pessoas com deficiência durante o surto de COVID-19**. Disponível em: <<https://iris.paho.org/handle/10665.2/52063>>. Acesso em 08/08/2020.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1998. Original de 1928.

POLITZER, G. Psychologie mythologique et psychologie scientifique. *In* : _____. **La crise de la psychologie contemporaine**. Paris: Edition Sociales, 1947. p. 15-86.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, Out. 2007.

SAVIANI, D. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2011.p. 73-95.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v. 51, p. 102-111, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem**. Jomtien, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jul 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.

**A PRÁTICA SOCIAL NAS
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS -
RELATOS SOBRE A REALIDADE
CONCRETA**

EDUCAÇÃO ESCOLAR NÃO PRESENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA NA REGIÃO DO ABC PAULISTA

Eliane Candida Pereira

As indicações educacionais brasileiras efetivadas em âmbito nacional, no início da pandemia causada pelo novo Coronavírus em 2020, restringiram-se a autorizar a organização de atividades remotas ou não presenciais em níveis de ensino antes não autorizados, em uma suposta tentativa de compensação à falta de condições de acesso e de permanência presenciais, presumidas nas leis nacionais.

Conforme art. 32 da LDBEN, o ensino fundamental é “presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p. 14). O decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, descreveu o que seria tomado como impedimentos nas circunstâncias emergenciais indicadas na LDBEN:

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que: I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; V - estejam em situação de privação de liberdade; ou VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar. (BRASIL, 2017, p. 3)

Portanto, até então, tratar-se-iam de condições excepcionais individuais, visando garantir alguma forma de acesso e permanência para tais estudantes, não se referindo inicialmente às condições emergenciais para todo o sistema educacional.

Cabe retomar também que a possibilidade de atividades não presenciais para o ensino médio foi regulamentada pela resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino da educação básica, no entanto, limitando-a a 30% da carga horária, quando desenvolvido no período noturno, e a 20%, quando em período diurno:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018, p. 10)

Já as ações emergenciais na pandemia de 2020, elaboradas a partir do parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre a possibilidade de reorganização do calendário escolar e do cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, flexibilizando o cumprimento dos 200 dias letivos previstos em lei, supostamente permitiriam que os estudantes de todos os níveis de ensino do país se mantivessem em atividade no contexto da pandemia, indicando que

[...] o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola (BRASIL, 2020, p. 7).

A adesão a essa medida excepcional e provisória pelos sistemas de ensino no período da pandemia não seria obrigatória, mas o governo do estado de São Paulo rapidamente implementou ações relativas à oferta das atividades relacionadas, sendo seguido pelos sistemas de educação municipais da região metropolitana, entre eles as cidades que compõem o Grande ABC ou ABC Paulista⁵². Sete mu-

⁵² “O Grande ABC está inserido a sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Mais de 2,7 milhões (IBGE/2015) de pessoas habitam a região em uma área territorial de 828 km (IBGE/2015). A região é especialmente interligada, a ponto de ser difícil definir suas divisas terrestres, com muitas ruas e grandes vias de alta circulação. O Grande ABC ou ABC Paulista, como também é conhecido, está localizado

nicípios da região compõem também o Consórcio Intermunicipal Grande ABC, uma instituição jurídica com fins de articulação de ações locais.

Em tais municípios, que são responsáveis, predominantemente, por atendimento à educação infantil e/ou aos anos iniciais do ensino fundamental, após pareceres complementares dos respectivos Conselhos Municipais de Educação, de modo geral, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 23 de março de 2020, estabelecendo-se períodos de recessos escolares e disponibilização de propostas chamadas de atividades complementares pelas secretarias de educação, conforme comunicados e resoluções publicadas nas respectivas páginas oficiais. Em abril de 2020, as escolas públicas desses municípios foram solicitadas, a partir das resoluções municipais, a utilizar ou criar plataformas para disponibilização de conteúdos para o ensino fundamental⁵³, incluindo os anos iniciais em processo de alfabetização, indicando-se a oferta de materiais impressos e/ou livros didáticos para estudantes que não tivessem acesso à internet.

Orientou-se ainda a manter situações de comunicação síncrona com os estudantes, criando-se momentos de interação entre os professores e alunos, entre os próprios alunos e entre a escola e as famílias, que não infringissem as determinações do isolamento social.

Nesse contexto, as equipes escolares passaram a se adaptar às plataformas ou a buscar alternativas para a disponibilização dos conteúdos a partir de recursos individuais e da manutenção das possibilidades de comunicação e interação por redes sociais, contando com seus equipamentos pessoais e suas contas de acesso à internet, sem suporte técnico e sem alternativas que não implicassem em deixar o isolamento social para usar os recursos diretamente na escola. Tais circunstâncias

em um ponto privilegiado, próximo ao Porto de Santos e à capital, além de possuir fácil acesso às rodovias Anchieta e Imigrantes, ao Rodoanel e à rede ferroviária. [...]. Representa, ainda, um dos maiores mercados consumidores do país. Se o Grande ABC fosse um município, seria a 4ª maior cidade em Produto Interno Bruto (PIB) do país com R\$ 114,8 bilhões de riquezas geradas em 2013 (IBGE/2013). Sob este olhar, ficaria atrás apenas das capitais: São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. No Estado, apenas a capital paulista teria PIB mais elevado que o do conjunto dos sete municípios do ABC Paulista. O PIB Industrial é de cerca de R\$ 29,7 bilhões, sendo o 2º do Estado (atrás apenas de São Paulo) e o 3º do país (superado apenas pela capital paulista e por Campos dos Goytacazes). O setor industrial ainda representa fatia considerável no desenvolvimento socioeconômico da região. ” Fonte: Consórcio Intermunicipal Grande ABC. Disponível em <http://consorcioabc.sp.gov.br/o-grande-abc>. Acesso em 01.jul.2020

⁵³ Excetuando-se o município de Rio Grande da Serra, que não conta com escolas municipais para o Ensino Fundamental, somente atendendo à Educação Infantil e EJA, na rede própria, conforme dados disponíveis em <http://www.riograndedaserra.sp.gov.br/>.

configuraram-se como desafios sem precedentes e revelaram o aprofundamento da precarização das condições de trabalho docente.⁵⁴

Observaram-se relatos nos veículos de comunicação sobre as dificuldades vividas em todo o estado pelas famílias para manter as atividades remotas por meios digitais ou para conseguir em tempo os materiais impressos e/ou livros didáticos para os estudantes que estivessem sem acesso a um equipamento e à internet. Repercutiram relatos sobre famílias com mais de um filho e um único celular disponível com acesso a um pacote de dados limitados, sem recursos complementares para continuidade das ações.⁵⁵

Assim, as condições para acesso e permanência garantidas em lei como direitos não foram materializadas na implementação das ações emergenciais: falta de equipamento, falta de internet, falta de materiais impressos para todos, falta de livros (sejam os produzidos pelos próprios sistemas públicos de ensino, sejam os livros que deveriam já estar disponíveis advindos do Programa Nacional do Livro Didático), falta das condições mínimas para manutenção das situações de comunicação e interação entre todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os professores e os estudantes.

Ainda em meio ao platô que se configurou nos gráficos demonstrativos do número de casos de contaminação confirmados no estado de São Paulo, o governo

⁵⁴ Na pesquisa realizada com 2400 professores, intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 6), apontou-se “que diante dessas mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade da população, as demandas e expectativas que recaem sobre as professoras e professores aumentaram ainda mais, trazendo junto com elas sentimentos como medo, ansiedade e insegurança”. A pesquisa envolvendo 9557 profissionais da educação, sendo 8.121 (85,7%) professores da Educação Básica, intitulada “a situação dos professores no Brasil durante a pandemia (NOVA ESCOLA, 2020, p. 12) levantou que “ adaptação do formato, baixo retorno dos alunos, alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos são alguns dos principais fatores negativos apontados pelos educadores que avaliaram a experiência”.

⁵⁵ Alguns exemplos veiculados:

Professores e estudantes relatam dificuldades que encontram com aulas online na pandemia. Radio Agencia Nacional: Disponível em <https://radioagencianacional.ebc.com.br/educacao/audio/2020-04/professores-e-estudantes-relatam-dificuldades-que-encontram-com-aulas-online>. Acesso: 22-04-2020.

Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso: 14-05-2020.

estabeleceu um plano para reabrir as atividades econômicas da região, em face às pressões do setor, com o denominado Plano São Paulo (SÃO PAULO, 2020a) e, na sequência, estabeleceu protocolos sanitários de retomada para diferentes setores, incluindo a Educação, com uma possível data de retorno para atividades presenciais nas escolas no Estado no mês de setembro⁵⁶. Nesse protocolo, recomendou-se “adotar ensino não presencial combinado ao retorno gradual das atividades presenciais” (SÃO PAULO, 2020b, p. 2), ainda que não estivessem resolvidas as incoerências do modelo adotado no período em que as ações foram somente remotas.

O plano de reabertura das atividades econômicas e o modelo educacional adotado pelo estado de São Paulo em tempos da pandemia, seguido concomitantemente na região do ABC Paulista para os anos iniciais do ensino fundamental, retratou a falta de equidade estruturante e a correlação de forças historicamente vivida na sociedade de classes marcada pela dominação de ordem econômica. Não por acaso observou-se que as regiões com forte influência das demandas econômicas do estado, como a região do Grande ABC, seguiram à risca as mesmas premissas. Por conseguinte, com um movimento reprodutivista dos sistemas públicos de ensino, como aponta Bourdieu em *Os excluídos do interior*, ao referir-se a políticas educacionais francesas, instalam-se nessas condições a “exclusão branda”:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”. (BOURDIEU, 1997, p. 481)

Não sem motivos, a solução para a falta de acesso às condições de ensino não presencial e ao processo efetivo de aprendizagem não são objetos de recomendação no referido protocolo de retorno. A coerência do plano da educação para os tempos de pandemia foi tecida em suas lacunas.

Em tais condições, a *atividade pedagógica*, caracterizada pela unidade entre atividade de ensino e atividade de estudo (BERNARDES, 2012; ASBAHR, 2011),

⁵⁶ Ensino remoto amplia discrepâncias na educação. **Estadão**. Disponível em <https://youtu.be/aLLRuXriRwk>. Acesso: 05-06-2020.

60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram ‘apagão’ do ensino público na pandemia. **G1 São Paulo**. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso: 06-07-2020.

Até a finalização deste texto a previsão de retorno havia sido postergada para o mês de outubro.

teve suas fraturas e fragilidades intensificadas em seus elementos estruturantes. Na perspectiva da educação escolar que vislumbra o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas pela apropriação de conhecimentos historicamente constituídos, o contexto de tais municípios do Estado de São Paulo não possibilita a constituição dessa unidade simplesmente por não apresentar as condições para o acesso ao conhecimento sob as mediações simbólicas devidamente organizadas pelos professores para estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental e para as relações intersubjetivas necessárias.

Observam-se disposições em defender a atualização da formação dos professores para atuar nessa “nova” realidade e, concatenadas às lacunas da análise da realidade material, a retomada de fortes tendências para ressignificar o movimento da Escola Nova mesclado às convergências da Pedagogia Tecnicista.

Conforme estudos da história da Educação desenvolvidos por Saviani (1999), o movimento da Escola Nova alavancou a concepção do professor como estimulador da aprendizagem, deslocando o propósito do ensino para o foco de levar o estudante a “aprender a aprender”. Ainda segundo o autor, a Pedagogia Tecnicista, na ocasião, relacionou-se fortemente às ações de ensino estruturadas a partir dos suportes dos conteúdos, tais como o tele-ensino e a instrução programada.

Constata-se, assim, a reiteração de impasses da educação brasileira constituídos historicamente, antecedendo a pandemia pelo novo Coronavírus 2019. As lacunas na apropriação da produção humana e no desenvolvimento conceitual pelos estudantes são questões instaladas nas condições materiais da atividade pedagógica há tempos, como abordado por Saviani (1999). O ensino não presencial nas condições instituídas no contexto emergencial intensificou o problema e reativou discussões metodológicas desvinculadas da essência da questão.

Nesse ressurgimento, no atual contexto, disfarçada de mudança, mais uma vez manifesta-se uma *práxis reiterativa*, como conceituada por Vázquez:

A práxis se apresenta ora como práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ora como práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada, e desemboca em um produto novo e único. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 268)

As alternativas provisórias demandam, antes de mais nada, a constituição das condições materiais pelos sistemas de ensino para manutenção de acesso e permanência de todos os estudantes, junto à superação do pragmatismo instituído, por meio da clareza sobre os propósitos dos processos educativos escolares para apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, que ocorrem, de

maneira invariável, nas relações intersubjetivas, em uma intensa e real *atividade formativa dos professores*.

Demandam, portanto, condições para constituição de uma *práxis criadora* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) pelos professores, que recupere as possibilidades de desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes, ainda que no contexto adverso, considerando as explicações sobre como aprendem nos anos iniciais do ensino fundamental, o uso de ferramentas e de “vias alternativas” para o estabelecimento das relações de “ajuda” necessárias ao processo de apropriação do conhecimento, com medidas materiais que, de fato, vislumbrem a superação da exclusão, ainda que restrita à dimensão dos condicionantes educacionais do sistema de ensino escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido Pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza. Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In: A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481- 490.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057/2017, 26 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm >. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CE nº 3 de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio. Brasília: CNE/CEB, 2018. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9 de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.994/2020, 28 de maio de 2020. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 29 mai. 2020a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64994-28.05.2020.html>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SÃO PAULO. **Protocolos Sanitários** Educação Etapa 1. São Paulo, SP. Jul. 2020b. Disponível em <https://saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/protocolo-setorial-educacao-etapa-1.pdf>. Acesso em: 20 jul.2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ENSINO REMOTO OFERTADO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A ATIVIDADE DE ENSINO EM TEMPOS DE CRISE E “REINVENÇÃO”

Ágatha Marine Pontes Marega

A pandemia da Covid-19 e o distanciamento social evidenciaram as contradições já existentes na sociedade vivida pela égide capitalista. As novas condições de vida atingiram diretamente a classe trabalhadora, que precisou sair de casa para trabalhar, indo na contramão da mensagem amplamente divulgada pela mídia: “fique em casa”.

O contexto pandêmico evidenciou a precarização do trabalho e a proliferação do subemprego. O trabalho, atividade essencialmente humana e originalmente social, vem se apresentando crescentemente como manifestação negativa dos sujeitos. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 95) “[...] a vida material é considerada como fim e a produção da vida material, quer dizer, o trabalho, como meio (agora a única forma possível, embora negativa, da manifestação de si)”.

O trabalho se distanciou da sua característica genuína e cada vez mais aparece como necessidade de sobrevivência. Em tempos de pandemia o trabalho também passou a ser associado à “necessidade de se reinventar em tempos de crise”. É justamente no período da crise que surgem novas necessidades e estas, por sua vez, geram novas possibilidades/oportunidades. Para Vigostki (2004) a crise se configura como um momento rico de avanços, se destacando justamente por sua ação criadora e não por sua ação destrutiva.

No início do século XX, marcado pela crise da Psicologia, Vigostki desenvolveu sua teoria para compreensão da consciência a partir dos princípios do marxismo, entre eles o historicismo e a atividade prática do homem. Para o autor, a superação da crise está no movimento histórico e dialético dos fenômenos, o que exige um olhar para além da aparência. No ano de 2020 acompanhamos na televisão e nas redes sociais a divulgação constante de casos de “superção” em meio à crise instalada pela pandemia da Covid-19. No entanto, a reinvenção e a ressignificação do trabalho aparecem de forma simplista, a partir da necessidade de aprender o novo e “ressignificar” a forma de trabalho.

A superação da crise, portanto, não acontece por esforços individuais, mas a partir das condições concretas da situação social de desenvolvimento que estamos vivendo. Assim como é necessário compreender a situação social de desenvolvimento de uma criança para que seja possível compreender as mudanças de determinada idade (VIGOTSKY, 2012), é necessário analisar a situação social de desenvolvimento da sociedade em contexto pandêmico para compreensão da dinâmica de cada fenômeno e de cada atividade prática realizada pelos sujeitos. Um desses fenômenos é a educação e uma dessas atividades é a atividade de ensino realizada pelas(os) professoras(es), que também foram afetados com o discurso da “reinvenção”.

O discurso simplista da reinvenção não foi diferente na educação, pois escolas, secretarias de educação, professoras(es) e pedagogas(os) tiveram que “reinventar” suas diretrizes e práticas pedagógicas. Num cenário de crise sanitária, mortes pela Covid-19 e pânico da população, a educação teve de garantir o cumprimento do ano letivo e oferecer ensino de qualidade de forma remota, sem desconsiderar a vulnerabilidade social (e também física/mental) de muitas famílias. Novas necessidades surgiram num momento sem tempo para digestão. A primeira questão que colocamos é: **as novas necessidades da educação engendradas pela crise geraram novas possibilidades para todos?**

O novo formato de educação precisou atingir os estudantes brasileiros na sua diversidade, nas suas particularidades e também nas suas diferentes limitações de acesso às tecnologias. A questão é que no Brasil muito antes da desigualdade de acesso à internet, há condições sanitárias desiguais. Conforme os dados divulgados pelo Instituto Trata Brasil 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água tratada e quase 100 milhões não têm acesso à coleta e tratamento de esgoto. Num cenário de desigualdades potencializadas, as Secretarias de Educação de todo Brasil tiveram que “se reinventar” e pensar apressadamente na oferta emergencial da educação, dever do Estado e direito de todos, a partir de plataformas de TV, internet e rádio.

Para compreendermos a dinâmica da “reinvenção da atividade de ensino”, analisamos, em destaque, o processo de ensino remoto desenvolvido para atender as 2.133 escolas estaduais distribuídas nos 399 municípios do Paraná. No Paraná a Secretaria de Estado da Educação (SEED) decretou recesso escolar no período de 20 de março a 05 de abril e desenvolveu a educação remota nomeada “Aula Paraná”, iniciada no dia 06 de abril de 2020. No “Aula Paraná” os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública paranaense passaram a assistir às aulas por meio de um aplicativo de celular que não demanda plano de dados, pelo Youtube ou em canais da TV aberta. Essas aulas estão sendo ministradas por professores selecionados pela SEED e transmitidas para estudantes de todo o estado. Além disso, os estudantes também passaram a realizar atividades no Google Classroom, sob supervisão online das(os) professoras(es) de cada escola.

As(os) professoras(es) das escolas, por sua vez, perderam a autonomia de elaborar seu próprio planejamento, transformaram a moradia em sala de aula, e utilizando recursos privados, como celular e computador, foram inseridas(os) nas salas virtuais para atendimento remoto aos estudantes. Com o movimento de padronização do ensino, vindo desde a “escolha” unificada do livro didático em 2019, a SEED ficou encarregada em gravar as aulas e a postar materiais e atividades no Google Classroom para todo o estado. Para as(os) professoras(es) das escolas, coube a tarefa de atender às dúvidas, corrigir as atividades e avaliar os estudantes.

Sabemos que a atividade de ensino das(os) professoras(es) não pode ser fragmentada e abreviada em cumprir tarefas. Para se constituir como tal, precisa ser consciente, criativa e autoral. Conforme Bernardes (2006, p. 100), “[...] as ações presentes na atividade de ensino não podem ser descoladas das condições necessárias para que ocorra a concretização da dimensão ontogenética na constituição dos indivíduos”. A atividade de ensino precisa ser produzida pela(o) própria(o) professora/professor e estar estritamente relacionada às condições concretas que a engendrou. A ruptura entre criação e sujeito criador não é nova. Na sociedade de classes a divisão social do trabalho separou aqueles que detêm as forças produtivas daqueles que vendem sua força de trabalho. Nesse patamar, a alienação do trabalho docente deslocou a ação de ensinar do seu motivo principal, que é a promoção do desenvolvimento humano.

Após dois meses de ensino remoto e de uma atividade de ensino desmantelada, o 1º trimestre foi encerrado com muitos problemas, para além da falta de acesso à internet. Houve problemas como a dificuldade de comunicação com as famílias, falta de interesse dos estudantes em realizar as atividades escolares

remotamente, problemas familiares que interferem na aprendizagem de alguns estudantes, professoras(es) com tarefas exacerbadas, tendo de corrigir muitas atividades, acompanhar as dúvidas dos estudantes, preparar avaliações, e ainda assim, lidar com a sua própria rotina familiar alterada.

Observamos que, sob um olhar pragmático, o ensino remoto do Paraná apresentou as mesmas preocupações do ensino presencial: a seleção de conteúdos, a forma de ministrar as aulas, a frequência, participação e rendimento dos estudantes, a elaboração de avaliações, as correções, os registros no livro de classe, entre outras. Se tudo é muito parecido, o que houve de diferente? No ensino remoto o tempo e o espaço para se fazer educação são outros. Antes professoras(es) e estudantes iam para suas respectivas casas para descansar, havia o tempo para se distanciar e voltar. Hoje todos estão distantes, em casa, mas sem tempo para se distanciar.

Há também o descompasso entre as determinações da mantenedora e o trabalho docente, o que provoca o distanciamento entre professor (sujeito criador) e atividade de ensino (criação). Além disso, professoras(es) e estudantes tiveram de lidar com novas ferramentas (quando as têm) e com novas formas de ensinar e de aprender. Professoras(es) e estudantes que muitas vezes não têm experiências com o uso de tecnologias foram obrigados a lidar com práticas escolares nunca experimentadas.

Outras preocupações do ensino presencial também se evidenciaram no ensino remoto. A não apropriação da atividade de estudo pelos estudantes, por exemplo, agora está mais explícita. A atividade de estudo não é simplesmente o ato de cumprir tarefas escolares. Esta atividade exige do estudante uma postura consciente, mudando sua própria conduta perante o estudo. Conforme Asbahr (2011), para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja correspondência entre o sentido pessoal das ações de estudo dos estudantes e o significado social da atividade de estudo.

Se no ensino presencial já havia problemas na constituição da atividade de estudo, no ensino remoto isso se agravou. Os estudantes precisaram assistir às aulas, realizar as tarefas e estudar os conteúdos por conta própria, sem estabelecer relação consciente entre o motivo de estudar e as ações de estudo realizadas. Para Leontiev (2004) o sujeito está em atividade quando ação/objeto e motivo se coincidem. Quando o motivo está deslocado do seu fim, significa que o estudante não está em atividade, sendo movido por motivos alheios, ou nas palavras do autor, por motivos apenas compreensíveis, como tirar notas, agradecer os familiares ou os professores. Motivos externos aos estudantes fazem da atividade de estudo uma ação escolar sem sentido, alienada. Diante desse problema, colocamos outra

questão: com aulas padronizadas, como gerar motivos de estudo para cada estudante?

No ensino remoto do Paraná ficou evidente que a ressignificação da prática escolar não é tão simples como parece. A ressignificação vai além de modificar os instrumentos de ensino ou a forma que uma aula é transmitida. Reinventar o ensino em tempos de pandemia exige reflexão e imersão na essência da prática escolar, seja ela presencial ou remota: na relação entre atividade de ensino dos professores e atividade de estudo dos estudantes. Na nova modalidade de ensino os estudantes não se constituíram como sujeitos da atividade de estudo, mas precisamos lembrar que no ensino presencial isso também acontecia. Além disso, como ressignificar a educação com rotinas familiares alteradas? Com professoras(es) utilizando instrumentos de trabalho particulares (telefone, computador, internet)? Com as dificuldades para lidar com as novas tecnologias? Com a falta de acesso à internet de muitos estudantes? Com a distância entre professoras(es) e estudantes, principais sujeitos do ensino e da aprendizagem?

