

A pandemia e a desigualdade no Brasil: O que a educação tem a ver com isso?

Michele Morgane de Melo Mattos¹

Cristiane Suzart Cop Guimarães

Priscila de Melo Basílio

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

As desigualdades de diversas ordens no Brasil trazem consequências para a educação. No atual contexto pandêmico, elas se agravam e ficam mais evidentes. Nesse sentido, este texto tece reflexões sobre as desigualdades educacionais movidas pelos interesses neoliberais que atravessam a escola, principalmente, no atual cenário. Assim, cabe a esta instituição propor um ensino para a vida, na contramão do capital, em que educadores e educandos possam refletir sobre este momento inédito na intenção de pensar novos modos de relação do ser humano com o planeta, consigo mesmo e com o outro.

Palavras-chave: Pandemia; COVID-19; Coronavírus; Desigualdade; Educação.

ABSTRACT

The inequalities of different orders in Brazil have consequences for education. In the current pandemic context, they worsen and become more evident. In this sense, this text reflects on the educational inequalities driven by the neoliberal interests that cross the school, mainly, in the current scenario. Thus, it is up to this institution to propose a teaching for life, against the capital, in which educators and students can reflect on this unprecedented moment in the intention of thinking new ways of the human being's relationship with the planet, with himself and the other.

Keywords: Pandemic; COVID-19; Coronavirus; Inequality; Education.

1. Introdução

*Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Os versos do poema “Nosso Tempo”, cujos dois primeiros se apresentam na epígrafe, do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, publicado no livro “A Rosa do Povo”, em 1945, situam a poesia, a força da palavra, em um lugar de resistência. Tais versos apontam a necessidade de um posicionamento diante do tempo histórico: tempo de tomar partido. Na década de 1940, o Brasil vivia a ditadura de Getúlio Vargas e o mundo assistia, atônito, aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. Estamos vivendo, desde o primeiro trimestre de 2020, um tempo singular na história do planeta. Os cientistas se debruçam sobre o novo coronavírus, que causa a Covid-19, e a nossa geração está lidando com uma profunda mudança que, sem dúvida, representará um marco no século XXI. As desigualdades sociais que já enfrentávamos antes desta pandemia ganharam novos contornos, mais explícitos e mais cruéis.

¹ Endereço de contacto: michele.morgane45@gmail.com

Os impactos sociais, econômicos, políticos causados pela Covid-19 em diversas partes do mundo, nos últimos meses, interpelam a sociedade, em geral, a experimentar novos hábitos e mudanças em sua rotina a partir das restrições indicadas pelos órgãos competentes como um meio de conter a propagação do vírus. Nesse cenário, a instituição escolar, em todo o mundo, tem buscado enfrentar a pandemia de diferentes maneiras para se adaptar ao atual contexto. Na intenção de continuar os trabalhos da escola, dentro do que é possível, muitos professores e demais profissionais da educação buscaram o apoio de ferramentas tecnológicas, propondo ações lúdicas e pedagógicas por meio do ensino remoto, experimentando novas possibilidades.

No Brasil, os efeitos provocados pelo novo Coronavírus têm acentuado as desigualdades de diversas ordens, dentre elas, as educacionais, que, ao serem desveladas, escancaram as mazelas de um sistema educacional excludente e desigual, que, muito antes desta pandemia, já apresentava grandes fragilidades, visto que, desde a primeira metade do século XX, Teixeira (2014) já denunciava que a escola brasileira, pensada pelas classes sociais mais abastadas para formar a elite, não acompanhava as mudanças ocorridas no país, como a abolição e o desenvolvimento da indústria, permanecendo, até os dias de hoje, tradicional, livresca e conteudista. Assim, foi se constituindo o sistema educacional brasileiro, em vez de acolher, excluía aos que não conseguiam se adequar a esse sistema.

Em tempos de pandemia, o Ministério da Educação, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 5/2020, estabeleceu a reorganização do Calendário Escolar e das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Algumas escolas privadas logo conseguiram organizar o seu conteúdo didático em plataformas digitais que buscam reproduzir o ambiente, a rotina e o dia-a-dia de uma sala de aula. No entanto, esta não é a realidade de muitas escolas, sobretudo, as públicas. Por diversas razões, sejam elas de ordens, político-pedagógicas, organizacionais e/ou financeiras; educandos, docentes e demais profissionais da educação estão em condições desiguais de acesso aos meios tecnológicos.

