

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, ingênua 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, demonstrada 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/inoa-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.