Os problemas expostos no aligeiramento do ensino remoto paranaense nos mostram que a educação pública no Brasil ainda é desigual e que os problemas de aprendizagem vão muito além de “reinventar o ensino”. A transposição da educação para plataformas online não garante que o processo de aprendizagem aconteça. Fazer isso é transpor os mesmos problemas do ensino presencial para o ensino remoto. É necessário ressignificar a atividade de ensino dos professores e a atividade de estudo dos estudantes, colocando-os à frente do processo. Se não houver essa reflexão, as queixas das (os) professoras (es) e a evasão dos estudantes continuarão aumentando exponencialmente.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad cultural. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012. Tomo III.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EM PERÍODO PANDÊMICO EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sandra Braga Freire⁵⁷

Penso que, para relatar a experiência do ensino remoto em uma escola pública no Estado de São Paulo, não há como ser minimamente bem-sucedida, sem expor quem sou e a partir de qual lugar falo.

Meu nome é Sandra Braga Freire, tenho 37 anos, sou professora de Filosofia há 15 anos; neste período, passei por muitas experiências no ensino público, que vão do chão da sala de aula até à coordenação. No ano de 2019, mais exatamente em outubro, participei do processo seletivo para ingressar na Escola de Tempo Integral Professora Diva da Cunha Barra, após ser orientada por colegas muito benquistos a ter uma experiência no Programa de Ensino Integral (PEI).

Concomitantemente às experiências profissionais, no ano de 2013, ingressei no programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo para cursar o

⁵⁷ Professora de Filosofia atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é graduada em Filosofia (Bacharel e Licenciada) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo e membro do GEPESPP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural.

Mestrado em Educação, defendendo a dissertação “A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade⁵⁸ pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar” em 03 de junho de 2016.

A vida acadêmica agudizou as diferenças já existentes entre esta professora e as práticas expropriadoras da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), porquanto houve um processo irreversível de conscientização de minha função, enquanto professora de Filosofia, para além da apropriação na *práxis*⁵⁹ de que o referencial metodológico do Estado é deveras ultrapassado, inconsistente e contraditório para promover o que é proposto na letra da lei.

Hodiernamente, esta professora está em fase de finalização da tese de doutoramento, cujo texto perpassa por uma análise de como a afetividade e as vivências impactam na apropriação do conhecimento teórico-filosófico, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

Enquanto servidora pública, me comprometo a trabalhar em conformidade com a legislação vigente da Seduc-SP e do Programa de Ensino Integral, assegurando buscar, concomitantemente, a integração entre cognição, afetividade, volição e vivências na intenção de promover o máximo desenvolvimento dos estudantes.

Acerca do ensino no período de pandemia da covid-19, a suspensão das aulas nas escolas públicas estaduais ocorreu de forma gradual, na segunda quinzena do mês de março, até ser completamente efetivada no dia 23 de março de 2020. Os professores e escolares⁶⁰ passaram por um período de recesso e depois de férias; os dois somados computaram 30 dias.

A previsão era de que o retorno fosse acontecer rapidamente, como no ano de 2009, em que as aulas foram suspensas em virtude da H1N1⁶¹. No entanto, já

⁵⁸ É importante distinguir esta atividade, que é a unidade da vida do sujeito concreto, que o orienta no mundo dos objetos, na satisfação de necessidades produzidas socialmente (LEONTIEV, 1983), da atividade que significa apenas ação, tarefa.

⁵⁹ Práxis é a unidade dialética que integra em um único corpo teoria e prática (MARX, 2013).

⁶⁰ De acordo com Freire (2016, p. 11), justifica-se o uso do termo *escolar* em detrimento do termo *aluno* porque as inúmeras teorias pedagógicas desvinculadas da Teoria Histórico-Cultural associam *aluno* ao indivíduo *passivo*, que precisa ser *iluminado* e/ou *despertado* pelas luzes do saber *transmitido* pelo professor. Em contrapartida, o escolar é aquele que está submerso nas relações escolares, no processo de escolarização, é um termo utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, como por Vigotski (2006) e Davidov (1988).

⁶¹ No ano de 2009, o Governo do Estado de São Paulo prorrogou as férias escolares na rede estadual de ensino como mecanismo de contenção da transmissão da H1N1 (que ficou conhecida como gripe suína). Ver mais em <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-de-sao-paulo-adia>

no período mencionado acima – recesso e férias – e no decurso da escrita deste texto, houve algumas prorrogações para a volta às aulas. Sendo a última previsão de retorno presencial para setembro de 2020 e, *a posteriori*, esse prazo fora prorrogado para outubro de 2020, mas, por causa de um número considerável de decretos municipais, determinando o não retorno, muitos municípios do Estado de São Paulo encerraram o ano letivo com o ensino mediado por tecnologia⁶².

No transcurso do período pandêmico, apesar das incógnitas existentes sobre tantas questões evidentes, *claras e distintas*, deixadas por um vírus que era e é pouco conhecido, a Seduc-SP organizou um documento, com o protocolo de retorno às aulas presenciais. Primeiro, com um plano observando as fases de reabertura de atividades em conformidade com a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo⁶³ e depois considerando a participação dos escolares no ensino remoto⁶⁴.

Nas escolas estaduais públicas sob jurisdição da Seduc-SP, não houve inicialmente tempo hábil para a formação dos professores ou orientação que assegurasse práticas pedagógicas específicas para o período de pandemia. Assim, os professores começaram o trabalho remoto sem saber exatamente como seriam as tarefas e as ações para execução de um ensino promotor da aprendizagem, mesmo com as precárias condições concretas para tal.

para-17-de-agosto-volta-as-aulas-3129080, último acesso em 18/01/2020. A única legislação encontrada para o período foi a Resolução Seduc-SP 59, de 13 de agosto de 2009, que “dispõe sobre medida preventiva de afastamento temporário de servidoras gestantes, nas escolas da rede pública estadual”, disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_09.HTM?Time=28/01/2021%20:14:45, último acesso em 22/12/2020.

⁶² Nome atribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) para o ensino no período pandêmico.

⁶³ O Plano São Paulo foi um dos meios adotados para averiguar a viabilização do retorno às aulas presenciais bem como para sistematizar as ações para controle epidemiológico para o Estado; este plano passa por constantes atualizações, em conformidade com os dados da Secretaria Estadual de Saúde. Ver mais em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>, último acesso em 07/12/2020.

⁶⁴ Os documentos orientadores da Seduc-SP serviam para nortear e padronizar as ações no Estado de São Paulo. No entanto, seu estudo e apropriação por parte do corpo docente se deu de forma gradual e lenta, segundo relatos dos colegas. Alguns dos principais documentos foram: alteração do calendário escolar https://drive.google.com/file/d/1p_8Wc-Cw4P7umDC0zDGt2axcj5K7_57Q/view, último acesso em 31/07/2020; documento orientador das práticas escolares não presenciais, <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/downloads/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>, último acesso em 31/07/2020; plano de retorno à educação presencial https://saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Apresentacao_plano-retorno-educacao.pdf, último acesso em 08/09/2020.

No período de recesso e férias supramencionado, a Seduc-SP iniciou testes tateando o que poderia ou não ser realizado, utilizando de forma clara o clássico *método de tentativa e erro*, haja vista que, mesmo para um órgão governamental, não havia nenhum tipo de preparação para o que estava por vir.

Desta feita, na escola Diva, uma parcela de professores, da qual fiz parte, deliberou que, mesmo no período de recesso e férias, iria trabalhar a fim de inserir os escolares nas plataformas que seriam utilizadas (Centro de Mídias de São Paulo – CMSP⁶⁵ e *Google Classroom*⁶⁶) para que, quando as aulas remotas começassem oficialmente, eles já tivessem certo manejo com os novos meios de aula.

Claro era que, ao mesmo tempo em que os professores ensinavam os escolares a instalar e a usar os aplicativos, também aprendiam, porquanto, como predito, não houve formação e, para falar a verdade, tampouco tempo para formar um contingente humano tão grande. Afinal de contas, são cerca de 4 milhões de escolares distribuídos para 250 mil professores, segundo site da Seduc-SP⁶⁷.

Assim, apesar do esforço, não foi possível cadastrar todos os escolares⁶⁸ porque, além dos problemas no próprio sistema de informatização da Seduc-SP, nem todos os escolares tinham acesso à internet e/ou equipamento para acessar. E desta maneira era iniciado um longo e exaustivo trabalho, auxiliando os escolares a fazerem e/ou recuperarem o *login* no site da Secretaria Escolar Digital – SED

⁶⁵ A Seduc-SP almejava transformar o aplicativo em uma plataforma em que o escolar pudesse assistir aulas com professores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape) por meio do patrocínio de dados, para depois ampliar o espaço de modo que os próprios professores de cada unidade escolar mantivessem contato com seus escolares e acessassem outras funcionalidades, como o próprio SED e a plataforma *Google Classroom*.

⁶⁶ É válido salientar que a Seduc-SP já possuía parceria com a *Google* e a *Microsoft* em alguns aplicativos específicos, como noticiado em 2013 e 2016 pelo site da própria Secretaria sobre parceria com a *Google* <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-inedita-da-educacao-com-o-google-beneficia-rede-estadual-de-ensino/>, <https://www.educacao.sp.gov.br/google-na-educacao-conheca-a-nova-parceria-da-secretaria-com-a-gigante-da-tecnologia/>, último acesso em 26/01/2021, e sobre parceria com a *Microsoft* <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-entre-educacao-e-microsoft-levara-pacote-de-tecnologia-e-4-milhoes-de-alunos/>, último acesso em 26/01/2021, ainda no ano de 2013.

⁶⁷ Dados extraídos de <https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>, último acesso em 26/01/2021.

⁶⁸ A princípio houve grande transtorno, posto que a ferramenta CMSP e o próprio SED passaram por períodos de instabilidade, porquanto o número de escolares e professores logados era grande, para atendimento remoto ao mesmo tempo e que não havia instruções oficiais de como realizar este atendimento.

(sed.educacao.sp.gov.br), a fim de que estes acessassem o aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo – CMSP (<https://cmspweb.ip.tv/>), bem como ensinando a utilizar as demais ferramentas do *Google*.

É válido salientar que o cadastro dos escolares só foi possível porque a escola já possuía o costume de solicitar que as turmas de todas as séries possuíssem um grupo de *WhatsApp* coletivo. Este hábito foi reforçado como ação necessária para a seguridade de comunicação no período inicial de suspensão das aulas e foi por lá que os professores da unidade escolar conseguiram interagir com as turmas e iniciar o trabalho de criação das salas no *Google Classroom* em março de 2020, plataforma adotada pela Seduc-SP como opcional apenas em maio do mesmo ano.

Os professores, então, passado o período de recesso e de férias, receberam a formação da Seduc-SP, por meio do CMSP, a título de teste para verificar se a plataforma suportaria o contingente humano que precisava ter acesso à ferramenta. Como tudo era em caráter experimental, os problemas e erros sistêmicos continuaram.

Este contexto inicial do relato é apenas um meio para asseverar que *o vírus permitiu* evidenciar os abismos dos processos escolares do Brasil, que há muito tinham sido reportados, mas também negligenciados. Era como se as cortinas de um *espetáculo* denunciado há décadas fossem abertas e todos pudessem ver o caos de um bastidor, com muitos improvisos, peças remendadas e elementos cênicos incoerentes e desconexos. E foi dessa maneira que o que a Seduc-SP chamou de *ensino remoto mediado por tecnologia* foi ofertado de modos diferentes para crianças, jovens e adultos de escolas particulares e públicas.

As formações para o corpo docente, por sua vez, não traziam *ipsis litteris* nada de novo debaixo do sol⁶⁹, a não ser um punhado de determinações que deveriam ser incorporadas à nova realidade; e isso significa que o número de registros burocráticos para oficializar e comprovar a oferta do ensino remoto mediado por tecnologia aumentou de maneira exponencial em um Programa que já é conhecido internamente por seus excessos.

O Programa de Ensino Integral tem em seu corpo normativo, que vai da legislação vigente⁷⁰ até documentos orientadores, a exigência de documentar

⁶⁹ Eclesiastes 1:9

⁷⁰ As principais legislações do Programa de Ensino Integral são a Lei Complementar 1164 do ano de 2012 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>, a Lei Complementar 1191 do ano de 2012 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012>.

todas as práticas executadas em suas unidades escolares para fins de criação de evidências do trabalho realizado. Há, ao fim de cada ano letivo, uma avaliação chamada Avaliação 360⁷¹, que analisa o trabalho de gestores, professores e agentes escolares para sua recondução ao trabalho, no próximo ano ou, porventura, eventual cessação do Programa; as evidências produzidas pelos profissionais no decurso do ano letivo são importantes neste momento de avaliação, a fim de comprovar o trabalho realizado.

Isso é dito como pano de fundo, para apontar a sobrecarga em que escolares e professores estavam submersos, mas da qual talvez ainda não tivessem plena ciência, porque a rotina extenuante não permitia compreender a realidade concreta caótica. Kosik (1969, p. 10) nos alerta acerca deste fenômeno, quando assevera que “[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” [...].

Isso significa que a lógica do sistema capitalista faz com que os indivíduos não se escandalizem de forma imediata diante do caos, apenas sintam a necessidade de solucionar os problemas postos por esta mesma lógica, de maneira rápida, até porque sentem receio de receber represálias, por não serem produtivos, apesar das contradições e do caos. É como se os indivíduos se acostumassem e não vissem problema algum com a *inversão do irracional em racional*, de valer-se do período de férias e de recesso para suprir a precariedade do sistema trabalhando.

Kosik (1969) aponta que, neste caso, “[...] a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade, em que o homem se move ‘naturalmente’ e com que tem de se avir na vida

html, a Resolução Seduc-SP 10 do ano de 2020 <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2010%20.HTM?Time=26/01/2021%2023:19:00> e a Resolução Seduc-SP 5 de 2021 <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202101110005>, último acesso em 12/01/2021.

⁷¹ A Resolução Seduc-SP 68, de 17 de dezembro de 2014, dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2068%20.HTM?Time=28/01/2021%2021:14:35>, último acesso em 08/01/2021. A avaliação subsidia a decisão quanto à permanência do profissional no Programa em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ou de gestão, conforme o caso, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e a Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

cotidiana” (KOSIK, 1969, p. 11). Assim, o abuso, o descaso e a exploração tornam-se necessários e comuns.

A realidade fenomênica apontava aos professores, conscientes de sua função e envolvidos emocionalmente com a situação, que “você precisam sobrelevar a precariedade do sistema e garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos escolares”; por outro lado, os escolares comprometidos com o *ser estudante* sentiam a pressão de realizar, a contento, todas as tarefas, cumprindo com qualidade os prazos solicitados. Foi dessa maneira, ao contrário do que alguns apontam, que professores e estudantes não descansaram um minuto sequer durante o período pandêmico de 2020.

E foi desse modo que, a princípio, a coletividade de um determinado grupo de professores foi de suma importância para alavancar o trabalho na escola. Esses professores, tinham como propósito tentar universalizar o acesso dos *escolares e estudantes* às plataformas. Contudo, esses esforços não foram suficientes para sobrepujar as condições precárias dos jovens.

O trabalho, que antes na unidade escolar era de 8 horas presenciais, remotamente deixou de ter um mínimo de horas passando a ser de 10, 12, 14, 16 horas. Mesmo com as orientações dadas aos escolares acerca dos horários de atendimento, era difícil deixar de atender alguém, mesmo após o horário oficial de trabalho, haja vista que a intenção era inserir o máximo de jovens na plataforma e de aproveitar ao máximo cada contato, a fim de ofertar a possibilidade de se ter um momento para a aprendizagem, porquanto não se sabia quando aquele escolar estaria online, entraria em contato novamente, ou quais eram as condições concretas no seio de seu lar.

Às vezes, um único atendimento para a inserção do escolar nas plataformas durava horas, isso porque houve um árduo caminho, até a apropriação da utilização das plataformas, por parte do corpo docente, assim como das formas para ensinar àquele que estava distante a manuseá-las, como predito. Nesse período, era nítido que os escolares tinham baixo letramento tecnológico, para além das redes sociais, o que dificultou bastante o trabalho inicial.

Quando as aulas retornaram, remotamente, de forma oficial, a equipe de professores tinha inserido uma grande parte do corpo discente nas plataformas e, a partir daí, começou o trabalho para propiciar momentos de ensino e de aprendizagem que ultrapassassem o *WhatsApp*, *Google Classroom* e o CMSP.

A necessidade surgiu a partir dos apontamentos dos escolares nos grupos de *WhatsApp* de que não iriam se familiarizar com as metodologias adotadas pelos professores do CMSP, que não compreendiam as aulas deles, ou ainda que as aulas tinham uma qualidade inferior ou superior e/ou conteúdo aquém ou além do que estavam estudando presencialmente.

Coletivamente, optou-se pelo uso da plataforma do *Google Meet* para ministrar aulas para os escolares, pois foi considerada mais intuitiva e leve que o *Microsoft Teams*. Destarte, a escola se organizou por meio de um *aplicativo* de agendamento de aulas para que todos os professores oportunizassem aulas aos escolares e para que não houvesse conflitos nos horários e turmas. De início, a novidade movimentou bastante os escolares; todavia, no decurso do tempo, tudo acabou se tornando *mais do mesmo*.

Não obstante às insistentes alterações nas ações e operações da prática pedagógica, pouco a pouco os estudantes foram perdendo o ímpeto pelos estudos. Todavia, também é válido salientar que outros problemas ocorreram para contribuir com esta perda de ânimo. Quando relato que a coletividade de professores trabalhou para conseguir promover o acesso ao ensino, à escola e aos estudos, não estou asseverando que todo o corpo docente assumiu esta postura, mas que um grupo de professores, observando que algo deveria ser feito, a despeito da precariedade, foi lá e fez.

Desta feita, não foram todos os professores que contribuíram para o cadastramento dos escolares nas plataformas ou que trabalharam de forma exaustiva, tampouco todos que passaram a ministrar aulas no *Google Meet*, que montaram um sistema de plantão de dúvidas ou que organizaram tarefas para que fossem impressas pela unidade escolar, a fim de entregar para as famílias que não tinham conexão à internet e de que os escolares pertencentes a estas famílias tivessem a oportunidade de acessar as tarefas por outros meios.

Contudo, é importante dizer, para além da *pseudoconcreticidade*, que alguns desses professores não o fizeram não por falta de compromisso, mas por ausência de compreensão e conhecimento de como utilizar as ferramentas do ensino remoto. A pseudoconcreticidade remonta a um “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1969, p. 11).

No ambiente escolar, a pseudoconcreticidade daria uma resposta superficial ao problema dos professores que não atuaram de forma tão assertiva quanto os outros. Porém, como supramencionado, houve poucas formações inicialmente; mas, mais importante que isso, é notar que, para um profissional da educação, obter formação por um meio que ele não sabe como utilizar é no mínimo algo caótico, complexo, contraditório e incoerente.

Apontar que o professor não o fez porque não quis é simples; ademais, a nossa sociedade costumeiramente se ocupa de colocar a culpa na vítima. Entretanto, é preciso ultrapassar a pseudoconcreticidade aqui também. Nisso, não quero asseverar que, quiçá, não tenham existido aqueles que não o fizeram porque não quiseram. Todavia, outro problema pode ser apontado com isso, a saber, as condições concretas de formação do professor propiciam ao ser docente que ele tenha consciência de sua função social, ensinar?

O espaço deste texto não nos permite analisar esta questão como se deveria, mas é possível asseverar que os problemas nos processos de escolarização são multifacetados. Isso significa que não podem ser tratados de modo centrado no indivíduo, sobretudo quando é considerada a influência da sociedade de classes e sua estrutura, na organização dos sistemas de ensino.

O período pandêmico fez evidenciar o que estava pungente na sociedade, e a sociedade de classes tem características que são intrínsecas à estrutura do sistema capitalista, marcada pela segregação social, por um modo de produção específico nas relações do trabalho assalariado, bem como por uma forma própria de escolarizar seus indivíduos, conforme a classe social a que pertencem.

Assim, o fracasso escolar, há muito denunciado, foi exposto a olhos vistos. Nítido ficou que o processo de aprendizagem, garantido por inúmeras legislações no Brasil, seria benesse de apenas uma classe social (*como sempre foi*). Mais uma vez, a desigualdade social fora *psicologizada*, *patologizada* e a responsabilidade cobrada na conta das vítimas: as camadas mais pauperizadas da sociedade (PATTO, 1990; FREIRE, 2016).

No entanto, a escola não é feita apenas por um ou alguns personagens, há uma comunidade que a compõe e ela é viva e tem voz; daí, de nada adianta contar a partir de um único lado, a do *ser professor*, o que houve neste período. Por isso, um dos estudantes da unidade escolar em que trabalho aceitou contribuir com seu relato. Por meio dele, há a possibilidade de realizar uma análise ainda mais pormenorizada da situação. Ei-lo:

Brazilian Horror Story: E.A.D.

Me chamo Fellipe, tenho 16 anos, estudo no 2º ano do ensino médio na escola Diva da Cunha Barra em Carapicuíba. Em resumo, o E.A.D parece um circo, é uma palhaçada atrás da outra. No começo da quarentena eu até que estava indo bem nas atividades, eu estava sabendo lidar bem e me organizar em relação as atividades e a toda a situação. Ao decorrer do tempo eu fui me adaptando melhor ao ensino a distância, porem fui perdendo a vontade de realmente estudar aos poucos. Toda essa coisa de ensino a distancia e quarentena sempre foram ruins, porem começou ruim e só foi piorando com o tempo. Eu não passei muita dificuldade no primeiro bimestre, foi uma coisa relativamente tranquila, provavelmente por que eu cheguei a ter aulas presenciais sobre alguns dos conteúdos. Quando acabou o primeiro bimestre tivemos uma semana livre por causa do replanejamento escolar, sem dúvidas isso foi a melhor coisa que aconteceu nessa quarentena. O grande problema foi no segundo bimestre, foi o inicio do caos. Eu fui dormir num domingo e quando acordei tinha uma enxurrada de atividades para fazer. Os professores postavam uma ou duas atividades por semana, algumas sendo listas enormes de exercícios. Não são todos os professores que faziam isso, mais a maioria tinha esse sistema de avaliação. O pior é que a maior parte das atividades não tem material de apoio nenhum, os professores simplesmente postavam as atividades via Google Sala de Aula e falavam "tente fazer, caso não consiga, pesquise vídeos no youtube sobre como fazer". Eu entendo que tudo que esta acontecendo não é ruim só para nós alunos, os professores também estão sofrendo todo o impacto desta mudança, porem esses professores que tem esse sistema de centenas de atividades semanais sem um material de apoio tem que ter a mínima noção de que nós ainda não aprendemos a adivinhas como fazer suas atividades do além. Eu estou no final do segundo bimestre e eu consegui entregar todas as atividades com muita dificuldade e luta, mas no final eu acabei não aprendendo quase nada realmente, eu só via uma aula qualquer no youtube, respondia as atividades e no final eu não absorvia nada da aula. Eu acho que essa coisa toda de quarentena e ensino a distância sérvio para provar quais alunos realmente se importam com seus estudos, quais professores realmente querem dar aula e quais estão aptos para tal função e como a direção das escolas não se importam nem um pouco com os alunos e com os professores, com tanto que os alunos tenham nota e que os professores entreguem a documentação e as notas dos alunos no final do bimestre. Por eu fim eu concluo que desde o inicio da quarentena, eu só venho decaindo cada vez mais tanto em notas quando em saúde mental, vontade de estudar e sanidade.

Relato redigido por um dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio

Fonte: Registro pessoal, elaborado por um jovem de 16 anos

O estudante Fellipe Silva Menezes Fonseca gentilmente concedeu-me este relato após conversarmos sobre a proposta do artigo, a saber, apresentar a experiência do ensino mediado por tecnologia em uma escola pública pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, a partir da perspectiva de uma professora de Filosofia e de um estudante. Assinalei que a proposta era deslindar a realidade ocultada pelo sistema e desnudar o que estávamos vivenciando. O

relato contou com a autorização da responsável pelo estudante, sua mãe, Creuza Maria Menezes Fonseca, a quem deixo meu afetuoso agradecimento, assim como para o estudante Fellipe.