Enquanto a pandemia avança e a continuidade da vida segue para alguns, urge que questionemos: como garantir o princípio constitucional da igualdade de acesso e de permanência entre os estudantes em tempos de pandemia? Como propor um ensino remoto se nem todos os educandos, docentes e demais profissionais de ensino dispõem das mesmas condições e aparatos tecnológicos? Em um país com histórico colonial como o Brasil, existem alternativas para propor uma educação menos excludente?

Nesse sentido, assim como o poeta denuncia nos versos do poema Nosso Tempo “Tenho palavras em mim buscando canal” (Drummond, 2012), propomos trazer para o debate palavras que reflitam sobre a pandemia e as desigualdades do país, com o objetivo de defender uma educação que aponte caminhos que subvertam a ordem vigente, que se recuse a atuar como instrumento de manutenção de um sistema que oprime uma maioria para manter os privilégios de uma classe. O enfrentamento a estes desafios passa por uma necessária consciência histórica.

Assim, as palavras de reflexão e denúncia que habitam em nós encontraram neste presente texto um canal. Trata-se de um artigo de caráter teórico-reflexivo, fundamentado em autores que tecem críticas importantes sobre os efeitos e imposições do neoliberalismo na sociedade e na educação, dentre eles, Mészáros (2008) e Freire (2019).

2. “O esplêndido negócio” como pano de fundo das desigualdades educacionais do Brasil

*O esplêndido negócio insinua-se no tráfego
Multidões que o cruzam não vêem. É sem cor e sem cheiro.
Está dissimulado no bonde, por trás da brisa do sul,
vem da areia, no telefone, na batalha de aviões,
Toma conta de tua alma e dela extrai uma porcentagem.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Como Drummond denuncia em seu poema, é tempo de problematizarmos as urgências do capital que nos insufla a por o lucro acima de tudo e forja a necessidade da manutenção da ordem vigente. Krenak (2020) alerta: “(...) Tomara que não voltemos à normalidade, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (p. 96).

Essas contradições da sociedade capitalista, representadas nos versos acima como o “esplêndido negócio”, são refletidas e reproduzidas pela educação. Assim, não é possível analisar as desigualdades educacionais agravadas pela pandemia sem trazer à luz facetas históricas do país, como sociais, raciais, de gênero, idade e de outras ordens que, na prática, tornam desiguais o acesso aos serviços básicos, como saúde, educação, segurança e saneamento, constituindo, assim, um grande desafio garantir os direitos das pessoas mais vulneráveis.

Em 2016, foi instituído no país, por meio da Emenda Constitucional n.º 95, um novo regime fiscal que delimita um teto para os gastos públicos em um prazo de 20 anos. Entretanto, valores financeiros destinados a áreas prioritárias como educação, saúde, segurança e saneamento não podem ser considerados gastos, mas sim investimentos e a falta deles aumenta as desigualdades no país e quem mais sofre com essas medidas tomadas é a população mais vulnerável.

Ressaltamos que o Brasil, neste atual momento, sofre ataques e investimentos de uma direita ultraconservadora que incentiva o desenvolvimento das políticas neoliberais, reforçando uma lógica racista, homofóbica, patriarcal, em que o lucro passa a ser mais importante do que a própria vida, fundamentando-se em uma política de violência e de extermínio.

No Brasil, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2019), 10% das pessoas mais ricas concentram 55% do total da renda do país, enquanto que uma parcela considerável da população vive em condições muito desfavoráveis. E, em meio à pandemia, as dificuldades enfrentadas pela população mais pobre ficaram mais evidentes, visto que, grande parte dela, não consegue seguir todas as restrições e indicações dos órgãos competentes porque falta-lhe desde o básico, como moradia com condições mínimas para manter o distanciamento social entre as pessoas, ou, até mesmo, água e sabão, pois, grande parte da população não tem acesso ao saneamento básico.