É válido salientar que a EMTI Diva da Cunha Barra, enquanto escola que pertence ao Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, possui uma organização que sistematiza os componentes curriculares de forma diferente da escola regular. Isso porque parte de legislação própria, premissas e princípios específicos, os quais defendem, por exemplo, o protagonismo como um dos alicerces que sustentam seu princípio educativo. No PEI, o protagonismo orienta os jovens a serem fontes *de iniciativa a fim de que eles tenham a oportunidade de criar espaços e mecanismos de escuta e participação* (SÃO PAULO, 2014a).

O protagonismo inclusive norteia não apenas as relações pedagógicas e formativas mais imediatas, mas também a atribuição de *cargos* aos escolares, aos professores e à equipe gestora. Os escolares podem ser líderes de turma, participar da equipe de acolhedores, montar clubes estudantis ou ainda contribuir para a consolidação do grêmio estudantil. Os professores e a equipe gestora podem atuar como protagonistas na formação dos escolares na sala de aula, seja por meio dos componentes da base nacional comum ou da parte diversificada⁷², podem impactar a vida escolar dos jovens como tutores⁷³ (responsáveis por orientar individualmente cada escolar acerca de seu Projeto de Vida⁷⁴) e ainda como protagonistas sêniores⁷⁵.

O tutor no Programa de Ensino Integral é escolhido pelo escolar e tem a incumbência de auxiliá-lo a se *integrar ao ensino integral*, compreender e se

⁷² Disposto na Resolução Seduc-SP 52, de 2 de outubro de 2014, ver mais em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM, último acesso em 31/01/2021.

⁷³ “A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, a qual se caracteriza pelo atendimento e acompanhamento dos alunos em sua formação integral, tendo em vista seu pleno desenvolvimento nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria é orientada pelos princípios dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), do Protagonismo Juvenil, da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença. Segundo esse último princípio, os educadores devem se fazer presentes na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, tendo como referências seu papel de acolher o aluno e de mediar a construção de seu conhecimento, a missão da escola e as responsabilidades da Tutoria (SÃO PAULO, 2014c, p. 6)”.

⁷⁴ Projeto de Vida é um dos componentes curriculares da parte diversificada da PEI.

⁷⁵ De acordo com o Programa (SÃO PAULO, 2014a, 2014b), ser protagonista sênior requer do professor que ele atue de forma proativa, tomando frente na elaboração e execução de projetos, tornando eficaz e eficiente sua ação diante dos projetos de vida dos estudantes, para além de reconhecer-se como indivíduo competente, que orienta e sabe receber orientações.

apropriar de suas premissas. Na tutoria, o professor, por meio da metodologia de trabalho pedagógico⁷⁶ do PEI, tem por foco a excelência acadêmica e a realização do Projeto de Vida do escolar. Desta feita, o PEI solicita que o tutor desenvolva um trabalho que vise contribuir para que os objetivos, os valores e as metas do *Plano de Ação* da unidade escolar possam ser realizados para todos os jovens (SÃO PAULO, 2014c).

No Programa de Ensino Integral, os jovens recebem formação para compreender seus mecanismos e estrutura por meio das orientações da equipe gestora e dos professores. Assim, parte significativa dos escolares passam a conhecer os trâmites gerais de funcionamento de uma escola pertencente ao PEI. Por isso, alguns apontamentos feitos acima pelo estudante expõem a realidade concreta da escola, por uma perspectiva deveras singular.

Interessante notar a impressão primeira deixada por ele, de início bastante revoltado com o ensino mediado por tecnologia, evidenciando os inúmeros problemas gerados, devido à ausência de estrutura e/ou organização, tanto por parte da escola, quanto por parte da Seduc-SP.

Contudo, mais interessante é observar que ele atribui o bom desempenho no começo do “EAD⁷⁷” às aulas presenciais e à sua organização pessoal. O que pode apontar que o estudante reconhece a necessidade da coletividade de estudo, haja vista que a atividade de comunicação íntima-pessoal (ELKONIN, 1987) é a sua atividade principal e ela solicita que os processos de aprendizagem se deem em contexto coletivo, tendo a atividade de estudo (ELKONIN, 1987) como atividade secundária⁷⁸.

A comunicação íntima-pessoal enquanto atividade dominante do adolescente implica que as relações, que o jovem possui para com seu grupo de convívio, têm alto impacto afetivo. A *atividade de comunicação* “[...] consiste em estabelecer

⁷⁶ São metodologias do Programa Ensino Integral: Protagonismo Juvenil e suas práticas, Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Acolhimento, Nivelamento, Orientação de Estudos, Preparação Acadêmica, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tutoria, Atividades Experimentais e Pré-iniciação Científica (SÃO PAULO, 2014c, p. 6).

⁷⁷ O estudante denomina “EAD”, contudo a Seduc-SP chama este tipo de processo de escolarização de ensino remoto mediado por tecnologia, haja vista que a intenção era ter a integração do CMSP, com a atuação dos professores da unidade escolar para obter a máxima aprendizagem dos jovens.

⁷⁸ A atividade secundária, apesar de ser *atribuída*, perfaz parte substancial da atividade principal (ou dominante), pois mesmo esta última sendo própria da idade ou fase em que o indivíduo se encontra, ela necessita de meios que alavanquem ao seu máximo desenvolvimento (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2004).

relações com os seus pares, com base em certos padrões morais e éticos que medeiam as ações dos adolescentes” (ELKONIN, 1987, p. 120-121, tradução nossa).

O que denota que estudar no período de isolamento/distanciamento social pode ter eficiência, mas só até certo ponto, porquanto, para além da falta de ações para uma atividade de estudo formativa, há de se considerar a falta de período de adaptação, suporte, orientação, formação, estrutura tecnológica e pedagógica para amparar um ensino e um estudo mediado por tecnologia.

A atividade de estudo formativa tem uma intencionalidade, a de promover a apropriação do conhecimento teórico e, concomitantemente, transformar as funções psicológicas superiores, conduzindo os indivíduos de um tipo de desenvolvimento para outro, qualitativamente superior. Segundo Davidov e Márkova (1987b, p. 333, tradução nossa). “[...] o efeito sobre o desenvolvimento e a educação não é garantido por qualquer atividade, mas apenas pela atividade de estudo formativa”.

Destarte, esta atividade não alcança suas máximas possibilidades no contexto do *ensino mediado por tecnologia*, pois este é um meio excludente; a *humanidade* deixa de ser o eixo norteador da atividade e as *coisas* passam a ocupar seu lugar. Os esforços pela aprendizagem, mesmo que de ambos os lados, acabam por encontrar seu limite. Tanto que, por exemplo, o estudante acima, diante de sua função social, indica que sua organização não foi suficiente, que houve um movimento para tentar se adaptar ao que ele chama de caos que “começou ruim e só foi piorando com o tempo”.

Este jovem, meu tutorando no período, teve acompanhamento na elaboração do cronograma e da rotina de estudos, além de amplo apoio pedagógico e afetivo, para motivar sua atividade escolar. Contudo, sua expressão acadêmica na escola, que era de excelência, foi, com o tempo, caindo qualitativamente.

Sua atividade principal não podia ser exercida de forma plena, bem como a expressão de sua afetividade estava comprometida sem o coletivo da escola. A experiência de uma vida escolar inteira constituída por períodos regularmente vinculados entre si, nos quais em alguns estágios predominam aspectos motivacionais, ligados à apropriação dos objetivos e normas da atividade humana e em outros à formação e domínio dos procedimentos técnico-operacionais (ELKONIN, 1987), foi rompida de maneira repentina pelo período pandêmico.

Segundo relato, a excessiva carga de tarefas, sem poder contar efetivamente com o professor para promover o ensino, além da falta de materiais para propiciar certo suporte ao estudo do jovem, também colaborou para que seu rendimento caísse e “cada vez mais tanto em notas quando em saúde mental, vontade de estudar e sanidade”.

O jovem aponta que a sobrecarga de tarefas não acontecia em todos os componentes curriculares, mas que, mesmo assim, era a maioria. O acúmulo tornou-se inevitável, sobretudo porque o estudante não recebeu orientação satisfatória de cada professor de forma específica para que a realização das tarefas ocorresse de maneira que fosse possível aprender com produção e resolução delas, segundo relatos dele coletados nas tutorias individuais.

Isso corrobora mais uma vez o princípio da Psicologia Histórico-Cultural de que não se aprende sem auxílio de outrem, mas desta vez não apontando só para a ausência da coletividade, mas para a Zona de Desenvolvimento Próximo (VIGOTSKI, 2000a, 2007) dos estudantes. A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) é um dos princípios que orienta a organização de um ensino que visa mobilizar os sujeitos à atividade de estudo, a fim de saber qual é o ponto de partida e a expectativa para a aprendizagem na atividade pedagógica⁷⁹.

A identificação da ZDP, entretanto, precisa de um professor ou de um corpo docente consciente de sua função, em que “[...] professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível em função do desenvolvimento que foi efetivado até o momento. [...]” (TANAMACHI, MEIRA, 2003, p. 25).

Para esta identificação bem como para o desenvolvimento dos estudantes ocorrer, é preciso ser sistematizado um ensino que esteja em conformidade com a realidade concreta escolar. Assim, o professor deve privilegiar uma organização tal que haja a integração entre afetividade, volição e conhecimento teórico, como mediador da atividade pedagógica e com a finalidade de transformar as funções psicológicas dos jovens. No entanto, com a vigência do período pandêmico e a ausência das aulas presenciais, este trabalho foi prejudicado.

Voltando ao relato do jovem, ele mostra certa consciência de classe, porquanto aponta que sabe que as dificuldades não são existentes apenas para os estudantes, mas também para os professores e que justamente isso evidenciou quais escolares se importam com os estudos, “quais professores realmente querem dar aula e quais são aptos para tal função e como a direção das escolas não se importam nem um pouco com os alunos e professores, com tanto que os alunos tenham nota e os professores entreguem a documentação e as notas dos alunos no final do bimestre”.

⁷⁹ A atividade pedagógica é a expressão de um ensino escolar voltado intencionalmente para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da transformação das funções psicológicas dos estudantes. A unidade dessa atividade reside na dialética entre a atividade de ensino do professor e a de estudo atribuída aos estudantes (FREIRE, 2016, p. 11).

Tendo em vista o relato do estudante, é possível asseverar que os processos escolares do período pandêmico o afetaram profundamente, a princípio de forma positiva e posteriormente de modo negativo, no transcurso do ano letivo pelos motivos supramencionados. Observa-se também que o escolar possui certa consciência de classe quando reconhece a condição dos “alunos e professores cuja direção não liga nem um pouco”. Esta compreensão da realidade objetiva e de como tudo isso tem impactado na criação de possibilidades para objetivar um ensino e uma aprendizagem de qualidade, legítima afirmar que os jovens precisam ser escutados com mais afetividade em suas experiências com a escola e os estudos.

O período posterior a isso, o ano de 2021, teve uma organização outra, que certamente precisará passar por uma criteriosa análise e terá seu espaço de texto garantido em outra oportunidade. Afinal de contas, a pandemia da covid-19 trouxe-nos a chance de alterar as formas dos processos de escolarização a partir de seu próprio movimento, ora de forma intuitiva, ora intencional, mas, sobretudo, mudanças que transformaram a maneira como parte importante dos sujeitos viam os professores, os estudantes, a escola, o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In: _____*; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 173-193.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 316-336.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, S. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar / Sandra Braga Freire; orientação Maria Eliza Mattosinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2016. 183 p. ils.; anexos.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969, 230p.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, 894p.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. 385p.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: [s. n.], 2014a. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/110994307/d0464b978fc21922ed0ce3403f742ddb/Diretrizes_do_Programa_Ensino_Integral.pdf. Acesso em: 18 dez 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Procedimentos Passo a Passo sobre Assembleias Escolares**. Disponível em: Intranet – CGEB – Programa Ensino Integral – Modelo Pedagógico – 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutoria e Orientação de Estudos**. 2014c. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/110994307/ec56469205619b6fc065e87b30b74089/Tutoria_e_Orienta__o_de_estudos.pdf. Acesso em: 18 dez 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 5 jan. 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação por Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 28 dez. 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas: Tomo III. Madrid: Visor, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: **Obras escogidas**: Tomo IV, Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p.

ENSINO REMOTO E SURDEZ NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19: IMPASSES E DESAFIOS

Mara Aparecida de Castilho Lopes

A desigualdade social no Brasil tem sido a maior evidência histórica da crise sanitária atual. Em poucas semanas, o país vivenciou, ao mesmo tempo, a luta contra um vírus e a luta pela própria sobrevivência, num contexto profundamente marcado pelas contradições históricas que o definem, e que emergem em meio ao caos.

Em meio às contradições mais gritantes, demarcadas pela acentuação das desigualdades sociais, o espaço da escola ganhou destaque pela maneira como demonstrou sua dupla finalidade na sociedade de classes: para os filhos da classe trabalhadora, uma fonte de alimento para as crianças, as quais continuaram recorrendo à escola para esse fim, mesmo diante da necessidade de distanciamento social; e para os filhos da elite, aos quais são destinadas às profissões de liderança, economicamente valorizadas, a escola manteve sua função de formação, através do ensino remoto online.

Nesse movimento, a necessidade do isolamento social e consequente adequação do ensino para o formato informatizado se tornaram as maiores provas do quanto a escola tem sido incapaz de superar as injustiças sociais; ao contrário, acaba por perpetuá-las e legitimá-las, na medida em que consegue se eximir da responsabilidade de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela

humanidade às novas gerações. Tal feito torna-se possível a partir da construção histórica de uma concepção social de escola unicamente enquanto espaço de preparação para o trabalho (PARO, 1999), o que converte o ambiente escolar em instrumento de perpetuação das diferenças de classes.

Assim se concretiza mais uma vez o fenômeno da exclusão escolar daqueles que, em tese, já estariam dentro dela, conforme descreve Bourdieu (2001): uma exclusão que começa no interior, branda e perversa, e que se mantém graças à sua fachada democrática que lhe confere legitimação social. Dessa forma, todos aqueles inicialmente excluídos, e que depois foram aceitos no espaço da escola, permanecem sem conseguir acessar o que ela pode oferecer.

Essa tem sido a situação particular dos estudantes com deficiência, um dos grupos mais prejudicados pela necessidade de isolamento social (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Em meio a diversas dificuldades previamente existentes, a situação de pandemia contribuiu para agravar ainda mais o ensino orientado para esses estudantes, que vem utilizando, inclusive, as redes sociais para ser realizado.

O uso de recursos digitais popularizados, como aplicativos de celular, no ensino de estudantes com deficiência traz abertura para diversas reflexões sobre a emergência da educação online em um país como o Brasil, com um dos maiores índices de desigualdade social do mundo⁸⁰. Nesses termos, a exclusão digital se caracteriza como mais uma dentre tantas outras formas de exclusão, sendo praticamente impossível pensar formas de inclusão digital na ausência da inclusão social (SANTOS, 2006).

Um exemplo de tal situação se verifica no impasse vivenciado na educação de surdos, sobretudo no contexto das escolas que atendem exclusivamente a esse alunado, como é o exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde a autora do presente relato atuava como docente do setor de educação infantil, na ocasião do início da pandemia de COVID-19. Ainda que a educação *online* já fosse uma realidade no âmbito do ensino superior dessa instituição⁸¹, foi no ensino básico que as maiores controvérsias se manifestaram, na incompatibilidade do ensino remoto com a realidade social da maioria dos alunos que apresentam a condição de surdez no Brasil.

⁸⁰ Os índices de desigualdade social são medidos pelo coeficiente de Gini, cuja escala varia entre zero e um. Em 2020, o Brasil ocupava a posição 156 no *ranking* mundial (IBGE, 2020).

⁸¹ A partir de 2018, o INES passou a oferecer o curso de Pedagogia também na modalidade *online*, em parceria com doze instituições federais de todo o país. Maiores informações no sítio eletrônico da instituição (<http://www.ines.gov.br>).

Inicialmente, o caráter inesperado da situação paralisou momentaneamente todas as ações a partir do dia 13 de março de 2020. Na esperança de que se tratasse de uma situação temporária, inicialmente os servidores aguardaram que as atividades fossem retomadas; porém, após algumas semanas evidenciou-se a incerteza de um retorno à normalidade.

A partir de então, propostas educacionais começaram a ser pensadas, com os recursos digitais que estavam à mão: o celular e as redes sociais. Professores começaram a gravar vídeos em Língua Brasileira de Sinais – Libras, para enviar aos familiares dos estudantes, com propostas educacionais que pudessem ser realizadas em casa. No entanto, muitas famílias relataram dificuldades em acompanhar seus filhos nas atividades acadêmicas, o que ocorre principalmente devido à barreira linguística⁸² – já que muitas famílias ouvintes apresentam dificuldades para aprender a língua de sinais e se comunicarem com seus filhos.

Confirma-se o ambiente da escola bilíngue enquanto espaço de liberdade linguística, onde as interações sociais são mais do que fundamentais para a aprendizagem desses estudantes. Na concepção do enfoque histórico-cultural, entende-se que a apropriação da linguagem só pode ocorrer através das relações interpessoais, nas quais o uso funcional dos signos (VIGOTSKI⁸³, 2008) permitirá à criança compreender a função simbólica das palavras – ou dos sinais, no caso da Libras.

No desenvolvimento linguístico de uma criança ouvinte, observa-se uma ampliação acentuada de seu vocabulário na faixa etária de dois a três anos, momento em que a criança consegue reproduzir as palavras mencionadas e associá-las aos objetos ou situações correspondentes. Vigotski (1989) explica que esse processo de internalização da linguagem consiste em uma reconstrução interna da realidade que se apresenta socialmente; ou seja, quando não existe impedimento auditivo, mesmo que as interações sociais da criança estejam restritas ao seu núcleo familiar, ainda assim será capaz de aprender o idioma utilizado por seus pais e desenvolver-se linguisticamente.

O mesmo não ocorrerá com a criança surda inserida em uma família ouvinte não usuária da Libras; pesquisas demonstram que filhos surdos de pais surdos apresentam um desenvolvimento linguístico análogo ao da criança ouvinte, utilizando a língua de sinais (PETITTO; MARANTETTE, 1991; QUADROS,

⁸² Informações divulgadas em palestra virtual durante o Congresso do INES, realizado em 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TDSelFM10JQ>. Acesso em 08/02/2021.

⁸³ Optou-se por essa grafia do sobrenome do autor russo, conforme aparece em outras publicações em Língua Portuguesa.

2008), e esse fato também é perceptível no âmbito da educação infantil oferecida no INES. Entretanto, como a maioria das pessoas com surdez nasce em lares ouvintes, o contato precoce com a língua de sinais é fundamental para evitar prováveis atrasos no desenvolvimento das crianças surdas.

No Brasil, o Decreto n. 5626/2005 (BRASIL, 2005) garante às pessoas com surdez o acesso à Libras desde a educação infantil, mas sabe-se que há muitos obstáculos para que tal objetivo se concretize, desde a formação de professores para o ensino bilíngue até o reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais – que ainda não é admitido por muitos profissionais da educação, básica e superior. Com isso, as localidades beneficiadas com escolas de perspectiva bilíngue ainda são a melhor chance de garantia de acesso à Libras pelas crianças surdas, sobretudo na educação infantil.

Isso demonstra o prejuízo potencial que alunos surdos vêm sofrendo desde o início da pandemia de COVID-19 – sobretudo as crianças pequenas, as quais ainda se encontram em processo de aprendizagem da Libras enquanto primeira língua. Por ainda não serem capazes de acessar de forma independente os recursos digitais que lhes permitiriam interagir remotamente com colegas e professores, estima-se que o prejuízo no desenvolvimento linguístico dessas crianças foi ainda mais grave do que seu prejuízo acadêmico.

Os impasses observados também foram impactados pela demora na divulgação de orientações sobre como o atendimento a esses estudantes deveria se dar. Oficialmente, isso só ocorreu no mês de julho de 2020, na ocasião da publicação do Parecer CNE/CP n. 11/2020, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Na ausência de um protocolo formal a ser seguido, as iniciativas que partiam do próprio corpo docente do INES foram sendo aprimoradas, a ponto de alguns professores conseguirem organizá-las para serem divulgadas em formato de livro digital e publicadas de maneira independente da instituição⁸⁴.

Cabe ressaltar que essa iniciativa não reflete unicamente a urgência do processo pedagógico que deveria ser retomado, mas remete diretamente à relação trabalho-emprego no advento de uma grave crise econômica mundial. Nesse embate, os limites e possibilidades da atividade docente do período pandêmico desvelam também uma longa trajetória histórica marcada pela desvalorização e, mais recentemente, ataques de cunho ideológico – que hoje se expandem para

⁸⁴ Até a conclusão do presente trabalho esse livro ainda não tinha sido publicado; uma das propostas selecionadas para compor esse material, elaborada pela autora do presente texto, foi divulgada em um perfil público de uma rede social, disponível em https://www.instagram.com/p/CJKul3uJ10_/. Acesso em 09 fev. 2021.

todos os trabalhadores do serviço público, e que encontraram no período de pandemia a oportunidade ideal para materializar a redução salarial anunciada já no início de 2020⁸⁵.

Em tal perspectiva, tanto as ações sistematicamente planejadas para a educação remota quanto a própria ausência destas podem ser compreendidas como formas alternadas de defesa ou de ataque a um sistema escolar cruel e perverso, mantido pelas aparências e por um discurso democrático convencional. Cabe lembrar aqui o postulado por Saviani (1988), ao concluir que nos momentos em que mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela de fato foi; e isso é evidenciado quando se observam iniciativas docentes que dependem de apoio externo ou redes sociais para chegarem ao seu público-alvo.

Além disso, cabe acentuar que, no momento histórico em que as minorias sociais se percebem ainda mais marginalizadas, as minorias linguísticas permanecem totalmente esquecidas em sua particularidade. A despeito da recente visibilidade que a Libras recebeu através da presença de tradutores intérpretes em pronunciamentos oficiais do governo, a legislação brasileira ainda não a reconhece oficialmente como língua, mas somente como *meio legal de comunicação* (BRASIL, 2002). Mais do que uma utilização aleatória de palavras, essa definição desvela uma verdade oculta e bastante presente na educação de surdos: o fato de que a Língua Portuguesa segue como a única nacionalmente aceita e valorizada como tal. Assim, cabe àqueles que não a utilizam em suas relações pessoais cotidianas se apropriarem dessa língua, ainda que na modalidade escrita, sob risco de exílio permanente de todo o mundo letrado.

Entretanto, se o caráter essencialmente bilíngue que caracteriza o ensino voltado para esses estudantes lhe confere um desafio à parte até mesmo para os educadores, até que ponto seus familiares poderão auxiliar nesse processo, quando se sabe que a maioria deles não domina nem a língua de sinais, nem as estratégias didáticas necessárias para ensiná-la? O que tem sido constatado é que muitas dessas famílias recorrem a recursos resgatados de suas próprias experiências enquanto estudantes, sobre as quais poucos tiveram a oportunidade de refletir, e que provavelmente se deram em um contexto educacional voltado para ouvintes. Assim, no exemplo da instituição para surdos anteriormente mencionada, verifica-se

⁸⁵ Alguns exemplos, notificados pela mídia no ano de 2020, estão disponíveis em: <https://www.sinprosp.org.br/noticias/3911>. Acesso em 09 fev 2021; https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/20/interna_gerais,1149212/justica-autoriza-reducao-de-salario-de-professores-e-auxiliares-em-mg.shtml. Acesso em 09 fev. 2021; <http://www.adufsj.org.br/noticia/142/reducao-de-salarios-fim-de-concursos-e-cobranca-de-mensalidades-as-propostas-de-bolsonaro-para-a-educacao-publica>. Acesso em 09 fev. 2021.

que muitas famílias têm valorizado tarefas que envolvem prioritariamente uso de papel e lápis, como se fossem os únicos instrumentos pedagógicos capazes de promover a aprendizagem dos estudantes – mesmo os da educação infantil. Com isso, a necessidade mais urgente dessa etapa, que é o acesso precoce à língua, é novamente deslocada para segundo plano.

Perante tal cenário, algumas considerações a serem aqui destacadas também merecem maior aprofundamento investigativo em momento posterior – sobretudo ao considerar-se que a necessidade do ensino remoto pode vigorar por muito tempo. Com urgência, cabe analisar as especificidades do ensino para pessoas com deficiências sensoriais e os limites do ensino remoto, sobretudo em um país caracterizado pela exclusão social e, conseqüentemente, digital.

Compreende-se que aquilo que vem sendo denunciado no âmbito escolar em função de seu caráter excludente e injusto para os estudantes mais desfavorecidos economicamente parece ser relativizado quando o centro da discussão é a deficiência, e não a relevância educacional da proposta; dessa forma, o que parece restar para as famílias e para a sociedade em geral é uma percepção distorcida e equivocada, que induz à conclusão de que é a própria condição de deficiência que exclui esse estudante, e não as formas excludentes de ensino que também excluem inúmeros outros – negros, pobres, indígenas, refugiados.

Assim, urge a necessidade de que o ensino especial seja reafirmado em sua função social - qual seja, o desenvolvimento dos estudantes com algum tipo de deficiência por vias alternativas (VIGOTSKI, 2012, v. 5). Tal deve ser o objetivo primeiro da escola, sobretudo a que tem como público-alvo de atendimento o estudante com surdez; por essa via, vislumbra-se um primeiro passo na direção de um ensino de qualidade para todos os estudantes, fundamentado em suas necessidades individuais e na superação social de suas limitações orgânicas. Em outras palavras, um ensino que realmente se possa chamar de inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

BRASIL. Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 fev. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <<https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2020.

PETITTO, L.; MARANTETTE. Babbling in the Manual Mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, v. 251. American Association for the Advancement of Science. 1991. p. 1397-1556.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SANTOS, E. S. *Desigualdade social e inclusão digital no Brasil*. 2006. 228f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

UM RECORTE DO ENSINO NO IFSP NO INÍCIO DA PANDEMIA DA COVID-19

Ana Paula Barbosa

O isolamento social “imposto” pela pandemia chegou de forma inesperada e sem que as instituições ou a sociedade tivessem qualquer preparo. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) não foi diferente. Por se tratar de uma instituição de ensino foi uma das primeiras a adotar o isolamento social, iniciando com a suspensão das atividades presenciais por duas semanas, que foram se prolongando até que os comunicados fossem publicados sem data de retorno prevista. Dessa forma, o trabalho remoto foi instituído desde 16 de março de 2020 com atividades administrativas, de extensão e pesquisa mantidas de forma remota e as aulas, suspensas.

Durante o primeiro semestre de 2020, a reitoria do IFSP oscilou entre permitir aulas remotas e outros meios de processos educacionais on-line, incentivando a aprendizagem por parte dos professores a respeito das tecnologias de informação e comunicação e, por outro lado, a proibição de qualquer atividade que pudesse ser considerada como aula. A contradição vivida pelo IFSP evidencia a complexidade deste momento, composto por muitos elementos, atravessado por inseguranças e condições materiais e humanas distintas e desiguais, culminando em pontos de vista sobre os caminhos a serem tomados também diversos e contraditórios.

Nos primeiros dias do isolamento social foi publicado pela Pró-reitoria de Ensino (2020b) um comunicado a respeito das possibilidades de continuidade dos processos de ensino-aprendizagem para a graduação e para a educação básica, a partir de documentos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC voltados para a atual conjuntura e outros documentos balizadores da educação. Neste comunicado foi autorizada a oferta de até 40% da carga horária do curso para graduação por meio on-line ou outro meio não presencial, a critério dos professores, desde que passassem por instâncias deliberativas, como o colegiado do curso. Apresentaram algumas condições para esta possibilidade, como a proibição de aulas com teor prático e a realização de estágios, bem como a obrigatoriedade de a avaliação ser somente presencial, a qual deveria balizar a necessidade de recuperação dos alunos no retorno às aulas presenciais. A partir deste comunicado, cada câmpus poderia optar por suspender as atividades de ensino e repô-las no retorno às atividades presenciais.

Para a educação básica, a orientação era de que fossem ofertadas atividades complementares, que deveriam ser revistas quando ao retorno das aulas presenciais. As possibilidades dos meios e ferramentas utilizados para este processo são os mesmos da graduação, ficando a critério do professor a sua escolha. No retorno às aulas presenciais cada campus deveria garantir a avaliação diagnóstica dos estudantes e assegurar o acesso aos conteúdos dados remotamente.

Este comunicado deu certa autonomia para os campus decidirem como reorganizar o ensino, no entanto, não previa ações a respeito do que poderia ser feito para garantir a continuidade de participação nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para a graduação havia o indicativo de que cada campus verificasse as condições dos seus estudantes para acessar as informações e as ferramentas de comunicação e, para a educação básica, a indicação de que fizessem o levantamento das necessidades dos estudantes e, caso necessário, estendessem os prazos das tarefas.

Se por um lado este documento instigou discussões sobre como organizar e prosseguir com o ensino, por outro lado gerou uma série de manifestações contrárias ao retorno das atividades de ensino no período de isolamento, de diversos setores ligados ao Instituto, como grupos de alunos, professores e do sindicato. Entre os pontos levantados nas manifestações contrárias às aulas remotas estavam a necessidade de apoio emocional aos estudantes, a mudança da rotina de todos, sendo que muitos precisavam cuidar de crianças e/ou idosos e a falta de acesso de parte dos estudantes à tecnologia necessária para práticas a distância. Em contrapartida a estas manifestações surgiram manifestações a favor da retomada

do ensino de forma sistematizada e regular via ensino remoto, considerando que o tempo sem aula poderia provocar evasão e que os processos educativos no momento de crise possibilitaria manter parte da rotina, contribuindo para saúde mental, além de continuar, mesmo que minimamente, o processo de aprendizado dos estudantes. Era apontado, inclusive que outras redes e instituições de ensino públicas estavam oferecendo ensino on-line.

Diante deste cenário a reitoria decidiu pela suspensão das atividades de ensino de forma geral, possibilitando somente atividades optativas. A exceção se deu para cursos que já eram na modalidade a distância, mas somente para extensão e mestrado, outros cursos na modalidade de educação a distância (EAD) tiveram suas atividades suspensas. A recomendação passou a ser:

[...] que sejam ofertados aos estudantes conteúdos e materiais que contribuam para sua saúde física e emocional. Poderão ser propostas, também, atividades cuja participação seja inclusiva e opcional, considerando as especificidades de cada câmpus/curso/turma. Tais medidas objetivam informar, reduzir a ansiedade, amenizar os impactos negativos deste período de quarentena, propiciando o envolvimento daqueles que têm nossa instituição como referência para sua vida pessoal e social (IFSP, 2020a, p. 2).

As discussões e estudos (sobre possibilidades de retomada do ensino e conectividade dos estudantes e professores) permearam todo o primeiro semestre do ano de 2020 com manifestações a favor e contrárias à retomada do ensino de forma regular e não optativa, bem como a publicação de documentos com orientações. Na comunidade do IFSP havia uma forte divisão de opiniões sobre retomar (de forma remota) ou não as atividades de ensino.

Depois de três meses em que as atividades de ensino estavam suspensas, sendo permitidas apenas atividades complementares, de participação opcional, foi autorizado o restabelecimento do ensino (IFSP, 2020b) em que foi dada autonomia para cada campus organizar o seu calendário para retomada das atividades acadêmicas da graduação e da educação básica, com diretrizes a serem seguidas.

Considerando justamente a questão da conectividade, necessária para que as ações educativas via on-line pudessem alcançar o maior número de estudantes, em 10 de julho de 2020, a Pró-reitoria de ensino do IFSP (2020a) publicou instrução normativa para orientar projetos de inclusão digital nos campus, por meio de auxílio financeiro para compra de pacotes de internet e compra de equipamentos eletrônicos para os estudantes no período que persistisse a pandemia.

No final de julho de 2020 foram publicados os primeiros editais pelo campus São Paulo do IFSP (2020a, 2020b) para concessão de auxílio para contratação de pacotes de internet e para compra ou reparo de equipamentos eletrônicos para a

realização das atividades acadêmicas, para os estudantes de baixa renda. Somente em agosto os processos educativos foram retomados.

Este processo vivenciado no primeiro semestre de 2020 pelo IFSP evidencia a complexidade da questão, os diversos fatores que estão envolvidos nesta situação extremamente nova, em que processos de educação não podem ter a presença dos envolvidos num mesmo espaço, associada a outras dificuldades. Com esta situação, as desigualdades ficaram mais aparentes e profundas. Há estudantes que possuem boas condições para estudar em casa, com espaço, estrutura e tecnologia adequadas, enquanto outros não. Há de se considerar as condições concretas dos professores, para reorganizar os processos educacionais utilizando os meios disponíveis naquele momento, em que é necessário a adaptação do ensino. Há outras questões mais amplas, para além das condições diretas da educação, mas que implicam na condição de ser estudante e de ser professor, como elementos de ordem psicológica, de saúde, econômica e de dinâmica de organização familiar.

As discussões e manifestações revelam o desejo de incluir a todos, de não excluir nenhum aluno. No entanto, a paralisação dos processos de ensino sistematizados contribui para a não exclusão? Concordamos com Nóvoa (2020) quando dizia que parar os processos educativos não era solução. No entanto, é necessário planejamento e organização, para que processos educativos não sejam apenas o cumprimento de protocolos, mas objetivem desenvolver práticas efetivas, além de oferecer subsídios para que os estudantes tenham condições para continuarem participando e condições materiais e de formação para os professores. O autor explicou que precisávamos buscar meios para manter processos de ensino-aprendizagem e de estarmos próximos aos alunos, no momento difícil em que nos encontrávamos, dizia ainda que:

E neste momento não podemos deixar de agir e não podemos deixar de agir com as duas referências, para mim sempre as duas referências maiores de educação. A diferença da educação como um bem público, como um bem comum e por outro lado a educação que é capaz de lutar contra as desigualdades. Porque todos sabemos, que esta crise vai atingir sobretudo os mais frágeis, os mais vulneráveis, vai acentuar as desigualdades. [...] Voltando ao tema da desigualdade, nós sabemos, a história já nos disse isso, que quando se interrompe o percurso do aluno, quando se deixar de assegurar esta continuidade educativa ou pedagógica, sobretudo para os alunos mais frágeis, isto pode significar, que eles nunca mais retornarão à escola (NÓVOA, 2020).

Segundo Leontiev (1978) uma atividade é um processo realizado pelo sujeito para suprir uma necessidade, está sempre dirigida a um objeto específico. A atividade é sempre motivada, é sempre realizada por um motivo do sujeito que pode ser real ou ideal e está imbricada de emoções. A atividade principal de um

sujeito está relacionada com as relações sociais, com o lugar que este sujeito ocupa e suas obrigações perante este sistema social, bem como do seu desenvolvimento e seu conhecimento sobre a realidade. Ao longo da vida a atividade principal se altera, vão acontecendo rupturas e mudanças no desenvolvimento, e assim, surgem novas necessidades e interesses, que dependem mais do contexto histórico e cultural em que o sujeito vive do que propriamente de uma idade específica (LEONTIEV, 1988).

Em nossa sociedade atual temos que a atividade principal de um adolescente ou de um jovem universitário é o estudo, embora para este último possa ser também o trabalho. No entanto, a atividade pode ter um motivo eficiente, que neste caso seria o aluno estudar para aprender, conferindo sentido pessoal relacionado com a atividade, ou um motivo compreensível, em que o motivo não está diretamente relacionado com a atividade, como estudar para ter nota ou para agradar o professor ou a família, por exemplo. Em um momento de crise, como vivenciado em 2020, o lugar que os estudos ocupam pode ser alterado, pode deixar de ser a atividade principal, daí a necessidade de manter o vínculo e os processos educativos com os estudantes, para evitar que os estudantes deixem a escola, e, como afirma a *Inter-agency Network for Education in Emergencies, Theirworld - INEE* (2006, p. 5) a educação em situação de emergência “[...] pode sustentar vidas oferecendo uma estrutura sólida, estabilidade e esperança no futuro durante tempos de crise, particularmente para crianças e adolescentes”.

Durante o primeiro semestre de 2020 outras práticas continuaram na instituição, de forma remota, como trabalhos administrativos, orientações de pesquisa e ações de extensão, inclusive com projetos voltados para questões relacionadas à pandemia. No campus São Paulo, foi organizado um cronograma dividindo as disciplinas por semanas, para que os professores enviassem materiais de estudo optativos para os alunos do ensino médio.

Neste campus, no início do período de suspensão das atividades presenciais, foi organizado e desenvolvido um curso sobre o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) Moodle⁸⁶ para os professores. Foram abordadas as ferramentas do AVEA, acompanhado de discussões sobre os processos educacionais on-line, ressaltando a possibilidade e a necessidade de práticas colaborativas e integrativas entre aluno-aluno e alunos-professor e sobre a presença efetiva dos professores no desenvolvimento dos processos educativos. O curso foi ofertado duas vezes, cada uma contou com pouco mais de 80 inscritos, distribuídos em 4 grupos.

⁸⁶ Moodle é um ambiente virtual de ensino-aprendizado bastante utilizado por universidades e escolas.

Entendemos que estas ações contribuem para a formação dos professores, para conhecerem as ferramentas disponíveis e refletir sobre como utilizá-las no contexto das suas disciplinas, compreendendo seus limites e possibilidades, principalmente no momento atual. Machado (2020) a respeito do enfrentamento da crise, diz que se fala muito sobre metodologias e, sobretudo, a respeito das tecnologias. Esclarece que a tecnologia é meio e não fim e que é necessário saber para onde se está indo, ou seja, quais são os objetivos, pois de nada adianta ter bons meios se o destino não é claro. Dessa forma, fica claro que a principal preocupação deve ser com os objetivos educacionais de cada processo da educação. Como afirmava Paulo Freire (1996, p.16, grifo nosso):

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes, com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo.

O uso de ambientes virtuais, de tecnologias on-line em geral, além de outras possibilidades virtuais (ou não) devem ser consideradas ferramentas, meios para os processos de ensino-aprendizagem e não a solução, ela por ela mesma. A aprendizagem por parte dos professores a respeito de tecnologias, sobretudo sobre processos educacionais mediados pela tecnologia deve promover a reflexão para além do aprendizado sobre a ferramenta. É necessário promover o estudo sobre as especificidades deste meio de organização do ensino, que favoreçam a aprendizagem por parte dos alunos. Tais como a organização de espaços colaborativos e da formação de pequenos grupos para que os alunos se integrem e formem redes de apoio. E tal como em aulas presenciais, a seleção e oferta do material de estudo não é suficiente, é necessário organizar ações de ensino, explicitar e explicar os conceitos, promover discussões e tarefas para que os alunos apreendam o conhecimento de forma crítica. Em AVEAs estas ações precisam estar muito bem explicadas, a presença do professor se faz fundamental.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf Acesso em 11 jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP - CÂMPUS SÃO PAULO. **Edital SPO.021, de 30 de julho de 2020.** São Paulo, 2020a. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2020/Edital_021_2020_-_Auxilio_Conectividade_Internet/Edital_SPO_021_Aux%C3%ADlio_Conectividade_INTERNET_publicacao.pdf. Acesso em 14 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP - CÂMPUS SÃO PAULO. **Edital SPO. 022, de 30 de julho de 2020.** São Paulo, 2020b. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2020/Edital_022_2020_-_Auxilio_Conectividade_Equipamentos/Edital_SPO_022_Aux%C3%ADlio_Conectividade_COMPRA_REPARO_EQUIPAMENTOS_publicacao.pdf. Acesso em 14 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP. **Portaria IFSP N° 2337, de 26 de junho de 2020.** São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/Y44zP114f0p8Vlv#pdfviewer> Acesso em 05 jul 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP. **Portaria n. 2353, de 29 de junho de 2020.** São Paulo, 2020b. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Comite/JUN_PORT_2353.pdf. Acesso em 14 jul. 2021.

INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES, THEIRWORLD INEE E A RIGHT TO EDUCATION INITIATIVE - INEE. **Requisitos mínimos para a educação em situação de emergência, crises crônicas e reconstrução.** Tradução Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Programa Educar sem Fronteiras, Portugal, 2006. Disponível em http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro_INEE_MSEE_PT.pdf. Acesso em 05 jan. 2021.

LEONTIEV. A. L. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV. A. L. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO. N. J. **Vivenciando 2020** - Abordagens pedagógicas e modelos de ensino: novos processos de aprendizagem? Youtube, Pró-Reitoria de Pós-Graduação - USP (2H54). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFWHLiLO9HM&list=PLBtF8ROalurEO-eb6Kzeuf6QvIjJJ67N6> Acesso em 12 jun 2020.

NÓVOA. A. **Formação Continuada** - Aula Magna António Nóvoa. Youtube, Instituto Anísio Teixeira, 2020. (1h18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nico&t=2144s> Acesso em 10 jun. 2020.

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DO IFSP. **Instrução normativa PRE/IFSP Nº 007, de 10 de julho de 2020**. São Paulo, 2020a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Documentos_quarentena/IN-Inclusao-Digital-10-07.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DO IFSP. **Ofício 3/2020 - PRO-ENS/RET/IFSP**. São Paulo, 2020b. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/PRE/OFCIO_3_2020_-_PRO-ENS_RET_IFSP_1.pdf Acesso em 10 jun 2020.

A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO NÃO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Eduardo Augusto Carreiro

Laura Marisa Carnielo Calejon

As vivências na Educação básica e superior relacionadas com a gestão escolar e acadêmica constituem-se na base das reflexões sintetizadas neste capítulo. O cenário é uma Faculdade de Educação, com cerca de 400 alunos nas quatro licenciaturas por área de conhecimento, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, e uma escola de Educação Básica, com cerca de 1300 alunos, que passaram a ter uma gestão única em 2020 com o propósito de aproximar os saberes e os profissionais da Faculdade e da Escola.

Nessa perspectiva, a atenção neste texto será prioritariamente para os exemplos de mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, tanto da escola como da Faculdade. Nesses contextos educativos, algumas das dores que já estavam presentes no ensino presencial acabaram se intensificando no ensino não presencial.

A Faculdade de Educação conta com alunos que entraram nos cursos com um propósito já definido: serem professores da Educação Básica. Participaram da residência educacional, que é talvez uma das mais importantes unidades curriculares de toda a formação acadêmica, se relacionando intensamente com os alunos da escola e suas dificuldades sociais e de aprendizagem, mas que também tinham a vontade de adquirir conhecimento e conviver constantemente.

Além dos alunos, um participante fundamental são as famílias, com relacionamento gratificante e complexo, principalmente na escola. São aproximadamente 2500 familiares que lutam por seus filhos e filhas e por uma educação de qualidade.

Todo este contexto em um novo tempo, quando a pandemia obrigou o isolamento social e a saída escolhida foi optar pelo ensino remoto, mesmo sabendo de todas as dificuldades, do custo social de aumentar as diferenças, das dificuldades tecnológicas, da adaptação didática e metodológica e da angústia das famílias e de toda a comunidade escolar.

A necessidade de garantir conexão e equipamentos adequados para as famílias que não os possuem foi o primeiro esforço da escola. Foram desmobilizados os laboratórios de informática, emprestando-se mais de 150 computadores. Parece que foi superada essa primeira dificuldade, possível em uma instituição que possui estes recursos. Contudo, essa não é a realidade de todas as instituições, tampouco de todas as famílias.

Como exemplo dessas diferenças, temos o relato de gestores de algumas escolas públicas do município de São Paulo, em evento realizado de forma não presencial pela Faculdade de Educação, que relataram que a única forma de contato efetivo com os alunos era pelo aplicativo *WhatsApp* dos familiares, no final do dia, quando chegavam do trabalho. Esse relato demonstrou duas situações: o esforço diário do gestor público, que, sem recursos, não desistiu dos alunos e das famílias, e a ampliação da desigualdade social, amparada muitas vezes por jogadas midiáticas do governo.

No campo pedagógico, o recorte conta com reflexões sobre gestão escolar, avaliação educacional, manejo dos recursos tecnológicos e angústia das famílias. As anotações de uma das aulas da disciplina Preparação Pedagógica, ofertada na pós-graduação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, serviram de inspiração inicial.

Durante a aula de didática e desenvolvimento humano, a professora regente afirma que “Não se ensina o que não se sabe”. Tal afirmação traduz que o olhar do que acontece dentro da escola, na gestão escolar, infelizmente intensificado pela pandemia, ampliou o distanciamento entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos (LIBÂNEO, 2015), demonstrando o quão distante está a gestão escolar do conhecimento pedagógico.

A avaliação educacional foi outro debate que se amplificou, com decisões a serem tomadas sobre os critérios adotados com uma criança ou jovem que não entra nas aulas, não envia as atividades, mas que, na prova, tira a nota máxima, ou o inverso, assiste tudo, entrega tudo e zera na prova. As condições de ensino

estabelecidas pelos recursos das tecnologias de informação e comunicação reforçam as discussões existentes sobre a avaliação educacional no contexto da presencialidade.

Souza (2012) apresenta que avaliação é um dos componentes do processo de ensino, retratando escolhas e posicionamentos teórico-filosóficos e, muitas vezes, representando, na escola, a replicação de desigualdades. Representam função burocrática e apontam para a “falácia” da meritocracia.

A discussão sobre a avaliação educacional não é recente. Swartz (1997), analisando os trabalhos de Bourdieu, demonstra que a força de sua obra está na análise da relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais, de modo que a educação serve para manter a desigualdade social mais do que para reduzi-la. A pandemia demonstrou uma face ainda mais triste dessa situação. O sistema educacional, nas condições organizadas pela pandemia, vem ampliando a desigualdade social e as diferenças nas oportunidades educacionais.

Soares (1997), analisando a avaliação educacional na perspectiva daquilo que realmente ocorre nos sistemas de ensino, afirma que a avaliação acaba constituindo-se em um dos instrumentos do controle de oferta e aproveitamento das oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo seletivo e excludente.

Ainda sobre o tema avaliação educacional, Saul (2008) manifesta que, para se mudar a prática de avaliação, inicialmente precisa sonhar com uma escola diferente, uma escola democrática, que requer educação permanente de todos seus envolvidos, definindo as teorias que irão ser tratadas e a prática que cada professor irá propor. Talvez este seja o primeiro passo para ampliar o debate na escola, mapeando a estruturação dos conteúdos, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem.

Quanto às dificuldades relacionadas com a tecnologia, estas não são apenas de acesso, mas de como usar as tecnologias. Mill (2012) destaca que os benefícios da tecnologia podem ser explorados por educadores, gestores e estudantes, mas, na perspectiva da apropriação do conhecimento, como forma de estimular o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, consideramos também a angustia das famílias, que nos faz refletir sobre qual o papel social da escola. Toda a equipe escolar tem se esforçado muito, a todo momento, mas tratar com 2500 familiares não é uma situação fácil. Foi nesse contexto que dirigi esta reflexão, com a consciência de que devo me aprofundar e apropriar os conhecimentos sobre pedagogia histórico-crítica, sobre psicologia histórico-cultural, sobre teoria da atividade, sobre métodos de avaliação não

tradicionais e outros para conseguir conduzir a gestão escolar de forma mais consistente, com uma escola que deseja contribuir para a transformação social e a produção de uma Educação Escolar de qualidade. Algumas considerações feitas até este momento podem ser observadas no relato de uma aluna da Faculdade de Educação.

A seguir, o relato da jovem graduanda, do curso de Ciências Humanas da Faculdade de Educação, que viveu intensamente o último ano do curso superior e a residência educacional na Educação Básica:

Aqui vos escreve uma jovem professora-estudante, concludente da primeira graduação neste segundo semestre que dá continuidade ao furacão que conhecemos por 2020. (Quase) Licenciada dos saberes das Ciências Humanas, efeito da escolha de um mergulho profundo na realidade que nos cerca, a fim de compreender a complexidade da vida social; sob perspectiva privilegiadamente fomentada e costurada pela ideia de religação dos saberes, fruto da acolhida de um território permeado por sérias produções de conhecimentos e de despendimento de energias a favor da educação brasileira, obrigada.