Famílias que perderam entes queridos para a Covid-19 enquanto tentam viver o seu luto para prosseguir com a caminhada da vida, a economia pressiona a sociedade para retomar à sua “normalidade”, sendo guiada pelo neoliberalismo. Precisamos seguir, mas também é necessário rever os caminhos por onde temos seguido, pois, vidas estão em jogo e pessoas morrem a cada minuto. E daí? (Senra, 2020). Não podemos compactuar com pensamentos que isentam o poder público de qualquer responsabilidade e que valorizam o “esplêndido negócio”, governando para empresários em detrimento de muitas vidas.

Embora tenham sido veiculadas, inicialmente, informações de que se tratava de uma “pandemia democrática”, ou seja, qualquer pessoa estaria vulnerável ao vírus, independentemente de qualquer fator, exceto, pessoas com doenças preexistentes e pessoas mais idosas, torna-se imprescindível desconfiar dessa narrativa e olhar atentamente para a pandemia no Brasil a partir, também, de marcadores de etnia, classe social e gênero.

Baseando-se no mito que constitui a democracia racial no Brasil, uma leitura do comportamento da pandemia em relação à população negra foi realizada, sob uma perspectiva decolonial e de outros estudos sobre racismo. Oliveira, Cunha, Gadelha, Carpio, Oliveira e Corrêa (2020) reconhecem os modos heterogêneos de viver a atual pandemia, porém, enfatizam, a partir da teoria da necropolítica, os efeitos das desigualdades para os povos subalternizados, cujos corpos estão mais expostos à ameaça cotidiana da morte. O estudo das autoras, mesmo em meio à dificuldade de encontrar registros, aponta que:

Esse desigual comportamento da doença entre as populações brancas e negras, com desfavorável tendência para estas últimas, vem ratificar as análises sobre as desigualdades raciais, resultantes de nossa matriz colonial que naturaliza o lugar de mundo destinado a cada um a depender de sua raça, também esta uma construção política. Sobre a insatisfatória qualidade das informações desagregadas segundo raça/cor, salientamos que o não registro merece destaque. Discussões sobre raça têm sido preocupação de negras e negros, pois que racializadas nos termos aqui debatidos. Não compõe o rol de preocupações da maioria dos não negros, devido tanto à naturalização do privilégio daqueles, como da subalternização destes. A questão de raça importa aos racializados – negros, indígenas, amarelos etc. – num mundo em que o branco é concebido como universal. Isso representa uma inversão, já que o problema do racismo não é localizado e discutido na sua origem,

onde efetivamente é produzido, e sim na sua consequência, ou seja, em vidas racializadas. (Oliveira et al., 2020, p. 10)

É preciso olhar como as populações mais vulneráveis estão vivenciando a pandemia, desvelando as questões raciais, de gênero e sociais que estão por trás de um discurso de que o vírus atinge a todos, no entanto, as vidas negligenciadas têm cor e endereço.

Para a teoria da necropolítica, desenvolvida pelo camaronês Mbembe (2011), a raça é um fator determinante para a vida e para a morte, sendo a escravização e a colonização elementos fundantes para o desenvolvimento do capitalismo, o qual não poderia se sustentar se não fossem esses elementos (Mbembe, 2011). Nogueira (2018) ressalta que a tese do teórico é de que o neoliberalismo, versão atual do capitalismo, é uma reedição da escravização negra moderna. Por isso, é fundamental olharmos para o atual cenário compreendendo que, enquanto houver sobreposição de povos, raças e culturas, enquanto houver coisificação do povo negro, não teremos democracia. Nogueira (2018) sob o viés da teoria de Mbembe, enfatiza que neoliberalismo e democracia são inconciliáveis e só será possível combater o racismo se houver democracia.