Nessa partilha de experiência, não é possível ignorar a centralidade do cenário pandêmico que vem orientando nossas relações neste ano de 2020. Em escala global, a nova covid-19 derramou sobre a humanidade e suas certezas estruturais um balde d'água (talvez alguns) e nos fez partilhar uma pandemia como nova condição da vida real em sociedade. Como consequência? O isolamento social como início de um longo período que se desdobrará em ressignificações e reestruturações, previsivelmente.

Tudo freou! Ou ao menos teve de frear. E se tudo precisou “parar de funcionar”, será que temos feito as melhores escolhas como seres individuais e coletivos? Ora, não se enfrenta uma pandemia por acaso, muito menos por obra divina. Isso quer dizer que o que enfrentamos agora é fruto materializado do que temos sido no e para o mundo (na dimensão individual e coletiva); é signo de que nem tudo está como deveria estar ou de que não há equilíbrio algum na maneira como temos conduzido a ocupação do planeta. Logo, é um momento que urge responsabilidade social, no sentido de termos uma postura atenta e cuidadosa para revermos nosso percurso como seres humanos e atribuímos sentido às nossas escolhas, valores e perspectivas como sujeitos de uma comunidade (local e global).

Francamente, enfrentar uma pandemia não é simples para ninguém, em nenhuma condição social (embora seja sempre um dever destacar que as desigualdades sociais promovem largas diferenças de realidade em qualquer conjuntura; na pandemia podemos pensar de maneira geral tais diferenças como o grupo daqueles que são facilitados, os que são dificultados e os impedidos de viver). Mas a questão central é que precisamos compreender com significativo destaque que se deparar com essa calamidade (que colocou o mundo em xeque, principalmente ao desafiar saberes da ciência biológica e da ciência política) fomentou sentimentos coletivos de incerteza, insegurança, ansiedade, medo e desamparo (me incluo seriamente nisso). E também nos fez lidar lamentavelmente com a morte, a perda em enorme escala, com o afastamento de nossas relações, a ausência de contato humano sensível, e com o declínio

do que quer que fosse compreendido como normal, habitual ou comum. O mundo virou de ponta-cabeça e, potencializando toda a dificuldade conjuntural, também não pudemos contar com uma administração pública que oferecesse coesão e firmeza nas medidas de contenção e enfrentamento da pandemia, o que não seria a solução, mas seria o mínimo respaldo que nossa numerosa população brasileira merecia e ficou esperando (até hoje).

Ainda considerando os desafios que a pandemia vem propondo, e não foram e nem serão poucos, essa crise significa, para mim, mais do que uma situação que eu nunca havia me deparado antes, ou nem sequer imaginado, mas uma situação de possibilidades. Vejo dentro desse caos que desestabiliza estruturas importantes para nossa sociedade (como a educação, que percebo como das dimensões mais prejudicadas) a possibilidade de fazer exatamente o que a pandemia me trouxe como condição: parar. E parar nesse sentido não é não fazer nada, mas, sim, poder respirar e olhar panoramicamente para a vida a fim de entender o que estávamos realmente fazendo (quem fomos até agora como humanidade, a partir de dados de realidade?), o que queremos fazer (qual a sociedade que nós/eu queremos?) e o que precisa ser feito pelo mundo, por mim e por todos (como podemos intervir na realidade a fim de melhorá-la?). Penso que seja um momento bastante oportuno para revisitar aquilo que nos toca enquanto sujeitos, daqueles que promovem uma ação.

Quero dizer que, embora nada substitua para mim a relação que se estabelece no contato humano (e eu nem desejo isso) e embora eu não veja a hora para que possamos voltar a circular “desamedrontadamente” em diferentes territórios, que possamos nos ver e nos tocar, que possamos voltar a produzir e trocar cultura nas ruas e calçadas, que possamos habitar e ocupar a cidade, principalmente a escola (território sagrado, para mim, de fundamentação do saber para a vida) e possamos viver a socialização com tranquilidade, a experiência de quarentena e isolamento social me trouxe sérias reflexões e aprendizados para lidar com a vida daqui por diante. Res-significação é a palavra que eu atribuiria ao que tenho visto e vivido: pude questionar os sentidos das diferentes dimensões da vida, atribuindo novos e outros sentidos ao meu percurso, ao contexto que estou inserida e às minhas próprias escolhas.

Na tentativa de elucidar o que compartilho, um exemplo: ainda com saudade das relações que se teciam na atividade dinâmica do dia a dia, como a de aluna, professora, amiga, motorista etc., reduzir a quantidade de deslocamentos diários e, consequentemente, o de atividades, me fez ressignificar a forma como estas estavam presentes na minha vida e como eu realmente gostaria que estivessem. Afinal, penso, estávamos correndo tanto, fazendo tudo com tanta pressa, para quê? Em alguma medida, pude habitar minha casa, conviver com a minha família mais intimamente, pude voltar a atenção para outras demandas que a rotina estabelecida não permitia, e isso foi muito importante. Foi importante perceber que esse ritmo que mantínhamos é uma escolha do sistema social que nos rege, não minha (e muito provavelmente também não é a de muitas pessoas). O mundo “parou” e continuamos aqui. Isso significou para mim a compreensão de que podemos (e precisamos) fazer outras escolhas e, enquanto sociedade, podemos inventar outras formas de nos organizar que respeitem e equilibrem a relação de nós conosco mesmos, de nós com os outros e de nós com o mundo. E para isso é preciso parar e pensar sobre os sentidos da nossa presença nesse mundo. Dias superlotados, a moralidade da superprodução e da necessidade de superar o tempo que corre contra nós não fazem tanto sentido para mim. O que

está realmente fazendo falta e por que faz falta? O que percebo da dinâmica social em que estou inserida, que não sinto falta? Retomo, a situação é oportuna para os questionamentos.

Nessa inversão turbulenta (mas oportuna) da realidade, todos os setores tiveram que, de alguma forma, se adaptar para continuar se relacionando e sobreviver à pandemia. Não seria diferente com a educação, território essencialmente de relações que se tecem na relação dialética interdependente do individual e do coletivo. Como única alternativa viável no momento, os recursos de comunicação digital têm ganhado espaço nas relações educacionais/pedagógicas a fim de tentar driblar o caos e dar continuidade ao ano letivo. Nesse contexto, tive de mergulhar no EAD, tanto do lugar de aluna (estou concluindo o último semestre da licenciatura) como de professora (residente do programa de residência educacional). Com cenários configurados de maneira bastante semelhante, a diferença do lugar que ocupo em cada situação é um estímulo para me deslocar nas relações estabelecidas e enxergar o lugar do outro, tanto de meus professores quanto de meus alunos. O fato de ser filha e residir com uma mãe professora universitária, assim como seu marido, também fomenta o ampliamento dessa perspectiva conjuntural.

Confesso que destarte, no estourar do isolamento social no Brasil, o receio foi grande de que a necessidade de recorrer momentaneamente ao universo do EAD e da comunicação digital para substituir a impossibilidade de se relacionar presencialmente pudesse fomentar essa frágil e crescente tendência que precede a pandemia, de substituir progressiva e majoritariamente a educação presencial por educação a distância. Ora, como apostar no protagonismo da mediação digital da relação dos sujeitos com o conhecimento e a vida sem o objeto em questão ter por centralidade a relação humana?

E justamente no que tange à relação, atear luz e pensar sobre como a transposição da forma de comunicação e interação (da linguagem) do presencial para o EAD foi importante para a minha adaptação de um cenário para o outro. Cada contexto demanda estratégias e engrenagens diferentes para funcionar frutiferamente. É falsa e frágil a ideia de que basta passar a dar as aulas online como se estivéssemos em sala de aula com nossos 30 e poucos alunos. Cada um está na sua casa, e não é possível desvincular a dinâmica da casa em sua totalidade quando a estamos habitando;

Bem, se guardarmos essa aflição no bolso por um instante, sem descartá-la, mas num esforço de plantar sobre o solo pouco fértil (como diria Rubem Alves, a atividade do docente), vejo a possibilidade de nós, educadores, tornarmos a situação favorável para o pontual aperfeiçoamento da internet e dos recursos digitais, verdadeiros recursos das necessidades contemporâneas de relacionamento. Ou seja, se quisermos, podemos estimular a formação de sujeitos que façam uso desse universo como recurso, distanciando-os da ideia de consumidores digitais de conteúdo. Como um saber, uma linguagem, precisamos dominar o universo digital-virtual para não sermos dominados por ele. Nossos estudantes têm muito suporte a nos oferecer nesse sentido.

Uma análise inicial dos elementos contidos no relato pode ser o início de um caminho a seguir nos esforços que ainda temos que fazer para compreender a realidade que vivemos e os desafios que virão pós-pandemia. O relato mostra a vivência da estudante em relação à pandemia: um furacão que desafia a compreender

a complexidade da vida social, criando novas condições da vida em sociedade, exigindo um olhar panorâmico. Uma furacão que fomenta sentimentos coletivos de insegurança, medo, ansiedade e desamparo. Mas, como desafios, traz possibilidades: de respirar, parar e olhar panoramicamente a integralidade e complexidade do mundo em que vivemos e decidir o que queremos. Que Educação queremos ajudar a construir, que mundo queremos viver e deixar para nossos descendentes. Como produzir um solo fértil em que as conquistas da humanidade, incluindo os recursos da tecnologia da comunicação e informação, assim como os recursos da avaliação educacional e da gestão escolar, sejam usadas na organização de projetos educacionais orientados para uma dimensão humanizadora em que a diversidade seja fonte de desenvolvimento em lugar de ser transformada em desigualdade e injustiça social.

Desafios que necessitam do esforço coletivo para compreensão e construção de caminhos em uma sociedade do espetáculo.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, June 2015.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia. *In*: MILL, D. **Escritos sobre educação e tecnologias emergentes: desafios e possibilidades para ensinar e aprender na contemporaneidade**. São Paulo: Paulus, p. 11-38, 2012.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008.

SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012.

SWARTZ D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. *In*: PATTO M.H.S (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-49.

SOARES M.B. Avaliação educacional e clientela escolar. *In*: PATTO M.H.S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 51-59.



A TÍTULO DE CONCLUSÃO...

POLÍTICAS PÚBLICAS, PRESENTE E FUTURO

Júlio César Pereira Leite

No primeiro capítulo deste livro, lançamos um breve olhar para o passado ao descrever como o conhecimento das ciências sociais foi se desenvolvendo, superando a sua base totalmente positivista, e como este conhecimento – seja teórico ou aplicado – deveria ser utilizado também no gerenciamento da crise que a pandemia exacerbou.

Ao longo desta obra, nossa análise crítica da conjuntura atual focou nos campos da psicologia, educação e artes, conforme apresentado nas seções anteriores, sem desejar de forma alguma erguer muros e compartimentar tais áreas, já que todas contribuem à formação do ser e se expressam também no drama humano. E, ao criticarmos o presente a fim de pensarmos no futuro, notamos algo em comum que perpassa todas essas áreas: a necessidade de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Este capítulo, à guisa de conclusão desta obra, pretende apresentar o que são de fato as políticas públicas e de que forma podem nos ajudar a compreender – e modificar – o presente e vislumbrar as possibilidades de futuro, sempre considerando, claro, os seus limites e potencialidades.

O QUE SÃO, AFINAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS?

Segundo a definição funcional proposta por Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 5), o processo de produção de política pública⁸⁷ (*policy-making*) “trata fundamentalmente de atores cercados por restrições que tentam compatibilizar objetivos políticos com meios políticos, num processo que pode ser caracterizado como ‘resolução aplicada de problemas’.”

À primeira vista, pode parecer que os autores estão defendendo, nesta visão, a abordagem linear e positivista criticada no início deste livro. Porém, um olhar mais cuidadoso revela que ali estão presentes as duas facetas das políticas públicas: a técnica (objetivos políticos) e a política (meios políticos).

Assim, elaborar políticas públicas envolve tanto identificar e escolher os melhores instrumentos para atingir determinado objetivo quanto conseguir articular tais objetivos com os diversos atores envolvidos. Soma-se a esse complexo – e por vezes caótico – cenário as restrições que cercam os atores, pois estes, além de não possuírem capacidade de conhecer e processar todas as variáveis possíveis para a tomada de decisões, também terão de enfrentar restrições de recursos, de capacidade técnica, de tempo, bem como operar dentro das normas jurídicas e demais regramentos do sistema político, econômico e social em que estão inseridos.

Há uma outra definição clássica de política pública e que, embora muito mais simples, não deixa nem um pouco a desejar em seu poder explicativo. Tal definição está presente no título de um livro do cientista político Harold Lasswell, publicado em 1936. Para o autor, política pública envolve: “**Quem ganha o quê, quando e como**” (RODRIGUES, 2010, p. 33)

Ao destrinchar tal definição, observa-se que o autor destaca como elementos das políticas públicas o poder e a disputa de interesses. Parece óbvio afirmar, mas tal definição destaca que política pública é também política, e não apenas técnica. Para Lasswell, política pública diz respeito a quais grupos ou atores (sociedade civil, economistas, políticos, religiosos, acadêmicos etc.) têm poder suficiente para decidir ou influenciar os decisores de políticas públicas a fim de conquistarem os recursos que desejam (dinheiro, privilégios, posições políticas etc.) (RODRIGUES, 2010)

⁸⁷ Nos EUA, berço dos estudos em políticas públicas, são utilizadas palavras diferentes para cada termo: *politics* refere-se à política propriamente dita (negociações, jogos de poder etc). Para política pública, é utilizado o termo *policy*, e daí derivam expressões como *policymaker* (quem desenha as políticas públicas). Por fim, o termo *polity*, referindo-se a um corpo político administrado por um governo. TRONCO, G. B. Guia de Políticas Públicas para estudantes e gestores. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018

Por fim, a também célebre definição de Thomas Dye, ainda mais sintética, mas de extrema importância para uma análise crítica do cenário atual: política pública como **“tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer”** (Dye⁸⁸, 1972, p. 2 apud Howlett, Ramesh, Perl, 2013, p. 6). Ao incluir a não ação intencional como política pública, o autor nos mostra que, quando determinado governo decide deliberadamente não intervir em determinada situação e manter o *status quo*, também está fazendo política pública. A não ação também é uma forma de decidir quem ganha o quê, quando e como.

Vale destacar que tais definições aqui apresentadas estão longe de esgotar as definições e conceitos do universo das políticas públicas, mas entendemos que são as mais adequadas para se compreender seu importante papel no cenário atual. Por esse motivo, ao longo deste capítulo, alguns elementos de tais definições serão frequentemente retomados.

A CRISE DA COVID-19 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS – OU AUSÊNCIA DELAS – NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil o cenário do caos começou a se desenhar em 26 de Fevereiro de 2020, com a confirmação do primeiro caso de coronavírus, em São Paulo, de um homem de 61 anos recém chegado da Itália. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020)

Se na prática cotidiana a formulação e implementação de políticas públicas representassem um fluxo tão linear quanto os primeiros modelos analíticos citados no início deste livro, bastariam aos gestores públicos escolher entre as melhores alternativas e colocá-las em prática. Aos técnicos da área da saúde, caberia apresentar as soluções, utilizando, além de seus conhecimentos, as recomendações dos organismos mundiais de saúde e o aprendizado obtido a partir das experiências dos países que enfrentaram a pandemia dois meses antes de nós. Aos técnicos da área econômica, estudar e propor medidas que mitigassem e posteriormente recuperassem o impacto econômico causado pela pandemia. Na prática, porém, o processo é infinitamente mais complexo e recobre uma infinidade de disputas.

Por exemplo, uma das primeiras questões técnicas levantadas pela pandemia foi: tomar medidas mais rígidas, como quarentena e distanciamento social para a contenção da propagação do vírus ou tomar medidas mais flexíveis, de mitigação, para que o impacto econômico não seja tão destruidor?

⁸⁸ DYE, T. R. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972

Apenas para citar alguns atores do campo científico, estudo do *Imperial College* de Londres concluiu que a supressão era a única estratégia viável até que fosse desenvolvida uma vacina, principalmente para países de baixa renda, com menos capacidade de atendimento no sistema de saúde. O estudo mostrou que, num cenário em que fossem adotadas medidas de mitigação, e não de contenção, em um ambiente de baixa renda, o pico da demanda por leitos de terapia intensiva ultrapassaria a oferta em 25 vezes. Em um ambiente de alta renda, a demanda por leitos seria “apenas” 7 vezes maior que a oferta, o que não deixa de ser preocupante. (BANCO MUNDIAL, 2020)

Além disso, há que se destacar que, desde o início da pandemia, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem sido enfática em cobrar medidas como o isolamento social e empenho dos governos em ampliar a testagem dos cidadãos. Sendo assim, tais recomendações de especialistas na área da saúde naturalmente seriam a baliza para as ações dos líderes ao redor do mundo, certo? Não necessariamente!

Como nos alertam Perissinotto e Stumm (2017), políticas públicas devem ser vistas não só como relações de poder e pressão, mas também como interação de discursos. E não há dúvidas de que os diferentes discursos sobre a pandemia procuram mascarar interesses escusos de seus articuladores. Donald Trump, por exemplo, um dos líderes mundiais com atitudes mais negacionistas em relação à gravidade da pandemia, em diversos momentos tentou culpabilizar a China – o seu rival comercial na possível “nova Guerra Fria”. Em um comício de campanha, por exemplo, chamou o coronavírus de “kung-flu”⁸⁹, e em outros momentos se referiu ao “vírus chinês”. (O GLOBO, 2020)

No Brasil, a situação não é nem um pouco diferente. O chefe da mais alta esfera do Poder Executivo, Jair Bolsonaro, em vez de imediatamente tomar as rédeas na coordenação com estados e municípios pelo enfrentamento da pandemia, aproveitava toda oportunidade para minimizar a gravidade da situação e acusar os entes que de fato estavam tomando as medidas recomendadas pelas autoridades sanitárias de estarem politizando a pandemia.

Para que nunca nos esqueçamos, eis algumas das falas de Bolsonaro enquanto o vírus se disseminava a passos largos e ceifava milhares de vidas: “[...] está sendo superdimensionado o poder destruidor desse vírus” (09 de março); “Existe o perigo, mas está havendo um superdimensionamento nesta questão. Nós não podemos parar a economia.” (15 de março, enquanto apertava a mão de manifestantes em Brasília); “Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, eu posso até estar errado, mas estão tomando medidas que vão

⁸⁹ Em inglês, *flu* significa gripe.

prejudicar em muito a nossa economia.” (17 de março, após a confirmação da primeira morte); “Quarenta dias depois, parece que está começando a ir embora a questão do vírus.” (12 de abril); “Oh cara, quem fala, eu não sou coveiro, tá certo? Eu não sou coveiro.” (20 de abril, em resposta a repórteres que o questionaram sobre as 2,5 mil mortes registradas); “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?” (28 de abril, após ser questionado sobre as 5 mil mortes registradas) (G1, 2020) Quase um ano depois, com a pandemia tendo ceifado mais de 200 mil vidas e pacientes morrendo asfixiados por falta de oxigênio em hospitais públicos de Manaus, o presidente declarou “nós fomos além daquilo que somos obrigados a fazer” (ISTOÉ, 2021).

Uma rápida análise de discurso sobre as falas desses dois líderes, que consequentemente acabam por influenciar os comportamentos de parte da população, deixa claro até ao leitor mais desatento o que elas escondem e a quais interesses servem: defesa do capital e da economia a qualquer custo.

Sendo assim, se as ideias e os discursos desempenham papel tão importante para o rumo das políticas públicas, é necessário entendermos, então, o caminho que tais ideias percorrem até se transformarem – ou não – em uma política pública de fato, seja para compreendermos o momento atual, seja para pensarmos – e agirmos – em vistas do cenário que desejamos alcançar pós-pandemia.

O PODER DAS IDEIAS E DISCURSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O que faz com que um problema conquiste espaço na agenda governamental? O que faz com que um problema, que já estava ali, mas que por muitas vezes era ignorado, ganhe a atenção da sociedade civil e dos gestores públicos, os tomadores de decisão?

Bem, um dos modelos considerado referência para explicar como a agenda governamental é construída e alterada é o modelo de Múltiplos Fluxos desenvolvido pelo cientista político John Kingdom (CAPELLA, 2006) e que utilizaremos agora para refletir sobre o contexto atual.

Kingdom buscou explicar por que alguns problemas se tornam importantes para determinado governo e de que forma uma ideia se efetiva em política pública. Em vez de estudar as políticas públicas a partir de sua formulação, o autor dá um passo atrás e lança seu olhar sobre a formação da agenda governamental, a saber, “o conjunto de assuntos sobre os quais o governo e pessoas ligadas a ele concentram sua atenção num determinado momento” (CAPELLA, 2006, p. 26).

Segundo o modelo desenhado por Kingdom, portanto, uma questão que já existe na sociedade – podemos citar como exemplo violência policial, feminicídio, lgbtfobia – só vai ser considerada pelos formuladores de políticas públicas como um problema efetivo no qual recursos devem ser investidos para a sua solução ou mitigação quando três fluxos se encontrarem: o fluxo dos problemas, o fluxo das soluções (*policy*) e o fluxo da política (*politics*). Quando esses três fluxos, em momentos críticos, convergem entre si, determinado problema ganha destaque na agenda governamental.

O primeiro fluxo, o do problema, à primeira vista parece ser óbvio: se um problema existe, ele já é um problema e merece atenção e resolução. Kingdom, por sua vez, ao desenhar esse modelo partiu do pressuposto de que os indivíduos não podem e não desejam se ocupar de todos os problemas toda a parte do tempo. Por isso, estabeleceu uma diferenciação entre questões e problemas. A questão é uma situação social percebida, mas que não induz a uma proposição de solução. A questão se transforma em um problema, portanto, quando os tomadores de decisão a percebem e se empenham em fazer algo a respeito.

Além disso, há de se destacar que, em uma sociedade profundamente desigual como a sociedade brasileira, os problemas não são percebidos de forma igualitária. “Problemas não são meramente as questões ou eventos externos: há também um elemento interpretativo que envolve percepção” (KINGDOM⁹⁰, 2003, p. 109-110 apud CAPELLA, 2006, p. 27)

E como uma questão social se torna um problema a ponto de chamar a atenção dos formuladores de políticas públicas? Kingdom aponta três mecanismos básicos: indicadores, eventos/crises e feedbacks positivos. Neste momento, concentramos nossa análise do contexto atual no segundo mecanismo: a crise.

Para Kingdom, as crises podem servir para reforçar a percepção que já existia sobre determinado problema. E foi exatamente isso que a crise econômica e sanitária da covid-19 causou. Mas pode essa crise ser atribuída exclusivamente à pandemia? Bem, segundo nos alerta Boaventura Sousa Santos (2020), a situação atual não é de uma crise passageira em oposição a uma situação de normalidade. Em vez disso, a crise na qual estamos mergulhados atualmente foi se aprofundando desde a década de 1980 à medida que o neoliberalismo foi se impondo como a lógica dominante. Segundo o autor, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p.6).

⁹⁰ KINGDOM, J. *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. 3 ed. New York: Harper Collins, 2003

Outro conceito presente nas discussões sobre formulação de agenda de políticas públicas é o de “eventos focalizadores”, cunhado por Birkland (1997), e que se encaixa totalmente na descrição do momento atual:

Birkland, ao caracterizar os eventos focalizadores pela raridade da sua ocorrência, seu aparecimento repentino, potencialmente imprevisível e com largo poder de afetar grande número de pessoas num espaço de tempo muito curto, entende que o momento de eclosão oriundos desses eventos, são oportunidades únicas para grupos e comunidades políticas se organizarem na construção e na defesa de problemas públicos e na proposição de alternativas viáveis para sua solução (Birkland⁹¹ apud BRASIL, CAPELLA; 2020, p. 2)

Assim, questões gravíssimas como insegurança alimentar, falta de acesso ao saneamento básico, grandes aglomerados urbanos sem condições mínimas de higiene e segurança, desemprego e trabalho informal e precário, questões essas que nunca deveriam ter saído da agenda governamental antes de serem resolvidas, vieram à tona com a pandemia. No modelo de Kingdom, deixaram de ser questões e tornaram-se problemas⁹².