As desigualdades no Brasil são históricas e deixam marcas severas por meio de ações como a dizimação e invisibilização da população indígena, a ocupação de suas terras, a colonização do país, o tráfico de negros escravizados para o Brasil. Sobre a escravização dos negros, mesmo com a sua abolição, não foram criadas políticas públicas para acolhimento e reestruturação de suas vidas, forçando-os às condições subumanas de sobrevivência e à ocupação dos estratos mais inferiores da sociedade, excluindo-os da escola, do acesso à saúde, saneamento básico, bens culturais, moradia. Nesse contexto, como denunciava Teixeira (2014), a escola, definitivamente, não acompanhou a abolição e nem a República e se manteve excludente, principalmente, aos povos negros, como retratam Ramos, Silva, Santos e Santos (2016):

Em um país desigual como o nosso, as desigualdades educacionais reproduzem as desigualdades sociais e dada a nossa longa história de escravidão e submissão da população negra, a desigualdade social mantém estreitas relações com a desigualdade racial. Isso implicou num silenciamento quanto à educação das crianças negras e das classes populares, com diversas consequências: espaços desiguais destinados às crianças de diferentes classes e raças - para crianças negras e pobres, o lugar da pura assistência, de guarda, para as crianças de classes abastadas, o lugar da educação, dos processos pedagógicos: para as crianças negras concepções pedagógicas que, muitas vezes não levam em conta a reflexão sobre os lugares constrangedores que as colocamos. (p. 2)

Neste momento pandêmico, podemos dizer que uma “lupa” tem sido colocada para mostrar à sociedade o quanto ela ainda está fundada em um racismo estrutural (Guimarães, 2002), pois exclui os pobres, principalmente, os que se encontram em mais vulnerabilidade, como as crianças e jovens, indígenas e negros. Dessa forma, em plena pandemia, urge que esses grupos sociais sejam protegidos em todos os seus direitos. Miguel, um menino de cinco anos de idade, foi morto, em pleno pico da pandemia, por um capitalismo que pauta e determina as relações (Valadares, 2020). A criança foi levada pela sua genitora ao trabalho, por não ter com quem deixá-la e, ao transitar em busca de sua mãe pelo prédio, caiu do nono andar, enquanto ela passeava com o animal de estimação da patroa. Vítima de um sistema que determina quem pode ficar em casa protegido do vírus, e quem tem que ir às ruas buscar o sustento sem ter um lugar seguro para deixar o seu filho!

Diante do contexto desigual brasileiro e do seu agravamento com a pandemia, como falar de meritocracia na educação quando, sequer, crianças e jovens negros, pobres e de periferia, têm o direito de seguir com suas vidas? Como falar de meritocracia na educação se o jovem morador de favela, muitas vezes, acorda com tiros e confrontos, temendo que, a qualquer momento, uma bala de fuzil possa atravessar a parede de sua casa? Como falar de meritocracia se nem todos os estudantes têm as mesmas condições de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior?

Portanto, esse é o pano de fundo da educação que temos, ou melhor, que sempre tivemos. As desigualdades diversas do Brasil são basilares e sustentam o sistema excludente e desigual mantendo a ordem social

estabelecida, que se retroalimenta de uma concepção hegemônica, sobrepondo povos e suas culturas por questões de etnia, gênero, classe social, religião e outros marcadores de diferenças.

3. Os “outros educandos” e as desigualdades educacionais: mas a escola não é para todos?

Historicamente, o país forjou o seu sistema educacional de forma diferenciada entre a sua elite e a massa popular, reproduzindo e refletindo dentro de suas instituições as desigualdades sociais, zelando pela homogeneidade ao custo de silenciamento e da exclusão do que vai na contramão do padrão imposto.

A escola livresca e conteudista cumpria o seu papel de atender às classes mais abastadas. Teixeira (2014) denuncia em sua obra *Educação no Brasil*:

Podemos dizer numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que, até o século XVIII, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto, preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, e manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção. (Teixeira, 2014, p. 44)

Não precisamos ir muito antes da nossa geração, pois, é bem possível que já tenhamos presenciado discursos que reproduzem a compreensão de que estudar não pertence à classe desfavorecida, pois, a essa, lhe resta, apenas, trabalhar, o ofício. Esses determinismos, mesmo atuais, se ancoram em concepções criadas e difundidas pelas elites para perpetuar seu poder. Por isso, a intenção da construção de uma escola inútil, vazia, livresca e conteudista, nas palavras de Teixeira (2005): “Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada” (p. 95).

O desenvolvimento industrial e tecnológico, imposto pelo avanço do capitalismo, impulsionou a força operária nas cidades. Porém, os que não conseguiram ser absorvidos por esse processo, dentre eles, os negros, pessoas com deficiência e outros que não se encaixavam no perfil solicitado, formaram uma massa excedente de excluídos e privados de direitos sociais. Entretanto, tornava-se cada vez mais necessário formar e instruir uma massa trabalhadora para atender ao desenvolvimento da tecnologia.