O segundo fluxo do modelo teórico é o fluxo das soluções ou das políticas. Mas, se anteriormente fora dito que tais fluxos são independentes entre si e que só vão se efetivar como política pública quando convergirem, como pode o fluxo das soluções estar apartado do fluxo dos problemas?

Bem, na maioria das vezes, a formulação de políticas públicas não obedece a um fluxo linear, no qual um problema é identificado, as soluções são propostas e a melhor ou mais viável é escolhida e implementada. Em vez disso, os governos são, como define Kingdom, “anarquias organizadas.” O autor utiliza também uma analogia das ciências da natureza para explicar este processo de formulação das soluções antes dos problemas. Assim como moléculas flutuam no que os biólogos chamam de “caldo primitivo”, as propostas de soluções para os problemas públicos vão sendo geradas em “comunidades de políticas” – compostas por pesquisadores, acadêmicos, burocratas, parlamentares e outros atores que compartilham do interesse no mesmo assunto. Tais ideias ficam flutuando em um “caldo primitivo

⁹¹ BIRKLAND, Thomas A. *After Disaster: agenda-setting, public policy and focusing events*. Washington D.C., Georgetown University Press, 1997

⁹² É comum associar automaticamente políticas públicas a políticas sociais, o que não está de todo errado. Porém, políticas sociais estão dentro da definição de políticas públicas, mas envolvem especificamente aquelas que atuam em alguma área de bem-estar social, como saúde, habitação e previdência. São políticas que visam oferecer aos indivíduos condições de desenvolvimento.

de políticas”, em que algumas são descartadas, algumas se fundem e outras permanecem intactas (CAPELLA, 2006).

A proposta de Renda Básica da Cidadania de Eduardo Suplicy é um exemplo de solução formulada há muito tempo e que ficou “flutuando” no sistema político até encontrar um problema na qual pudesse se encaixar. Não que anteriormente não existisse a necessidade desse projeto; inclusive, em 2004 fora sancionada a lei 10.835, que institui a renda básica da cidadania como direito de todo brasileiro e estrangeiros residentes⁹³. O projeto, porém, ficou só no papel. Mas, com a magnitude da crise amplificada pela pandemia, do dia para a noite reduzindo todas as possibilidades de sustento do contingente de trabalhadores informais desprovidos de proteção previdenciária, a necessidade de uma renda básica submergiu daquele “caldo de ideias” como a única alternativa possível e agora ocupa o centro das discussões na sociedade.⁹⁴

Antes de passarmos para o próximo ponto, cabe aqui uma breve reflexão sobre outro conceito presente nos modelos de análise de políticas públicas e que se aplica ao momento atual: o conceito de imagem da política, ou *policy image*, de Baumgartner e Jones e seu Modelo de Equilíbrio Pontuado, que busca explicar tanto os períodos de estabilidade quanto os de ruptura nas políticas públicas (CAPELLA, 2006).

Para Baumgartner e Jones, a *policy image* representa a forma como uma política é compreendida e discutida, e a criação e manutenção de uma imagem de apoio será fundamental tanto para a implementação de uma mudança rápida quanto para a manutenção de uma política que já existe. Ou seja, assim como para Kingdom, nesse modelo de análise a imagem de uma política intervém fortemente na transformação de questões em problemas. E como tais *policy images* são desenvolvidas? Segundo os autores, por meio de informações empíricas e apelos emotivos (CAPELLA, 2006).

Aplicando o modelo de análise ao cenário atual, podemos refletir: será que mecanismos de proteção como a renda mínima estão sendo menos vistos como assistencialismo, ou como incentivo à “vagabundagem”, e sim como uma

⁹³ Como a própria lei define, o mecanismo deve ser implementado por etapas e de acordo com as possibilidades orçamentárias, o que faz com que a sua implementação total possa aguardar muito tempo ainda.

⁹⁴ Importante destacar que o auxílio emergencial instituído durante a pandemia não atende a todos os critérios para que possa ser considerado uma renda básica de cidadania, conforme será destacado posteriormente neste artigo.

responsabilidade do Estado para correção – ainda que mínima – das distorções causadas pelo sistema capitalista?

Por fim, o terceiro – e talvez mais complexo – dos fluxos de Kingdom: o fluxo das políticas. Mesmo com o reconhecimento de um problema e uma proposta de solução viável correspondente, a política pública que está prestes a nascer precisa contornar os obstáculos – e aproveitar as oportunidades – do fluxo político, no qual a persuasão e o escrutínio das ideias quase sempre perde lugar para a barganha e negociação política. Esse fluxo se compõe de três elementos: o clima (ou humor) nacional, as forças políticas e as mudanças dentro do governo (como eleições e trocas ministeriais).

Para Kingdom, o humor nacional representa um “solo fértil” para algumas ideias “germinarem” (CAPELLA, 2016, p. 29). Pensando no contexto atual, embora permaneçam a polarização política que se aprofundou desde 2016 e outros elementos perigosos, como o negacionismo científico, será que não é este, entre os últimos anos, o momento em que o “solo do humor nacional” está mais fértil para que germinem ideias como o direito à renda básica universal e outros mecanismos de proteção social? Será que não é este o momento mais propício para ajudar os trabalhadores a enxergarem as falácias da flexibilização trabalhista, da *uberização* do trabalho disfarçada de “empreendedorismo” e de como o Mercado é o primeiro a se ausentar nos momentos de crise, restando ao Estado a obrigação de prestar socorro ao mais desvalidos?

Já os outros dois elementos do fluxo político – forças políticas organizadas e mudanças no governo – cabem, embora não exclusivamente, aos homens e mulheres atuantes na política. Não se pode negar a influência dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, que historicamente têm denunciado e confrontado toda sorte de injustiças. Porém, no âmbito do presidencialismo de coalizão⁹⁵, cabem aos partidos de oposição ao atual governo e do campo progressista se posicionarem e articularem a fim de manter na agenda governamental tais políticas de proteção social e quiçá transformá-las em políticas de Estado, de caráter permanente.

Quanto às mudanças no governo, talvez seja muito cedo para fazer prognósticos para 2022, mas não se pode negar que a pandemia expôs a face mais cruel do ultraliberalismo, assim como o modo pelo qual o Presidente da República tem lidado com a situação expôs claramente o seu despreparo. Há, porém, outro lado

⁹⁵ Termo cunhado pelo cientista político Sérgio Abranches (1988) e designa o padrão de governança brasileiro, manifesto nas relações entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Grosso modo, envolve a realização de acordos e alianças entre partidos políticos e forças políticas em busca de um objetivo específico.

da questão. Assim como o “jogo” político molda as políticas públicas, o contrário também é verdade. Como nos alerta outro importante cientista político, Lowi, “as políticas públicas determinam a política” (RODRIGUES, 2010, p. 46)

Tal afirmação quer dizer que políticas públicas implementadas – ou não – podem influenciar os rumos da política institucional nos próximos períodos. Assim, ao mesmo tempo que o negacionismo, o discurso falacioso e a demora em tomar certas decisões podem ter arranhado a imagem de Bolsonaro, a concessão do auxílio emergencial, que, diga-se de passagem, fora proposto e conquistado pelo Congresso, pode também aumentar a popularidade do presidente. Por esse motivo, Bolsonaro disputou a autoria do auxílio emergencial, ávido pelos ganhos políticos.

Pesquisa do instituto DataPoder360, realizada em junho de 2020, nos ajuda a visualizar como uma política pública pode determinar os rumos futuros da política. Entre o total de 2500 entrevistados, nas 27 unidades federativas, a taxa de aprovação do governo Bolsonaro ficou em 41%. Entre os que receberam ou já foram declarados aptos a receber o auxílio emergencial, a taxa de aprovação subiu para 48%. Já entre os que tiveram o benefício recusado ou não estavam aptos a receber, o índice ficou, respectivamente, em 38% e 35% (PODER360, 2020).

Vale destacar também o quanto esses fluxos se alteram rapidamente. Ao passo que, no meio do ano de 2020, Bolsonaro tentava se vincular à oferta do auxílio emergencial como forma de aumentar a sua popularidade, em fevereiro de 2021, com a vacinação em ritmo lento, aumento de mortes e fim do auxílio emergencial, a rejeição ao presidente foi maior do que a aprovação por seis semanas consecutivas, segundo pesquisa do mesmo instituto. A desaprovação ao chefe do executivo chegou a 48%, ao passo que a aprovação ficou na casa dos 40% (PODER360, 2021).

Assim, utilizando o modelo analítico de Kingdom, observamos que, neste momento, os três fluxos estão a confluir. E a junção desses três fluxos representa uma abertura de “janelas de oportunidade” para a mudança nas políticas. Porém, as soluções presentes nesse fluxo não vão atravessar sozinhas a janela de oportunidade e se colocar na agenda governamental. Para que isso ocorra, se faz necessário um ator fundamental, o “empreendedor de políticas públicas” (CAPELLA, 2006).

Esse empreendedor pode ser representado por um (ou um grupo de) pesquisador, burocrata de alto nível, membro do Congresso ou do Executivo, órgão da mídia etc. Tais empreendedores, utilizando seu prestígio, conhecimento, legitimidade, conexões políticas, força para fazer pressão, conseguem “amarrar” os três fluxos e aproveitar a janela de oportunidade.

Sobre as janelas de oportunidades, essas podem se abrir tanto pelo lado dos problemas quanto pelo lado do fluxo das políticas. Quando uma situação emergencial não pode ser ignorada, ela se abriu pelo lado dos problemas. Não seria exagero dizer, portanto, que a pandemia escancarou a janela para os problemas da fome, desigualdade social e falta de proteção aos trabalhadores no contexto do trabalho precarizado no século XXI.

A questão urgente que se coloca é aproveitar essa janela! Como alerta Tronco (2018, p. 80), “As janelas não ficam abertas para sempre, o tempo passa, o clamor popular incendiário vira brasa, a abertura institucional se fecha e o momento da mudança se perde. Quem aproveitou, aproveitou: quem perdeu deve esperar pela próxima conjunção de fluxos”

Assim, é mister nos perguntarmos: há no cenário nacional atual empreendedor(es) de políticas públicas com capacidade para manter e ampliar a pauta da necessidade de mecanismos de proteção social permanentes para dentro do governo? Quem serão? Há lideranças políticas capazes de unificar o campo progressista a fim de reverter os desmantelos causados pelas políticas ultraliberais implantadas a partir do golpe de 2016 e que agora revelam o seu lado mais cruel? Conseguirão os movimentos sociais penetrar a atual democracia delegativa e inserir as pautas que defendem há tanto tempo, mas que só no contexto da pandemia ganhou a atenção – e talvez a aprovação – de grande parte da população?

Sabemos que a solução não é tão simples quanto parece e não está dada. Se a pandemia abriu uma janela de oportunidade para ampliação de medidas de proteção social, há também forças operando no sentido contrário, para fechá-la. Se a pandemia mostrou que o capitalismo é falho em momentos de crise e necessita do Estado para se manter, o mesmo capitalismo tentará se impor ainda com mais força no cenário pós-pandemia, numa tentativa de “correr atrás do prejuízo”.

POLÍTICA PÚBLICA DECIDE QUEM GANHA O QUÊ, QUANDO E COMO OU QUEM VIVE E QUEM MORRE

Portanto, se políticas públicas são fundamentais para o alcance de certo nível de bem-estar em determinada sociedade, em um contexto de crise econômica, política e social, causada – ou melhor, potencializada – pela crise sanitária da covid-19, não é exagero afirmar que as políticas públicas podem definir quem vive e quem morre. O auxílio emergencial talvez represente a materialização dessa ideia e mais uma vez será utilizado aqui como exemplo de análise, já que fez toda

a sociedade brasileira voltar sua atenção para as políticas públicas, mesmo que sem conhecer ou compreender muitos dos conceitos aqui apresentados.

A solicitação do auxílio emergencial se deu através de um aplicativo de celular e o pagamento, em conta bancária de uma instituição específica, fazendo com que os beneficiários, incluindo deficientes, idosos e gestantes, tivessem de se aglomerar em filas, contra todas as recomendações sanitárias e, em alguns casos, passando a madrugada no local na esperança de serem atendidos.

Não há dúvidas de que momentos de crise aguda como o atual exigem do chefe do Executivo tomadas de decisões rápidas para adoção de medidas eficientes e coordenadas com os outros entes da federação. O que se viu, ao invés disso, foi uma negligente demora do presidente em sancionar o auxílio emergencial – que, cabe destacar, se dependesse de sua proposição inicial seria, de apenas R\$ 200,00, ante os ainda insuficientes R\$ 600,00 propostos e aprovados pelo Congresso. Além disso, o prazo para avaliação das solicitações em muitos casos superou os 20 dias definidos em acordo⁹⁶ do Governo Federal com a Caixa Econômica Federal, a DataPrev e a Defensoria Pública da União. Como nos lembrava o sociólogo Betinho, da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, “quem tem fome tem pressa” (AÇÃO DA CIDADANIA, 2020).

Após a sanção da lei que instituiu o auxílio, vieram à tona os problemas de implementação da política pública. E se o momento de definição da agenda dos problemas públicos, com a sua disputa de ideias e visões de mundo entre os diferentes atores, é o que dá origem uma política pública, a implementação é a sua concretização, ou, como alertam os professores da Fundação Getúlio Vargas, Gabriela Lotta e Lauro Gonzalez (2020), “sem implementação não há solução”.

Ao analisar as medidas (não) tomadas pelo Executivo Federal na gestão da crise exacerbada pela pandemia, os autores apresentam alguns aspectos vitais à implementação de políticas públicas. Entre eles, a necessidade de se considerar as especificidades e diversidades dos territórios e dos públicos. Em um país de dimensões continentais do tamanho do Brasil e acentuada diferença não só de renda, mas também de acesso à serviços essenciais como energia elétrica, saneamento básico e internet, adaptar a política pública aos diferentes contextos se faz ainda mais necessário. Segundo análise de Lotta e Gonzalez (2020), “em meio ao caos da pandemia, a viabilidade da implementação continua ocupando lugar secundário”. Há de se destacar que aqui se referem a problemas de implementação não só no

⁹⁶ Ver: <https://oglobo.globo.com/economia/governo-fecha-acordo-com-caixa-dataprev-para-que-auxilio-emergencial-seja-analisado-em-ate-20-dias-24454862>

caso do auxílio emergencial, mas também no âmbito da educação – ensino a distância – e da saúde -- distribuição de materiais, treinamento de pessoal etc.

Uma das consequências negativas de uma ineficaz implementação de políticas públicas é o desperdício de recursos orçamentários. Pode-se gastar uma vultosa soma do orçamento público e não se atingir os objetivos da política ou encerrá-la antes mesmo de começar a produzir os primeiros resultados. No contexto atual, de simultânea crise econômica, social e sanitária, o descaso com a implementação pode significar não só perda de dinheiro, mas também de vidas. Foi essa a situação apontada pelo relatório do Tribunal de Contas da União, aprovado em 24 de junho de 2020, no ápice da pandemia (LIS; RODRIGUES, 2020).

Segundo o relatório, a auditoria sobre a atuação do comitê de enfrentamento da crise “não identificou a definição de diretrizes estratégicas capazes de estabelecer objetivos a serem perseguidos por todos os atores envolvidos”. Entre as falhas apontadas, destacam-se a – absurda ao nosso ponto de vista – ausência de integrantes da área da saúde no comitê do governo, além da falta de coordenação entre presidente da República e governadores e a ausência de ampla divulgação das ações de enfrentamento à pandemia. O resultado de tal ação descoordenada, segundo o relatório: “baixa efetividade das medidas adotadas de prevenção e combate à pandemia, desperdícios de recursos públicos e aumento de infecções e mortes” (TCU apud LIS; RODRIGUES, 2020).

Voltando ao exemplo anterior do auxílio emergencial, notamos mais uma vez como o técnico e político se misturam, sem saber onde termina um e começa outro. Afinal, vincular o recebimento a uma solicitação via aplicativo, em um país onde 25% da população ainda não possui acesso à internet (AGÊNCIA BRASIL, 2020), é a decisão mais acertada? E quanto aos mais de 100 mil brasileiros em situação de rua (IPEA, 2017), que não possuem aparelho celular ou, pior ainda, muito provavelmente nem mesmo um CPF para dar entrada na solicitação? E quanto aos 5,12 milhões de domicílios localizados em favelas (IBGE, 2020), onde água e sabão para higienizar as mãos ou a possibilidade de isolar um parente infectado é mero luxo? Para estes, os eternos “invisíveis”, nada de novo.

Além disso, há de se destacar outros graves erros na implementação do pagamento do auxílio emergencial e que se situam na linha tênue entre o técnico e político: utilização de base de dados desatualizada, fazendo com que os que perderam emprego após o dia 16 de março, ou seja, os primeiros impactados pela pandemia, ficassem de fora da primeira remessa de pagamentos; negativa do benefício a 40 mil pessoas que possuíam familiares no sistema prisional, apesar da prerrogativa para este cruzamento de dados não constar na lei do auxílio

emergencial e, portanto, ter sido ilegal; pagamento do benefício a mais de 73 mil militares da ativa, perfazendo um total de R\$ 43,9 milhões (SHALDERS, 2020).

Por fim, há de se destacar uma característica intrínseca a muitas das políticas públicas: o seu caráter redistributivo. Em toda sociedade, por mais rica que seja, os recursos são finitos. Ao passo em que algumas políticas possuem caráter distributivo, ou seja, todos recebem (ou deveriam receber), outras precisam apelar para os chamados jogos de soma zero: para um grupo ganhar, outro tem que perder (ou ganhar menos). Quais serão esses grupos, vai depender do modelo de Estado que tal sociedade convencionou, dos “pactos” celebrados nessa sociedade, bem como das forças das coalizões políticas.

Assim, a quem vai se prestar auxílio no momento de crise: aos bancos ou aos pobres? Às empresas ou aos trabalhadores? Mais uma vez, a decisão é estritamente política. Portanto, alocar recursos orçamentários, principalmente para enfrentamento de uma crise, é sobretudo uma questão ética. Os economistas Guilherme Lichand, da Universidade de Zurich, e Gustavo Fernandes, da Fundação Getúlio Vargas, inclusive comparam tal decisão com o famoso dilema ético do trem, de Philippa Foot. Nessa situação hipotética, um trem desgovernado se encaminha para matar cinco pessoas numa ferrovia, e o sujeito deve decidir se mantém o curso do trem ou se o desvia para a pista lateral, onde atingirá apenas uma pessoa. Segundo os autores, no caso do coronavírus, a situação que se coloca é similar, e “o presidente e sua equipe se encontram exatamente no papel de decidir quem vai morrer ou viver diante de um orçamento limitado para ajudar todas as necessidades”. (LICHAND; FERNANDES, 2020)

E as maiores vítimas da covid-19 – e, por extensão, das políticas neoliberais aprofundadas nos últimos anos e que relegam tais indivíduos à própria sorte – são os mesmos que padecem vítimas da violência policial, da falta de trabalho seguro, de condições básicas de sobrevivência e de assistência médica: pretos e pobres. Segundo pesquisa realizada com dados coletados do Sistema Sivep-Gripe, do OpenDataSUS, e que analisou o histórico de 54.588 vítimas fatais da covid-19, a conclusão foi de que a doença matou mais pobres e não brancos, mais homens que mulheres e mais jovens em comparação com outros países onde a pandemia colapsou os sistemas de saúde, como Itália e Espanha. (SOARES, 2020)

Nada de novo sob o sol da desigualdade, e o impacto de tais aspectos socioeconômicos e sociodemográficos sobre a mortalidade facilmente lança por água abaixo a ideia de que o vírus seria democrático – como se isso fosse uma virtude a ser proclamada.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE DESEJAMOS PARA O FUTURO PÓS-PANDEMIA

Políticas públicas, mais do que apenas oferta de serviços públicos, envolvem criação e oferta de condições necessárias ao desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos. Sendo assim, nesta e na próxima seção destacamos o caminho que desejamos ver pavimentado por políticas públicas que atuem na redução das desigualdades (até que transformações estruturais as eliminem) e no desenvolvimento pleno de todo ser humano.

Utilizando as palavras do professor e vereador eleito pela cidade de Salvador, Sílvio Humberto Passos Cunha (2020, p. 116), para pensar no futuro pós-pandemia, “deveremos fazer uma espécie de inventário das coisas, separando o que deveremos deixar, e o que deveremos levar para o futuro; caso contrário, nós que já tivemos o presente roubado pelo capitalismo, teremos também o futuro, num ‘eterno é’”. Outro alerta vem do professor Pedro José de Oliveira Machado (2020, p. 134): “Passamos hoje, [...] por uma dessas ‘esquinas da história’, quando escolhemos um caminho, uma direção. Não é essa a primeira e, certamente, não será a última vez.”

Como já destacado anteriormente neste capítulo, entendemos que o momento atual é crucial para se fortalecer e ampliar as coalizões de defesa⁹⁷ que lutam pela instituição da renda básica universal como direito. Nas palavras da economista Laura Carvalho (2020), este mecanismo de proteção social se constitui como um “direito de não ser pobre.”

O cientista político Yannick Vanderborght e o filósofo e economista belga Philippe Van Parijs há muitos anos têm se dedicado a pesquisar as origens e experiências de programas de garantia de renda ao redor do mundo, defendendo tais experiências como um “instrumento de política econômica capaz de levar à realização de maior justiça social” (2006, p. 16).

A ideia não é tão nova e há pelo menos dois séculos vem sendo formulada e debatida por economistas, filósofos, cientistas políticos e outros preocupados com a temática de uma sociedade mais igualitária. Após muitos países da Europa e América do Norte irem incorporando em seu território – ou em apenas algumas

⁹⁷ Segundo Paul A. Sabatier, que propôs para o estudo de políticas públicas o Modelo de Coalizões de Defesa, pode-se entender coalizões de defesa como “pessoas de uma variedade de posições (representantes eleitos e funcionários públicos, líderes de grupos de interesse, pesquisadores, intelectuais e etc.), que (i) compartilham determinado sistema de crenças, valores, idéias, objetivos políticos, formas de perceber os problemas políticos, pressupostos causais e (ii) demonstram um grau não trivial das ações coordenadas ao longo do tempo”. (SABATIER, 1988 apud VICENTE; CALMON, 2011, p. 2) A análise de Políticas Públicas na Perspectiva do Modelo de Coalizões de Defesa. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, setembro de 2011

unidades federativas – variantes da renda básica de cidadania, na maioria das vezes atreladas a outros mecanismos de proteção social, este assunto ganha cada vez mais o debate público e, no final dos anos 1980, é fundada a Basic Income European Network – BIEN (Rede Europeia de Renda Básica). À medida que a ideia vai se globalizando, em 2004 a rede se transforma em Basic Income Earth Network (Rede Mundial de Renda Básica).

Embora a renda básica na concepção exata de Vanderborgh e Parjis (2006)⁹⁸ ainda não tenha se consolidado em nenhum lugar do mundo, dado os seus desafios econômicos, éticos e políticos, diversas iniciativas têm representado os primeiros passos nessa direção. No Alaska, por exemplo, desde 1982 os cidadãos recebem uma espécie de renda básica universal que vem dos rendimentos proporcionados por um fundo que investe os *royalties* do petróleo. Nos últimos anos, projetos piloto de alguma variação da renda básica universal foram implementados em Ontário (Canadá), Finlândia, Holanda, Suíça e Índia (BBC, 2017).