Com isso, a escola, urgente e necessária, continuou a atender aos interesses dominantes, fornecendo uma educação para as elites e outra para a massa, com o apoio do Estado, no entanto, oferecendo o mínimo, ignorando as condições de cada estudante, negando as diferenças, associando a reprovação à qualidade do ensino.

Mas se a escola acolhe e considera somente os que a ela conseguem se adequar, quem são os seus excluídos? Quem são os “outros”?

Arroyo (2014) explica que os outros sujeitos são os que foram excluídos do direito à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena, ou seja, os oprimidos de diferentes formas. As concepções e práticas educativas para educar e civilizar tais sujeitos foram pensadas para a sua subalternização. Nas palavras de Arroyo (2014): “as teorias pedagógicas (...) foram gestadas na concretude do padrão do poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos do dominar submeter os povos originários indígenas negros mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata” (p. 11). Mas a presença desses sujeitos na escola provoca incômodos e obriga a existência de outras pedagogias, pois eles carregam em si as suas pedagogias de resistências. Carregam em si discursos outros que também precisam ser ouvidos. Drummond (2012), em seu poema, clama para que todas as vozes sejam ouvidas: “Ó conta, velha preta, ó jornalista, poeta, pequeno historiador urbano, /ó surdo-mudo, depositário de meus desfalecimentos, abre-te e conta”. Sabemos que muitas dessas vozes continuam silenciadas como denuncia o poeta: “Tudo tão difícil depois que vos calastes... / E muitos de vós nunca se abriram” (Drummond, 2012).

Uma das vozes silenciadas que queremos salientar aqui é a das crianças com necessidades adicionais de suporte. Por muito tempo, elas não faziam parte do contexto escolar e eram submetidas a um tratamento extremamente excludente. Essas crianças estavam em suas casas, escondidas até surgirem as escolas especializadas, pertencentes a um sistema paralelo ao ensino regular, chamado de Educação Especial. Com o movimento pela inclusão, principalmente, a partir dos documentos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ambos da década de 1990, que influenciaram fortemente as políticas inclusivas do Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990; 1994).

Importante ressaltarmos que, no Brasil, a educação foi estabelecida como um direito social a todas as pessoas, somente, a partir da Constituição Federal, em 1988, portanto, um direito tardio. Porém, ao receber as crianças e jovens de diferentes etnias, classes sociais e condições físicas, cognitivas e sensoriais; a escola não conseguiu trabalhar com essa diversidade, pois continuou a silenciar culturas, padronizar educandos, seguir os determinantes impostos por uma sociedade capitalista, pautada na homogeneização, na concepção hegemônica.

Ora, se sabemos quem frequenta as escolas públicas no país, por que não existe um projeto voltado para a educação das massas, mas não para conformá-las e homogeneizá-las, mas sim, um projeto de escola emancipadora? Desse modo, como a escola se posiciona diante de tantas injustiças que silenciam, excluem e apagam culturas, saberes e vidas? De que modo nós, professoras e professores, contribuimos como uma peça nessa engrenagem que produz a desigualdade na educação? Como a escola pode dar a sua contribuição, com o compromisso de uma educação para a prática da liberdade? Drummond alerta para a necessidade de humanizarmos as relações, já que, em uma sociedade gerida pelo capital, as relações tendem a ser reificadas: “Calo-me, espero, decifro./ As coisas talvez melhorem./ São tão fortes as coisas!/ Mas eu não sou as coisas e me revolto” (Drummond, 2012). É tempo de se revoltar contra a coisificação dos sujeitos, contra um discurso hegemônico que não tolera as diferenças.

A instituição escolar apresenta dificuldade em lidar com as diferenças com relação à etnia, gênero, condições físicas, sensoriais e cognitivas. Busca a homogeneidade, na medida em que se ancora em perfis ideais e padronizados de alunos e professores. Dessa forma, homogeneiza o método de ensino, se apega a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem, que são legitimados em currículos inflexíveis. Assim, a escola sob esses moldes separa, segrega, desagrega, valoriza a delação, a desunião, a premiação e o castigo. O que a escola precisa aprender para humanizar as relações?

É possível fazer diferente desde que a escola aprenda a lição de que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo. Encontramos manifestações de preconceitos de diversos tipos na vida cotidiana e, como parte da vida, na escola. Encontramos manifestações de valorização da diversidade, de respeito mútuo e construção coletiva no enfrentamento aos preconceitos.

Na medida em que a diversidade constitui a humanidade, toda aversão ou rejeição de uma marca física, étnica, religiosa, de gênero ou cultural é expressão de preconceito. E, no campo da educação, ao lado de compreender por que tais condutas são geradas, é igualmente necessário impedir o preconceito de modo que a diversidade seja entendida como riqueza, não como erro, defeito, desvio ou obstáculo, mas como parte de cada um de nós. A sociedade é desigual: precisamos afirmar a igualdade e combater a desigualdade. Mas contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não reconhecimento das diferenças. E é importante fazer essa distinção porque a desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que os homens perderam de tal forma a propriedade que sequer são donos de si. Já o não reconhecimento das diferenças significa a discriminação e a exclusão.

Dada sua dimensão política, todo projeto de educação deve afirmar a igualdade: crianças, jovens e adultos são cidadãos de direitos, pertencem a diversas classes sociais e têm, ainda, uma situação de desigualdade que precisa ser superada. Ao mesmo tempo, todo projeto de educação deve reconhecer as diferenças. Esta dimensão política da educação pode ser identificada na luta dos movimentos sociais em defesa do reconhecimento das diferenças, na defesa dos direitos das mulheres, dos homossexuais, das populações indígenas, dos negros, na defesa dos direitos da infância. Mas além de afirmar o direito à igualdade de todas as pessoas e reconhecer o direito à diversidade (seus vários pertencimentos) é preciso que as práticas cotidianas considerem, respeitem, valorizem essas diferenças.

4. A educação brasileira em tempos de pandemia

Garantir o princípio constitucional que prevê a igualdade de condições de acesso e permanência na escola entre todos os estudantes é um grande desafio para o país em tempos “normais”, sem pandemia. Neste momento, torna-se mais complexo ainda, exigindo de governos e sociedade civil um posicionamento e sensibilidade para todas as questões que entrecruzam a educação. Sabemos que quem tem condições mais favoráveis, em suas moradias, dispõe de condições materiais e de espaço físico para realizar suas demandas escolares enviadas pela escola. No entanto, essa não é a realidade de muitos estudantes brasileiros, aos quais o acesso aos meios tecnológicos, por exemplo, é bastante limitado.

Segundo o observatório social da COVID-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), 20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. (...) Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas. (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, 2020, p.16)

O ensino remoto no contexto da pandemia é uma alternativa para este momento, porque ainda não dispomos de segurança para o retorno às aulas e nem dispomos de imunização. Mas muitas questões se sobrepõem a essa, como: quais as implicações com relação ao tempo de exposição dos educandos à tela, principalmente, aos menores? Como lidar com as desigualdades de condições de acesso à internet? A alternativa vem sendo acompanhada de ações visando à minimização de prejuízos para aqueles que dispõem de menos condições materiais e de aparato tecnológico?

É preciso olhar atentamente para as consequências do ensino remoto e do uso de ferramentas tecnológicas como única alternativa viável. O interesse em incluir a tecnologia no âmbito escolar não é novo e exclusivo deste momento, mas faz parte da agenda de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, dentre outros. Esses órgãos, ao verem a educação como uma mercadoria, a submetem a serviço do capitalismo.

Além disso, há ainda uma necessidade mais elementar a ser destacada: a suspensão das aulas presenciais nas escolas do país, para grande parte dos estudantes, significou mais do que afastamento físico do ambiente escolar, trouxe, também, dificuldade de alimentação visto que muitos estudantes realizam a sua principal refeição na escola. Cabe ressaltar que, para atenuar essa necessidade, que é básica, algumas prefeituras disponibilizaram cartões com um crédito para alimentação para as famílias dos estudantes. Entretanto, essa ajuda está longe de sanar a fome que assola muitas dessas famílias.