Em nosso país, conforme já apresentado neste artigo, a renda básica da cidadania fora instituída por lei de autoria do então senador Eduardo Suplicy, mas ainda não implementada. Porém, não se pode deixar de considerar o Bolsa Família como um dos “embriões” de uma renda ampliada e universalizada para o futuro.

Para que não percamos de vista a utopia, aquela que, como nos lembra Eduardo Galeano, é o que nos move, um exemplo animador: Maricá, um município do Estado do Rio de Janeiro com 161 mil habitantes, está a um passo de implementar a renda básica universal nos moldes da BIEN: pagamento de prestações periódicas, individuais, incondicionais e universais. O projeto começou em 2013, com a implementação do “Programa Social Bolsa Mumbuca”, uma política de transferência de renda em pagamentos mensais de 85 unidades de uma moeda social⁹⁹ local, a mumbuca, para 14 mil famílias. Em 2015, o valor foi aumentado e as condicionalidades (como matrícula de crianças na escola), eliminadas, mas continuou restrito às famílias mais pobres. Aos poucos, o programa foi sendo ampliado em valor e extensão e, em 2019, já ofertava a 42 mil municípios o valor de 130 mumbucas¹⁰⁰. Durante a pandemia, o auxílio subiu para 300 mumbucas por indivíduo. O próximo passo, cujo prazo é 2022, é abolir o critério de renda e,

⁹⁸ Uma renda paga periodicamente por uma comunidade política a todos os seus membros, individualmente, sem comprovação de renda nem exigência de contrapartida.

⁹⁹ Moeda social refere-se a uma moeda alternativa à moeda oficial da região e tem como objetivo gerar riquezas em determinada comunidade.

¹⁰⁰ Cada mumbuca equivale a 1 Real e só pode ser utilizada no município.

assim, se tornar uma medida universal a todos os que atendam o prazo mínimo de residência na cidade (REDE BRASILEIRA DE RENDA BÁSICA, 2020).

Aos que apelam para a economia como a principal entidade a direcionar as ações e, ao mesmo tempo, a ser protegida em tempos de crise, eis alguns dados: nos meses de abril e maio, a arrecadação de ICMS e ISS cresceu 15% em Maricá, ante uma queda de 30% no estado do Rio de Janeiro, e o município perdeu apenas 78 postos de trabalho formal (0,4%) (BETIM, 2020).

Essa forma de implementar políticas públicas, pouco a pouco, um passo por vez e evitando movimentos muito bruscos, é chamada de *incrementalismo*. É também utilizada para forçar grandes mudanças, mas de forma gradual, em ambientes políticos resistentes a tais transformações. (TRONCO, 2018) E essa parece ser uma boa forma de caminharmos rumo a mecanismos de proteção social mais abrangentes, quiçá a renda básica universal. Afinal, o pontapé inicial já fora dado há alguns anos, com a implementação do Bolsa Família, política pública que podemos afirmar já se encontrar em uma fase madura e consolidada, sendo referência mundial em políticas de transferência de renda. O que não quer dizer, por sua vez, que não possa ser desmantelada ou descaracterizada, caso as forças políticas do momento assim desejarem¹⁰¹. Por esse motivo, se faz importante que as coalizões de defesa em prol da assistência social continuem a sua mobilização para que tal política continue crescendo qualitativa e quantitativamente.

Assim, entendemos que uma política tão abrangente quanto a renda básica universal, em um país de proporções continentais, com mais de 211 milhões de habitantes, e ainda marcado por desigualdades brutais, não será implementada sem muito debate, negociações, tensões e ajustes estruturais. Além disso, é importante destacar que, dada as inúmeras possibilidades de formatos da renda básica, a ideia tem sido inclusive capturada por economistas neoliberais, que a defendem como substituição de todos os equipamentos de proteção social, já que os indivíduos terão renda para procurar estes serviços no mercado. Portanto, o debate, acima de tudo, exige cautela.

Dadas as limitações deste trabalho, não é possível nos aprofundarmos no debate sobre os diversos modelos possíveis para a instituição da renda básica universal. Antes disso, o que defendemos aqui para o futuro pós-pandemia não

¹⁰¹ No mês de junho/2020, por exemplo, o governo federal publicou portaria que transferia R\$ 83,9 milhões do Bolsa Família para comunicação institucional da presidência. Após pedido de esclarecimento do Supremo Tribunal Federal e ampla pressão, a portaria foi revogada. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/09/governo-revoga-portaria-que-transferiu-r-839-milhoes-do-bolsa-familia-para-secretaria-de-comunicacao.ghtml>

é necessariamente um modelo específico de renda básica universal, mas, sim, o seu princípio norteador: a expansão dos mecanismos de proteção social por parte do estado, financiados por toda a coletividade. Não podemos deixar que tal ideia caia para o campo das utopias e lá seja esquecida. A renda básica universal é apontada por Vanderborgh e Parijs (2006) como um “novo contrato social” e provavelmente representará a principal mudança no século XXI, tal qual a abolição da escravidão no século XIX e o sufrágio universal no século XX. Por fim, o presidente da Rede Brasileira de Renda Básica, Leandro Teodoro Ferreira, nos apresenta a importância do momento crucial que atravessamos:

Os liberais, que por anos defenderam medidas de focalização, mas que corretamente não deixaram de somar à defesa da renda básica para o período de crise, precisarão compreender que a estabilidade econômica que tanto almejam para a economia não deve servir apenas aos investidores, em especial do mercado financeiro. Reduzir a incerteza para pessoas que lidam todos os dias com as dificuldades e aflições da vida real também é um mérito da renda básica que deve ser expandido. [...]

Para a renda básica, que pertencia ao rol de utopias que sempre precisaram se defender contra a acusação de se tratar de uma excentricidade, foi aberta uma via expressa para avançar sem que esteja certo o destino final dessa jornada. (FERREIRA, 2020, p. 20)

Vale destacar, portanto, que, ao apresentarmos tais políticas como a garantia de renda básica, estamos pautados na perspectiva de políticas de Estado, ou seja, assentadas na Constituição¹⁰² e, dessa forma, representativas da vontade popular, e não políticas de governo, que dependem das alternâncias no poder.

Como se sabe, por mais rica que seja uma sociedade, os seus recursos são finitos e, portanto, a expansão do tecido de proteção social aos cidadãos com medidas como renda básica universal implica automaticamente na necessidade de mais recursos. Entra em jogo mais uma vez o caráter conflituoso das políticas públicas, ao se definir qual grupo perde – ou passa a ganhar menos – para que outro grupo seja atendido. Assim, se o futuro que desejamos pós-pandemia da covid-19 envolve um Estado mais ativo e provedor, uma outra questão urgente e que em muitos momentos é varrida para baixo do tapete deve ganhar o centro dos debates: a necessidade urgente de uma reforma tributária nacional.

É uma ideia comum, amplamente repetida na mídia, em salas de aula, em conversas em filas de supermercado ou nas mesas de bar, que o Brasil possui uma das maiores cargas tributárias do mundo. Tal afirmação, porém, não é verdadeira. Conforme dados coletados e organizados por Úrsula Dias Peres, doutora em

¹⁰² Exemplo é o Bolsa Família, programa de transferência de renda do Governo Lula (política de governo) que se transformou em política de Estado, com garantias constitucionais de transferência de renda para os mais vulneráveis.

economia, e Fábio Pereira dos Santos, doutor em administração pública, a carga tributária brasileira, como percentual do PIB, ficou em 2017 pouco abaixo da média dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), representando aproximadamente 30% da produção nacional (PERES, SANTOS, 2020).

Portanto, se a urgente implementação de mais políticas públicas ou a ampliação das que já existem exigem mais tributos, a questão que se coloca é: quem deve pagar a conta? A resposta não é nova e há tempos vem sendo debatida em algumas arenas e, por motivos óbvios, enfrentando forte resistência: os mais ricos. Como afirmam os autores, e fazem coro muitos outros economistas, no Brasil optamos por um regime que produz “injustiça tributária”. Ao passo que incide mais tributação sobre consumo do que sobre rendas, lucros e ganhos de capital, os pobres – que consomem praticamente toda a sua renda no esforço da sobrevivência – pagam proporcionalmente mais tributos que os ricos.

Em um estudo preliminar, baseado em dados das Declarações de Imposto de Renda Pessoa Física de 2018, Peres e Santos apresentam a proposta de uma Contribuição Emergencial sobre Altas Rendas para o enfrentamento dos gigantes desafios econômicos e sociais no contexto da pandemia. Partindo de uma alíquota de 10% para indivíduos que recebam a partir de 15 salários-mínimos (R\$ 15.675,00¹⁰³) e aumentando de forma progressiva até a alíquota de 20% para os que declararam renda superior a 80 salários mínimos (R\$ 83.600,00), seria possível arrecadar, de forma simples e rápida, um montante de R\$ 142 bilhões, recurso suficiente para financiar alguns meses de Renda Básica Emergencial e realizar transferências a estados e municípios extremamente fragilizados pela crise (PERES, SANTOS, 2020).

O que este breve estudo mostra é que recursos há, e existem alternativas como a instituição de impostos sobre grandes heranças, dividendos e grandes fortunas. O desafio – e oportunidade – que se coloca é aproveitar o momento para pressionar as forças políticas para que se corrijam as iniquidades tributárias pelas quais aqui se optaram, em um Estado que mais parece um Robin Hood às avessas.

É um lugar comum afirmar que o povo brasileiro é solidário – afirmação essa que pode ser questionada ao se considerar, por exemplo, que em 2019 o Brasil ocupou o 74º lugar no World Giving Index, conhecido como ranking global de solidariedade (OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR, 2020). Não se pode negar, porém, que o espírito de solidariedade aumenta grandemente em momentos

¹⁰³ Considerando o valor do salário-mínimo vigente em 2020, R\$ 1.045,00

de crise e catástrofe, e facilmente se observa como a solidariedade em forma de doações rapidamente se espalhou durante a pandemia.

Segundo dados retirados do Monitor das Doações COVID 19, painel de monitoramento mantido pela Associação Brasileira de Captadores de Recursos, em 22 de julho, o montante doado como resposta à crise já superava os R\$ 6 bilhões. Mais de 80% desse montante é oriundo de empresas, mas, ainda assim, o valor arrecadado por pessoas físicas permanece significativo: mais de R\$ 250 milhões. Vale destacar que o monitor marca apenas as doações públicas e registradas e, portanto, representa apenas uma parte de todas as doações, pois não capta toda a ajuda intercambiada no interior das comunidades.

Portanto, não se questiona de forma alguma a importância de tais doações em um momento de aguda crise social e econômica, que com certeza significam muito para aqueles que têm fome ou necessitam urgentemente de itens básicos de higiene. O que não desejamos, porém, é que o aumento na cultura de doação arraste mais uma vez a assistência social para o campo da filantropia. Doações são efêmeras e estão longe de atacar as causas estruturais da desigualdade social. Assim, esperamos que os que estão em condições de realizar doações agora entendam que, como bem sintetizado por Marta Arretche (2020), “a solidariedade deve ocorrer pela via tributária”.

Outra questão que se escancarou durante a pandemia e que precisa ser fortemente defendida por seus aliados para que possa ser transformada – ainda que gradualmente – no futuro pós-pandemia, e por isso não podemos deixar de citar aqui, é a segurança e soberania alimentar. Segundo estimativas da Oxfam Brasil¹⁰⁴, até 12 mil pessoas poderiam morrer por dia no mundo, considerando apenas o ano de 2020, e o Brasil, junto da Índia e África do Sul, está entre os prováveis epicentros da pandemia deste “vírus” ainda mais mortal, a fome.

Assim, ao passo que o mercado mundial, aqui representado pelo agronegócio, retira diariamente de milhares de cidadãos do mundo a possibilidade de se alimentar com o mínimo necessário à sobrevivência, força a migração de camponeses para os precarizados centros urbanos e envenena – com o consentimento do Estado – a comida daqueles que a tem, a Via Campesina¹⁰⁵, há quase três décadas, nos aponta a solução: soberania alimentar. Segundo a própria organização, “a

¹⁰⁴ O vírus da fome: como o coronavírus está aumentando a fome em um mundo faminto. Oxfam Brasil, 2020. Disponível em: <https://d2v21prk53tg5m.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Virus-da-Fome-embargado-FINAL-1.pdf>

¹⁰⁵ Movimento camponês global de mais de 200 milhões de pessoas, que inclui camponeses/as, Sem Terra, povos indígenas, migrantes, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e jovens.

soberania alimentar é o direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e o direito a decidir seu próprio sistema alimentar e produtivo” (VIA CAMPESINA¹⁰⁶, 2007 apud XAVIER et al., 2018, p. 4459).

Aqui, cabe uma observação, a fim de ressaltar mais uma vez como as políticas públicas representam, mais do que a resolução aplicada de problemas, embates discursivos e cognitivos: ao passo em que alguns movimentos sociais defendem a segurança alimentar, a Via Campesina vai além, ao levantar como bandeira a soberania alimentar. Enquanto o conceito de segurança alimentar não possui uma conotação nacional bem definida, pois se preocupa com a garantia de alimentos em quantidades e qualidade adequadas, independentemente de sua origem, a ideia de soberania alimentar, por sua vez, envolve mais do que apenas produzir alimentos e combater a fome, mas possui em seu cerne um “conteúdo nacional e classista bem definido” (FABRINI, 2017, p. 66).

Caso fôssemos nos guiar apenas pelos sagrados princípios da “eficiência” defendidos a todo custo pelo mercado, ainda assim a balança penderia para o lado do movimento campesino em detrimento do agronegócio. Segundo amplo estudo realizado mundialmente pela GRAIN, organização não-governamental que apoia camponeses e movimentos sociais, apesar de estar cada vez mais perdendo terras, são os povos indígenas e camponeses que alimentam o mundo. Nos países não industrializados, estima-se que a agricultura camponesa responda por 80% da produção de alimentos¹⁰⁷. Na União Europeia, 20 países registram produções por hectare maiores em pequenas propriedades em comparação com as grandes. Em sete países da região, a produtividade das pequenas propriedades representou ao menos o dobro das grandes. Já na América Central, se todas as propriedades rurais apresentassem a mesma produtividade das pequenas, a produção poderia triplicar (GRAIN, 2014).

Essa maior produtividade das pequenas propriedades, que parece contrariar os princípios da eficiência altamente proclamados pela indústria, se dá pelo fato de os camponeses focarem a sua produção em alimentos e no abastecimento do mercado local e nacional, além de alocarem mais trabalho humano, ao passo que as grandes propriedades empresariais tendem a produzir mais matérias primas e

¹⁰⁶ VIA CAMPESINA. Declaración de Nyéléni, 2007.

¹⁰⁷ No Brasil, por exemplo, à data do estudo, 84% dos estabelecimentos rurais eram pequenos e ocupavam apenas 24% da área total ocupada por estabelecimentos rurais em geral; produziam 87% da mandioca, 69% do feijão, 67% do leite de cabra, 59% dos suínos, 58% do leite de vaca, 50% das aves, 46% do milho, 38% do café, 33,8% do arroz e 30% dos bovinos.

produtos para exportação, além do baixo nível de uso de mão de obra, a fim de ampliarem o retorno sobre o investimento (GRAIN, 2014).

Há ainda que se destacar outro aspecto de vital importância para o futuro que desejamos: a soberania alimentar envolve também a preocupação com a preservação dos recursos naturais e um tipo de organização produtiva baseado no núcleo familiar, sem a exploração do trabalho de terceiros. Esses dois aspectos estão longe de serem considerados pelo mercado, por mais que o “marketing verde”, “capitalismo sustentável” e outras falácias tentem nos convencer do contrário.

Sendo assim, se queremos combater a fome, que no seio da expansão destrutiva do neoliberalismo se espalha mais rápido que um vírus, não há motivos para que não se entregue a produção mundial de alimentos nas mãos daqueles que conhecem a terra com excelência. Fabrini (2017, p. 67) destaca o papel das políticas públicas de soberania alimentar neste movimento e a relação entre soberania alimentar e participação social:

acrescenta-se a esse contexto a capacidade reivindicativa e de alocação de políticas públicas voltadas ao atendimento dos pequenos agricultores, visando forjar um território livre e autônomo. A produção sobre bases camponesas implica a construção de uma autonomia produtiva, o que se desdobra numa soberania sobre os territórios a partir da produção de alimentos (Fabrini, 2017, p. 67).

Mostrando a sua expertise no assunto, no ano de 2020 organizações caribenhas e norte-americanas da Via Campesina lançaram a publicação *El Proceso de Agroecología del Pueblo: Nuestro poder através de la Agroecología*, que sistematiza anos de estudo, mostrando o caminho para a agroecologia¹⁰⁸.

Fazemos coro ao que afirma a Grain (2014): “Os pequenos agricultores não são apenas a principal fonte de alimentos do presente, mas também do futuro.” E, na impossibilidade de reproduzir na íntegra o potente discurso de Paula Gioia, em nome da Via Campesina durante a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2019, destacamos aqui uma pequena parte da vigorosa intervenção:

A agroecologia camponesa combina séculos de conhecimento e experiência com princípios científicos e ecológicos para desenvolver sistemas alimentares locais vibrantes que podem lidar com a pobreza e a marginalização. Promove alimentos nutritivos, saudáveis e culturalmente adequados, melhora a biodiversidade e responde aos efeitos da crise climática.[...] Excelências, agora é urgente colocar os direitos humanos e a natureza antes dos benefícios. Nós, os/as camponeses/as, temos a solução imediata

¹⁰⁸ Disponível para download em: <https://mst.org.br/2020/06/12/organizacoes-caribenhas-e-norte-americanas-da-via-campesina-mostram-caminho-para-soberania-alimentar/>

que nossos filhos e jovens exigem hoje nas ruas. Nós podemos ajudar a esfriar o planeta! [...] Temos o conhecimento e a visão para contribuir para moldar as políticas públicas e os investimentos necessários para uma transformação agroecológica bem sucedida. Globalizemos a luta, para globalizar a esperança em todo o mundo! (VIA CAMPESINA INTERNACIONAL, 2019)

A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO X BEM VIVER

Além dos três grandes temas entendidos por nós como urgentes – garantia de renda básica, tributação dos mais ricos e segurança alimentar –, podemos citar também como expectativas para o futuro: combate às desigualdades de acesso à educação desde o nível fundamental; promoção de uma educação como base para o desenvolvimento pessoal e social em vez de para o mercado; valorização do conhecimento científico em todas as áreas – e não só nas “exatas”; investimentos na ampliação e democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade; produção de políticas públicas subsidiadas por conhecimento científico e que, além de promover o bem geral, atendam às demandas específicas por etnia, classe e gênero; fortalecimento institucional e orçamentário do Sistema Único de Saúde e recuperação da capilaridade perdida nos últimos anos; fortalecimento de iniciativas que visem à economia local e ao cooperativismo; aumento e fortalecimento dos mecanismos de participação popular nas formulação, implementação e avaliação de políticas públicas; e criatividade institucional para que se aumente os níveis de participação da sociedade civil na democracia.

Porém, não desejamos fazer aqui um inventário de todas as políticas públicas essenciais à reversão dos dismantelos perpetrados pelo sistema capitalista, tarefa essa impossível para um livro. Antes disso, o que defendemos como inegociável para o futuro que desejamos é a defesa do princípio que norteia todas as políticas citadas acima: a ideia de que a solução para os problemas sociais, econômicos e, inclusive, sanitários não virá pelo Mercado e sua lógica individualista e utilitarista, mas, sim, pela via coletiva, pelo fortalecimento do Estado e da sociedade civil representada principalmente pelos movimentos sociais, que representam a vanguarda na luta por direitos sociais. Nas palavras de Alberto Acosta¹⁰⁹ (2016, p. 34), político e economista equatoriano: “A questão continua sendo política. Não podemos esperar uma solução ‘técnica’. Nosso mundo tem de ser recriado a partir do âmbito comunitário.”

¹⁰⁹ Alberto Acosta é um dos defensores do conceito de Bem Viver, que será explanado a seguir. Este conceito é apresentado em sua obra *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Autonomia Literária, Elefante, 2016.

É inegável que a crise exacerbada pela pandemia e a forma pela qual os países capitalistas se mostraram fracassados em mitigar seus prejuízos para a vida humana arranhou a imagem do espetáculo e expôs as suas contradições. Portanto, que continuemos lutando em todas as esferas para superá-la!

Não podemos aceitar que o cenário pré-pandemia – extrema exclusão social, precariedade na vida cotidiana e degradação ambiental – seja o normal, e tampouco para lá voltemos. Ao mesmo tempo, entendemos que as mudanças que desejamos não se concretizarão automaticamente no mundo pós-pandemia. Longe disso, a tendência é que as contradições se agudizem, sobretudo nos países mais pobres, cujas medidas – assassinas, diga-se de passagem – de austeridade fiscal provavelmente se recrudesçam. Como nos alertam Brasil e Capella (2020, p. 4)

Ao abrir janelas de oportunidades para mudanças repentinas em políticas públicas, cujas ações dificilmente seriam possíveis de serem tomadas em momentos de normalidade, os eventos focalizadores trazem à tona a possibilidade de promoção de novos direitos e garantias. Por outro lado, podem permitir alternativas que acabam por aprofundar desigualdades e reduzir qualidade de serviços públicos.

Ao longo deste livro, discutimos e defendemos políticas públicas que criem condições concretas para a concretização do pleno desenvolvimento humano, seja no âmbito da educação ou em todos os outros da vida humana. Porém, não podemos deixar de reconhecer que as políticas públicas possuem limitações e, por si só, não transformarão aspectos estruturais. Como descrito em uma das definições no início deste livro, elaborar e implementar políticas públicas significa agir em um ambiente cercado de restrições. E, se tem algo que o capitalismo faz e vai continuar tentando fazer, é restringir e moldar qualquer ação humana que o desafie.

Afinal, o espetáculo, como inversão concreta da vida que representa, é o seu fim e meio, e tentará de toda forma continuar se justificando e, ao mesmo tempo, se autoperpetuando. Para que consigamos visualizar o tamanho da batalha que temos à nossa frente, eis a descrição do próprio Debord (2003, p. 17): “Ele é o sol que não tem poente no império da passividade moderna. Recobre toda a superfície do mundo e banha-se indefinidamente na sua própria glória.”

Ainda sobre a necessidade de superação do espetáculo, João Emiliano Fortaleza de Aquino, ao comentar a obra de Guy Debord, aponta para a seguinte armadilha em que fomos colocados:

A determinação fixa e fixadora do metabolismo do capital, já a partir da subsunção do cotidiano à forma-mercadoria, ao impedir o uso emancipatório das modernas forças produtivas, conduz a sociedade moderna mais desenvolvida à substituição dos desejos

possíveis por carências ou necessidades (besoins) que estão aquém das possibilidades materiais já existentes. (AQUINO, 2006, p. 80)

O desafio que se coloca, portanto, é o de ajudar outros indivíduos a acordar da passividade promovida pelo espetáculo e seu efeito hipnótico, a fim de aproveitarmos o momento histórico de ruptura que se colocou sobre nós, com todas as suas contradições, e juntos não perdermos fôlego na marcha rumo à superação do espetáculo e a sua “negação da vida”. Bem, se já apresentamos – com o exercício da crítica – o que significa a sociedade do espetáculo e a necessidade de superá-la, utilizemos agora as páginas finais desta obra para entendermos o que é o Bem Viver e de que formas podemos alcançá-lo. Para adentrar neste assunto, temos como base teórica a obra de um dos maiores propagadores do Bem Viver, Alberto Acosta, já citado anteriormente.

Começamos pelo título de seu livro, que representa, ao mesmo tempo, um vislumbre e um convite: “O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos” Mas o que é o Bem Viver? Este conceito surge dos povos indígenas na região andina da América do Sul, que, a partir de suas propostas revolucionárias, ganham força política e conseguem inserir o bem viver em suas Constituições no Equador e na Bolívia. O Bem Viver surge, portanto, da visão dos povos indígenas e outros marginalizados pela história (ACOSTA, 2016).