A educação é um bem público, destinado a todos os cidadãos e, portanto, não pode estar submetida a uma lógica imposta pelo capitalismo, ou seja, submissa aos ideais privados que tem como fundamentos o individualismo, o lucro, a competição. Como bem ressalta Mészáros (2008), em sua obra *A educação para além do capital*:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. (p. 35)

Neste momento de pandemia, como garantir uma educação que vá na contramão da expansão do sistema do capital, conforme menciona Mészáros (2008). Como romper com uma lógica de uma escola que prioriza garantir e fixar conteúdos enquanto muitas vidas estão sendo dizimadas?

Como questionamos no tópico anterior, precisamos compreender de que forma contribuimos como uma peça nessa engrenagem. Que fundamentos alicerçam as nossas práticas?

Trazendo Freire (2020) para este debate, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Refletir sobre os conhecimentos que podem ser mobilizados nesses tempos inéditos é mais importante.

Mészáros (2008) também destaca como os “processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados” (p. 25), portanto, para o autor, não se pode conceber uma reforma significativa da educação se não houver uma transformação social.

Freire (2019) lembra que é ingênuo pensar que a educação é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social, mas ela é indispensável para essa tão sonhada mudança. As duas concepções sobre o papel da educação e da sociedade se aproximam, principalmente, quando os dois autores compreendem a importância da educação para tal transformação, mas entendem que a escola não é a única responsável.

Para Mészáros (2008), a tão sonhada reforma educacional e social não acontece porque a lógica do capital é incorrigível. O que é possível de ser feito são apenas ajustes, mas a sua lógica global permanece. Para garantir a ordem social estabelecida, os valores e ideais capitalistas são perpetuados por meio da deturpação da história e difundidos pelos instrumentos que formam a opinião pública. Nesse sentido, Benjamin (2018) alerta que é preciso “escovar a história a contrapelo” (p. 13), para vir à tona que a história foi forjada para garantir que um povo subjugué outros povos. Sob essa estrutura rígida, inflexível, que permite apenas algumas mudanças que não a comprometem, está a história de povos e culturas subjugados, ação legitimada pela escola, como toda instituição social.

Portanto, enquanto a lógica for a do capital, mesmo que ajustes sejam feitos, por exemplo, as políticas inclusivas para minimizar os efeitos da exclusão, a ordem de reprodução dos valores e ideias capitalistas se mantêm, pois não são tocadas em suas estruturas antagônicas e enraizadas. Ainda para Mészáros (2008), se quisermos contemplar uma outra educação, por meio de uma mudança radical, é necessário “romper com a lógica do capital” (p. 27) e “o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema” (p. 35).

Romper com essa estrutura não é uma tarefa fácil, mas o autor propõe uma atividade de contrainternalização, desafiando as formas atuais de internalização dos ideais do capital pelos indivíduos, além de um intercâmbio com práticas educacionais mais abrangentes, como a nossa própria vida, pois “a aprendizagem é a própria vida” (Paracelso, 1954, p. 181). A aprendizagem para a vida, principalmente, no cenário atual de pandemia, significa romper com a lógica escolar dos conteúdos determinados pelos donos do capital e avançar rumo a uma educação emancipadora, em que os educandos, educadores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pensem e reflitam sobre o mundo ao seu redor, sobre as relações sociais e sobre novas formas de viver no mundo. Isso implica na garantia de tempos e espaços para formação docente e dos demais profissionais da educação, investimentos na parceria com a família dos educandos e na construção de um projeto político pedagógico que envolva e garanta a participação de toda comunidade escolar.

Com isso, podemos trazer para esse debate fatos que temos acompanhado pelos meios de comunicação no Brasil, como praias lotadas, aglomerações em festas para diversão ou em shoppings e mercados para compras em meio a uma pandemia devastadora. O desrespeito às medidas de segurança indicadas pela sociedade científica é um importante fio que nos leva a tecer uma reflexão: Como escola, onde e quando falhamos que não ensinamos aos nossos educandos que o cuidado com o outro é o cuidado com a vida? O que a escola ensinou que prescindiu dos ensinamentos para a vida? Quanto dos currículos escolares são destinados aos ensinamentos da vida? Mais importante do que responder a estas questões é pensar sobre elas, é fazê-las.