Não se trata, porém, de uma receita pronta, expressa em um punhado de artigos constitucionais, e muito menos de mais uma alternativa de desenvolvimento. Antes disso, o Bem Viver é um processo comunitário proveniente de povos que vivem em harmonia com a natureza. É também uma plataforma que permite as discussões sobre outros modos de vida possíveis. É, acima de tudo, uma proposta de “transformação civilizatória”. Fiquemos, então, com as palavras do próprio autor:

Ao propor harmonia com a Natureza e entre indivíduos e comunidades, e ao estar carregado de experiências de vida e resistência, o Bem Viver, sempre que esteja livre de preconceitos e seja assumido como uma proposta em construção, permite formular visões alternativas de estar no mundo. O Bem Viver oferece múltiplas possibilidades para repensar as lógicas de produção, circulação, distribuição e consumo de bens e serviços, assim como para repensar as estruturas e experiências sociais e políticas dominantes, próprias da civilização capitalista. (ACOSTA, 2016, p. 17)

Falta espaço neste artigo para apresentar toda a riqueza deste conceito profundo e contestador, até porque não é uma fórmula pronta e acabada e, por isso, pode ser construído de maneiras diferentes por distintos povos. Eis, portanto, uma pequena síntese do que está contido na ideia e na prática do Bem Viver (ACOSTA, 2016):

- Superar as visões simplistas que transformaram o economicismo no eixo da sociedade, endeusando a economia e o mercado; necessidade de se “deseconomizar” os campos onde a lógica economicista tergiversou valores e princípios; economia deve subordinar-se à ecologia!
- Vida em pequena escala, sustentável e equilibrada como meio de garantir uma vida digna e a sobrevivência da espécie humana.
- Entender que a Natureza é também um sujeito de direitos, e não uma simples fornecedora de bens para o “desenvolvimento”; romper com o divórcio entre ser humano e natureza perpetrado pelo capitalismo; entender que o ser humano também é natureza.
- Superar o tradicional conceito de desenvolvimentismo e seus sinônimos, como “desenvolvimento sustentável”; criticar a ideia de desenvolvimento que rege a humanidade, de desenvolvimento entendido como progresso linear e expresso em termos de crescimento econômico; ao invés de desenvolvimento alternativo, precisamos de alternativas de desenvolvimento, sendo o Bem Viver uma delas.
- Resgatar os saberes e culturas dos povos e nacionalidades, em especial os indígenas, ao mesmo tempo em que não se nega o que há de meritório nas transformações causadas pelo avanço tecnológico; criar uma ponte entre os conhecimentos ancestrais e modernos.
- Ter em mente que o Bem Viver não pode ser avaliado pelas ferramentas atuais – em sua maioria estritamente economicistas e desenvolvimentistas.
- O Bem Viver não é um simples conceito, é uma vivência.

A questão crucial é: quando e como poderemos alcançar o Bem Viver em sua plenitude? Bem, Alberto Acosta (2016), por exemplo, defende que Bem Viver e capitalismo são incompatíveis, já que o primeiro está fundamentado nos direitos humanos e da natureza, ao passo que o segundo é, em essência, “a civilização da desigualdade e da devastação” (ACOSTA, 2016, p. 33). Porém, o autor afirma que não se deve esperar que o capitalismo seja totalmente superado para só depois alcançarmos o Bem Viver. Antes disso, valores, experiências e práticas do Bem Viver podem e devem continuar se manifestando, como tem sido feito por alguns povos nestes cinco séculos de colonização.

Será o Bem Viver, portanto, uma utopia? Sim! Ser uma utopia relega o Bem Viver ao campo da imaginação e do sonho? De forma alguma! Em seu livro *O que é Utopia*, Teixeira Coelho (1980) destaca que essa é justamente a força da imaginação utópica, a sua propriedade de levar o homem a procurar transformar

aquilo que (ainda) é utópico em algo concreto. Utopia e política, portanto, estão intimamente ligadas.

O movimento dialético entre passado e futuro está totalmente expresso nas utopias, portanto, no Bem-Viver. O que há em comum entre as utopias políticas é um certo regresso ao passado, uma boa condição perdida pelo homem, para projetá-la ao futuro. São “emblemas do futuro, que arrancam soluções do passado para projetá-las, jogá-las para a frente, reformuladas” (COELHO, 1980, p. 34).

Classificar o Bem Viver como uma utopia, portanto, em nada o deslegitima ou enfraquece, pelo contrário. Ao destacar a importância da utopia, Marilena Chauí (2008, p. 12) nos lembra que:

[...] nenhuma utopia influenciou o curso da história por seu realismo, mas, ao contrário, pela negação radical das fronteiras do real instituído e por oferecer aos agentes sociais a visão de inúmeros possíveis. O utopista desloca a fronteira daquilo que os contemporâneos julgam possível.

Portanto, se a utopia necessita da política, e vice-versa, para moverem-se rumo a concretização, não há dúvidas da necessidade urgente de novos arranjos políticos, pois, como se tem demonstrado mundo afora, a democracia representativa, em seus moldes atuais, já está caduca. Se destacamos ao longo deste livro a importância do Estado – em substituto ao mercado – como provedor de políticas públicas, o exercício da crítica nos obriga a destacar também a necessidade urgente de se repensar o Estado. Esta necessidade é destacada a todo momento por Acosta; enquanto defende o Bem Viver, ressalta que “neste processo, em que será necessário repensar as estruturas estatais, há que se construir uma institucionalidade que materialize o exercício horizontal do poder” (ACOSTA, 2016, p. 34).

Na última década, houve um esforço por parte dos governos de esquerda no Brasil em ampliar os mecanismos de participação, de forma que a sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, conseguiu participar do processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Contudo, como destacam Tatagiba e Teixeira (2015) em análise deste período, esta participação não foi plena, muitas vezes tendo apenas um caráter de escuta ou diálogo, com pouca influência efetiva. Além disso, tais pequenos avanços foram perdidos no contexto dos retrocessos democráticos observados desde 2016 e se intensificaram com a eleição do atual governo.

Se as mudanças que desejamos virão da política, elas só ocorrerão quando houver maior participação dos movimentos sociais nos arranjos institucionais, haja vista que o Bem Viver se constrói debaixo para cima e de dentro para fora.

Por esse motivo, se faz imperativo repensar os partidos e organizações políticas tradicionais, já que a sociedade civil, sobretudo os jovens, já não se veem representados mais por eles, o que tem levado, em alguns países, a abrirem mão da própria democracia, no afã de mudanças.

Portanto, se desejamos confrontar as estruturas atuais, “requer-se uma ação política sustentada e estratégica para construir tantos espaços de poder contra hegemônicos quanto forem necessários. Isso implica a soma de todas as forças sociais afetadas pelos esquemas de exploração próprios do capitalismo” (ACOSTA, 2016, p. 212). O que desejamos é que avancemos para a superação desta “visão cristalizada de mundo” que é o espetáculo no qual estamos profundamente inseridos e que se apresenta como “algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível” (DEBORD, 2003, p. 14; 17).

Para alcançar tal objetivo, insistimos na urgência de uma educação liberta dos ditames do capital e assentada na perspectiva do enfoque histórico-cultural, conforme apresentado ao longo desta obra, sobretudo na seção de Educação, que promova o desenvolvimento do ser como humano, e não como mercadoria, para que, de forma horizontal, possamos superar a visão cristalizada do espetáculo que insiste sobre nós e começar agora a construção de um novo mundo, rumo ao Bem Viver!

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução: Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AÇÃO DA CIDADANIA. **As vítimas econômicas da pandemia são os mais impactados pela crise.** 2020. Disponível em: <https://www.acaocidadania.com.br/acao-contracorona> Acesso em 02 de julho de 2020.

AQUINO, J. E. F. **Espectáculo e linguagem.** In: AQUINO, J. E. F. **Reificação e linguagem em Guy Debord.** Fortaleza: EdUECE / Unifor, 2006

ARRETCHE, M. **O pagamento do auxílio emergencial deve ser estendido?** **Nexo Jornal.** 04 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2020/O-pagamento-do-aux%C3%ADlio-emergencial-deve-ser-estendido> Acesso em 09 de julho de 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório semestral sobre a região da América Latina e Caribe.** A economia nos tempos de covid-19. Abril, 2020

BARBOSA, R. Rejeição ao governo Bolsonaro supera aprovação pela 6ª semana. **Poder 360**, 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poderdata/poderdata-rejeicao-ao-governo-bolsonaro-supera-aprovacao-pela-6a-semana/> Acesso em 25 de fevereiro de 2021

BBC NEWS BRASIL. Por que milhares de pessoas receberão salários sem trabalhar em 2017. 3 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38489876> Acesso em 09 de agosto de 2020

BETIM, F. Maricá, no Rio, preserva empregos e negócios na pandemia e coloca a renda básica no centro do debate. **El País**. 19 de Julho de 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-07-19/marica-no-rio-preserva-empregos-e-negocios-na-pandemia-e-coloca-a-renda-basica-no-centro-do-debate.html?fbclid=IwAR2YZ51m0-XQT9ACNP8VhRzr_B4LV5SH7uo3xhZPhc4NENHZThI2IKn1hfY Acesso em 09 de agosto de 2020

BRASIL. **LEI Nº 10.835**, DE 8 DE JANEIRO DE 2004.

BRASIL, F; CAPELLA, A. C. N. Janelas escancaradas: o potencial da pandemia na mudança em políticas públicas. **Boletim nº 75** – Ciências Sociais e Corona Vírus. Portal das Ciências Sociais Brasileiras. 2020. Disponível em: http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2406-boletim-cientistas-sociais-n-75?fbclid=IwAR3cbq_7-GlvleW46Kt63cGXsyHaFHAYd77Ad3OzAVv-ueSlaZ68N0kVBYQ Acesso em 10 de julho de 2020.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **BIB**, São Paulo, nº , 1º semestre de 2006

CARVALHO, L. O que está por trás das diferentes propostas de renda básica. **Nexo Jornal**. 11 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2020/O-que-est%C3%A1-por-tr%C3%A1s-das-diferentes-propostas-de-renda-b%C3%A1sica> Acesso em 08 de agosto de 2020

CHAUÍ, M. Notas sobre a utopia. **Ciência e Cultura**. Vol. 60, Edição Especial nº 1, São Paulo, julho 2008

COELHO, T. O que é utopia. São Paulo: editora brasiliense, 1980.

CUNHA, S. H. P. Negro drama: um olhar sobre Salvador nesses tempos de pandemia Covid-19. *In*: ALMICO, R. C. S.; GOODWIN JR, J. W.; SARAIVA, L. F. (Orgs) **Na saúde e na doença: história, crises e epidemias: Reflexões da história econômica na época da Covid-19**. São Paulo: HUCITEC Editora, 2020

DEBORD, G. **Sociedade do Espetáculo**. eBooksBrasil, 2003

FABRINI, J. E. Os movimentos camponeses e a soberania alimentar nacional. **GEo**graphia, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Vol. 19, nº 39, jan./abr. 2017

FERREIRA, L. T. O auxílio emergencial: uma via expressa para a renda básica universal? **Boletim de Políticas Públicas/Observatório Interdisciplinar de Políticas Públicas**. nº 1 maio, 2020.

FREIRE, S. Governo tem 48% de aprovação entre beneficiários do auxílio de R\$ 600. **Poder 360**, 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/datapoder360/governo-tem-48-de-aprovacao-entre-beneficiarios-do-auxilio-de-r-600/> Acesso em 02 de julho de 2020

G1. ‘E daí?’ de Bolsonaro não é primeira reação de desdém às mortes de brasileiros por Covid-19. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/29/e-dai-de-bolsonaro-nao-e-primeira-reacao-de-desdem-as-mortes-de-brasileiros-por-covid-19.ghtml> Acesso em 02 de julho de 2020.

GRAIN. **Famintos de terra**: os povos indígenas e camponeses alimentam o mundo com menos de um quarto da terra agrícola mundial. 24 de Junho de 2014. Disponível em: <https://www.grain.org/es/article/5120-famintos-de-terras-os-povos-indigenas-e-camponeses-alimentam-o-mundo-com-menos-de-um-quarto-da-terra-agricola-mundial> Acesso em 05 de setembro de 2020.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora. Tradução técnica: Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aglomerados subnormais 2019**: classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101717_apresentacao.pdf Acesso em 02 de julho de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Pesquisa estima que o Brasil tem 101 mil moradores de rua**. 2017. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29303 Acesso em 02 de julho de 2020.

ISTO É. ‘Fomos além do que somos obrigados a fazer’, diz Bolsonaro sobre colapso em Manaus. Disponível em:

<https://istoe.com.br/fomos-alem-do-que-somos-obrigados-a-fazer-diz-bolsonaro-sobre-colapso-em-manaus/>

Acesso em 01/02/2021

LICHAND, G.; FERNANDES, G. Como alocar recursos? A ética do orçamento público na pandemia. **Nexo Jornal**. 15 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-alocar-recursos-A-%C3%A9tica-do-or%C3%A7amento-p%C3%ABblico-na-pandemia> Acesso em 04 de julho de 2020.

LIS, L; RODRIGUES, P. TCU aprova relatório que aponta falta de ‘diretrizes’ do governo no combate ao coronavírus. **G1 e TV Globo**. 24 de Junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/24/tcu-aprova-relatorio-que-aponta-falta-de-diretrizes-do-governo-no-combate-ao-coronavirus.ghtml> Acesso em 02 de julho de 2020

LOTTA, G; GONZALEZ, L. Sem implementação não há solução. **Estadão**. 08 de Abril de 2020. 11:17 Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/sem-implementacao-nao-ha-solucao/> Acesso em 02 de julho de 2020.

MACHADO, P. J. O. Economia, saúde e comportamento social em dois momentos da História de Juiz de Fora. In: ALMICO, R. C. S.; GOODWIN JR, J. W.; SARAIVA, L. F. (Orgs) **Na saúde e na doença: história, crises e epidemias: reflexões da história econômica na época da Covid-19**. São Paulo: HUCITEC Editora, 2020

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. 26 de Fevereiro de 2020. Disponível em:

<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus> Acesso em 16 de julho de 2020.

MONITOR DAS DOAÇÕES. <https://www.monitordasdoacoes.org.br/> Acesso em 22 de julho de 2020.

O GLOBO. Durante comício de campanha, Trump chama coronavírus de “Kung-flu”. 21 de Junho de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/durante-comicio-de-campanha-trump-chama-coronavirus-de-kung-flu-24491047> Acesso em 02 de julho de 2020.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. A pandemia pode ajudar o Brasil a criar uma cultura de doação? 22 de Junho de 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-pandemia-pode-ajudar-o-brasil-a-criar-uma-cultura-de-doacao/> Acesso em 09 de agosto de 2020.

PERES, U.; SANTOS, F. P. Enfrentar a desigualdade tributária no Brasil e a pandemia. **Nexo Jornal**. 19 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Enfrentar-a-desigualdade-tribut%C3%A1ria-no-Brasil-e-a-pandemia> Acesso em 09 de agosto de 2020.

PERISSINOTTO, R.; STUMM, M. G. A virada ideacional: quando e como ideias importam. **Revista Sociologia e Política**, v. 25, nº 64, p. 121-148, dez, 2017

REDE BRASILEIRA DE RENDA BÁSICA. Maricá a um passo da Renda Básica Universal. 30 de Junho de 2020. Disponível em: <http://rendabasica.com.br/marica-a-um-passo-da-renda-basica-universal/> Acesso em 09 de agosto de 2020.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

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

SHALDERS, A. Os excluídos “por engano” do Auxílio Emergencial de R\$ 600. **BBC News Brasil**. 18 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52694726> Acesso em 11 de julho de 2020.

SOARES, M. Dados do SUS revelam vítima-padrão de Covid-19 no Brasil: homem, pobre e negro. **Época**. 03 de Julho de 2020. Disponível em: https://epoca.globo.com/sociedade/dados-do-sus-revelam-vitima-padrao-de-covid-19-no-brasil-homem-pobre-negro-24513414?fbclid=IwAR2jFQt5Bj5qEAa1Bd3n2VcWc-S4clHzlH5Z_rczVTiH3evlL8pkg4rwKDg Acesso em 11 de julho de 2020.

TATAGIBA, L.; TEIXEIRA, A. C. C. Reforma política e participação popular. *In*: IANONI, M. (Org.) **Reforma política democrática: temas, atores e desafios**. Editora Perseu Abramo, 2015.

TOKARNIA, M. Um em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em 02 de julho de 2020.

TRONCO, G. B. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores**. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

VANDERBORGHT, Y; VAN PARIJS, P. **Renda básica de cidadania: fundamentos éticos e econômicos**. Tradução: Maria Beatriz de Medina - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

VIA CAMPESINA INTERNACIONAL. **Via Campesina na ONU**: “é urgente colocar os direitos humanos e a natureza antes do lucro” 30 de Setembro de 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/09/30/via-campesina-na-onu-e>

urgente-colocar-os-direitos-humanos-e-a-natureza-antes-do-lucro/ Acesso em 05 de setembro de 2020.

XAVIER, L. P. et al. Soberania alimentar: proposta da via campesina para o sistema agroalimentar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n.7, Edição Especial, p. 4454-4466, nov. 2018



SOBRE OS AUTORES

Ágatha Marine Pontes Marega

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas – GEPESPP (EACH-USP/CNPq). Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Educação Escolar, desenvolvendo pesquisas a respeito da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, periodização do desenvolvimento infantil e atividade de estudo nos anos finais do ensino fundamental.

Aline Cristine de Moraes Fontes

Mestra em Educação, Linguagem e Psicologia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de arte e alfabetização, desenvolvendo pesquisa sobre a relação entre ensino de teatro e desenvolvimento humano. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – GEPESPP/LEDEP (EACH USP/CNPq).

Camila Cristina dos Santos

Graduanda de Educação Física e Saúde pela Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Atualmente é bolsista do Programa Unificado de Bolsas (PUB) no projeto de cultura e extensão Música Livre (EACH-USP), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas e Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – GEPESPP/LEDEP (EACH USP/CNPq).

Cristina Maria Ferreira Lopes

Graduanda em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Bolsista no Projeto Música Livre do Programa Unificado de Bolsas vinculado ao Programa de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico GEPESPP/LEDEP.

Eder Flávio Moura Bonfim

Graduando de Licenciatura em Ciências da Natureza pela Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Bolsista do Programa Unificado de Bolsas (PUB/USP) no projeto Música Livre. Integrante dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEDEP).

Eduardo Augusto Carreiro

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política pela Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Mestre em Ciências da Motricidade Humana pela UNESP/Rio Claro. Especialista em Administração de empresas pela FAAP/SP e Gestão da Educação Pública pela UNIFESP. Integrante dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEDEP).

Eliane Candida Pereira

Doutora em Educação na Universidade de São Paulo. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas – GEPESPP (EACH USP). Com experiência docente na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, atua na formação continuada de diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

Elisa Gouvêa

Psicóloga graduada pela FCL Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis. É mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na FCL Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis, estudando os sentidos do trabalho docente durante a pandemia do novo coronavírus. Integra o Grupo de Pesquisa em Teoria Sócio-Histórica Cultural, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCL UNESP, campus de Assis, bem como o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas, do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (GEPESPP/LEDEP), da Universidade de São Paulo (EACH – USP). Tem focos na área de Suicídio e Psicologia Educacional e Escolar, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural.

Guillermo Arias Beatón

Dirigiu o trabalho de aperfeiçoamento da Psicologia Educacional e Educação Especial e participou da educação inicial, pré-escolar e primária entre os anos de 1971 e 1991 no Ministério da Educação em Cuba. Criou, organizou e dirigiu o Centro de Aconselhamento e Atendimento Psicológico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Tem inúmeras publicações sobre os assuntos mencionados e participação em eventos internacionais e nacionais. Ministrou cursos e palestras em universidades e centros de pós-graduação no México, Chile, Estados Unidos, Brasil, Espanha, Noruega, Itália, Reino Unido, Porto Rico, Costa Rica e Colômbia. Professor visitante nas Universidades de Porto Rico, México, Espanha e Brasil em Programas de Mestrado e Doutorado na área da Psicologia Educativa, Psicologia Clínica e Psicodrama.

Gloria Fariñas León

Profesora Titular de la Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Doctora en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú (URSS). Premio de la Academia de Ciencias de Cuba. Doctora en Ciencias por la primera universidad. Miembro del Sistema nacional de investigadores mexicanos (SNI) por la Universidad De La Salle, Bajío, México. Correo: glofaleon2009@gmail.com

Júlio César Pereira Leite

Mestrando em Educação, Linguagem e Psicologia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e bacharelem Gestão de Políticas Públicas pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP). Possui experiência em educação profissional de jovens e atua no desenvolvimento de políticas públicas para juventudes e projetos de educação política.

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política pela Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Possui graduação em Pedagogia e Artes (Música). Bolsista no Programa de Formação de Professores – USP. Integrante dos grupos: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e Laboratório

de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEDEP). Docente e implementadora do curso de Musicografia Braille do Conservatório Musical de Tatuí/SP.

Laura Marisa Carnielo Calejon

Pesquisadora convidada do Laboratório de Formação Docente do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED), na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul; pesquisadora participante no Laboratório de Educação e Desenvolvimento Humano (LEDEP) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural (GEPESPP – USP). Organizadora e Coordenadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (CEDEPP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, avaliação e diagnóstico de dificuldades nos processos de escolarização, orientação de pais e formação de educadores.

Mara Aparecida de Castilho Lopes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp/Bauru. Docente do Departamento de Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas – GEPESPP (EACH- USP). Possui experiência docente nas áreas de educação especial, educação inclusiva e educação bilíngue para surdos.

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, vinculada aos programas de pós-graduação em Educação (FEUSP) e em Mudança Social e Participação Política (EACH USP). Coordenadora do projeto de cultura e extensão Música Livre (EACH USP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas – GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP (EACH USP/CNPq).

Maria Flávia Silveira Barbosa

Licenciada em Educação pela UFMT e bacharel em Piano pela UFG. Mestre em Educação pela UNICAMP e doutora em Educação pela USP. Experiência profissional

nas áreas de Educação e de Arte (Música). Pesquisadora nos Grupos: Educação, Sociedade e Políticas Públicas e Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (USP); Música, Linguagem e Cultura (UNICAMP); e Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não-Escolares (UFES).

Mayara Xavier Gonzalez Rachid

Bacharel em Ciências Sociais com ênfase em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestranda no Programa de Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (EACH – USP) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP). Faz parte do programa de desenvolvimento de lideranças na educação Ensina Brasil, atuando como professora da Rede Estadual no polo de Açailândia, Maranhão. Tem interesse especial pelos temas de políticas públicas educacionais, ensino médio e financiamento da educação.

Sandra Braga Freire

Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo e membro do GEPESPP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural. Professora de Filosofia atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Graduada em Filosofia (Bacharel e Licenciada) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo.

Vinicius Ferreira de Carvalho

Mestrando do Programa de Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (EACH – USP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas – GEPESPP da EACH/USP. Graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procurador Municipal e Membro da Comissão dos Conselhos Municipais da Prefeitura de Ilhabela/SP.



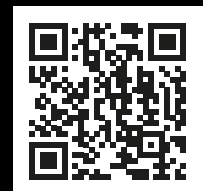
Drama humano na sociedade do espetáculo: reflexões sobre arte, educação e políticas públicas, em tempos de pandemia é o resultado do trabalho coletivo realizado por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural – GEPESPP e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP.

A obra retrata um momento histórico vivenciado no Brasil, diante do cenário pandêmico mundial da Covid-19, e suas implicações em diferentes segmentos sociais. A obra traz uma contribuição para a discussão e reflexão sobre o tema, através de análises críticas para além da mera descrição da realidade na busca pela gênese dos fenômenos observados.

O livro é destinado aos que desejam se aprofundar nos estudos e reflexões sobre a vida e a sociedade, suas contradições e desafios historicamente constituídos visando compreender as múltiplas dimensões do drama humano.



openaccess.blucher.com.br



Blucher Open Access