5. Considerações finais

Voltemos, então, à força da palavra, ao lugar de resistência da poesia, ao discurso do poeta: “O poeta/ declina de toda responsabilidade/na marcha do mundo capitalista/ e com suas palavras, intuições, símbolos e outras armas/ promete ajudar a destruí-lo/ como uma pedreira, uma floresta/ um verme” (Drummond, 2012). Que possamos também, enquanto educadores, questionar e problematizar sempre essa “marcha” que conduz aos interesses do capital. É tempo de reorientar o caminho e de repensar, nesse contexto tão delicado que estamos vivendo, o que está sendo priorizado pela educação. É tempo de reivindicarmos uma educação mais humana, que acolha todos e todas.

Diante do que refletimos até aqui, não podemos concordar com a lógica neoliberal, que determina e submete a vida aos fundamentos do capitalismo. As desigualdades educacionais, acentuadas e agravadas nesta pandemia, mais do que nunca, convocam o repensar da escola, de sua lógica, pois, continuar seguindo sem considerar a diversidade e sem agir para garantir a participação de todos os educandos, é reproduzir a lógica capitalista, seguir sem olhar para a população mais vulnerável.

Com isso, queremos dizer sobre a importância da escola de, neste cenário, propor um ensino para a vida, em que educadores e educandos possam pensar e refletir sobre este momento inédito, bem como sobre as relações, pois é necessário que mudanças aconteçam na relação do ser humano com o planeta, consigo mesmo e com o outro.

Ao inverter a lógica capitalista, que se fundamenta no individualismo, na competição e no lucro, a escola aponta novos caminhos e novas possibilidades. Diante do cenário que temos, mais do que nunca, é urgente que as relações dentro da escola sejam mais humanizadas, justas e solidárias.

Referências

- Andrade, C. D. (2012). *A rosa do povo* (1st ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2nd ed.). Petrópolis: Vozes.
- Benjamin, W. (2018). *O anjo da história* (1st ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico.
- Centro de Estudos em Marxismo e Educação. (2020). *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: Porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Colemarx. Recuperado de <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>.
- Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016 (2016, 16 dezembro). Altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Freire, P. (2019). *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (1st ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1st ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, A. S. A. (2002). *Classes, raças e democracia* (1st ed.). São Paulo: Editora 34.
- Krenak, A. (2020). *O amanhã não está a venda* (1st ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica* (3rd ed.). São Paulo: N-1 edições.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação (2020). Parecer nº 5, de 18 de abril de 2020. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Nogueira, R. (2018). A democracia é possível? *Revista Cult*. Recuperado de <https://revistacult.uol.com.br/home/democracia-e-possivel/>
- Oliveira, R., Cunha, A., Gadelha, G., Carpio, C., Oliveira, R., & Corrêa, R. (2020). Desigualdades raciais e a morte como horizonte: Considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. *Cad. Saúde Pública*, 36(9), 0015012036. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00150120>
- Organização das Nações Unidas (2019). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019: Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien. Recuperado de https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf
- Paracelso, J. J. (1951). *Selected writings* (1st ed.). Londres: Routledge e Kegan Paul.
- Ramos, A., Silva, C., Santos, N., & Santos, Y. (2016). *Mulher-mãe-negra, seu ventre é livre ou ainda o fazem escravo do racismo à moda brasileira?* Apresentação de trabalho no I seminário interno de ventres livres: mulheres negras e maternidade, Rio de Janeiro.
- Senra, R. (2020). *5 vezes em que Bolsonaro disse 'e daí?' sobre temas importantes*. BBC News Brasil em Londres. Recuperado de <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52478242>
- Teixeira, A. S. (2005). *A educação e a crise brasileira* (1st ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Teixeira, A. S. (2014). *Educação no Brasil* (4th ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Valadares, J. (2020). Criança de 5 anos caiu do 9º andar de um prédio de luxo, enquanto a mãe, que trabalhava como empregada doméstica da família, passeava com o cachorro da patroa. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/prefeito-que-empregava-mae-de-menino-miguel-como-domestica-a-mantinha-como-funcionaria-municipal.shtml>