

# ***Pandæmonium* educacional? – Para um manifesto docente contra a “distância social”\***

*Pandæmonium* education? – Towards a teachers’ manifesto against “social distance”

**Raquel Varela\*\***

**Roberto Della Santa\*\*\***

**Resumo** – O ano de 2020 começou com duas convulsões socio-metabólicas (MÉSZÁROS, 2009) fulcrais: o aprofundamento da crise capitalista global e, desde meados de janeiro, a difusão planetária do novo coronavírus. Desde então, a partir de meados de março, escolas, institutos e universidades de educação básica, profissional e superior suspenderam as suas actividades e diferentes sectores estão sendo obrigados a interromper parte de seus processos produtivos e serviços, ainda que de forma desigual, no planeta. Qual deve ser a posição dos professores diante de todos esses processos e eventos histórico-mundiais? A instrução remota emergencial e a digitalização dos processos de aprendizagem estarão escritas nas estrelas de nosso destino coletivo? Será que o desenvolvimento físico e psíquico de crianças e jovens passará incólume? Podem os saberes objectivos serem reduzidos a descriptors de competências? Qual dever ser o papel das tecnologias de informação na educação pública? Existe alguma alternativa hegemônica viável a esta nova distopia educacional 4.0? O que fazer? E por onde começar?

**Palavras-chave:** pedagogia histórico-crítica; o ato docente na era de sua reprodutibilidade técnica; educação a distância; educação como mercadoria; pandemia do novo coronavírus.

**Abstract** – The year 2020 began with two momentous social-metabolic turmoils: the deepening of the global capitalist crisis and, since mid-January, the planetary diffusion of the new coronavirus. Since then, from mid-March on, schools, institutes, and universities of basic,

\* Este texto não seria possível sem as críticas, adendos e considerações de muitos, amigos e colegas dos dois lados do Oceano Atlântico. Por isso agradecemos o tempo – e a atenção – de Kenia Miranda, José Rodrigues, Roberto Leher, Carlos Neto, Santana Castilho, António Guerreiro, Juliana Pasqualini, Susana Tuleski, Célia Regina e tantos outros colegas de escolas, institutos e faculdades do Brasil e de Portugal. Como já é de praxe qualquer equívoco, imprecisão ou defeito deve ser reputado – exclusivamente – aos autores deste mesmo ensaio.

\*\* Universidade Nova de Lisboa e Instituto Internacional de História Social (Amsterdã). Coordenadora Principal do Grupo de História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais. E-mail: raquel\_cardeira\_varela@yahoo.co.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6121-1379>.

\*\*\* Universidade Nova de Lisboa e Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro). Coordenador Científico do Observatório para as Condições de Vida e Trabalho. E-mail: rdellasanta@fch.unl.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7364-3267>.

professional, and superior level have suspended their activities and different sectors are being forced to interrupt part of their production processes and services, although unevenly across the planet. What should it be the teachers' stand on all of these world-historic processes and events? Will emergency remote teaching and the digitization of learning processes be written in the stars of our collective destiny? Will the physical and psychic development of children and youngsters go unscathed? Can objective knowledge be reduced to competence descriptors? What role should information technology play in public education? Is there a viable hegemonic alternative to this new academic dystopia 4.0? What is to be done? And where to begin?

**Keywords:** historical-critical pedagogy; the teaching act; distance education; education as commodity; new coronavirus pandemic.

A estes (Anjos decaídos) Satã dirige suas palavras, reconforta-os com a esperança de ainda poder reconquistar o Paraíso, mais fala-lhes, ulteriormente, de um novo mundo e de uma nova espécie de criatura a ser criada, de acordo com uma antiga profecia ou rumor celestial – pois que os Anjos existiram muito antes desta Criação visível – era o juízo de muitos dos antigos Antepassados. Para descobrir a Verdade desta profecia e o que fazer dela, ele convoca então um Pleno assembleário. O que intentam daí seus correligionários. O Pandæmonium – Paço Imperial de Satã –, desponta, repentinamente construído desde o Abismo: Pares infernais tomam, então, assento em sua Sessão Solene. (John Milton, *Paradise Lost* - em tradução livre e adaptação nossas)

## Prólogo

A crise deu lugar a uma espécie de *Pandæmonium* – laboratório, à escala de milhões de alunos, docentes, pais e encarregados – em um simultâneo “aqui-e-agora” global, em quase todo o planeta terra, com cobaias humanas para aquilo que em língua portuguesa chama-se “ensino a distância” (EaD). As aspas têm a ver com a sua difícil tradução aos idiomas do Norte, por exemplo e, por outro lado, demarcam o que outrora, legal e conceitualmente, compreendia-se como *ensino remoto* ou *e-learning*. Os resultados da instrução remota emergencial foram inequívocos: é virtualmente impossível ensinar a e com “distância social”. Ou – se quiserem – a educação real pressupõe todo o seu contrário.

Este arremedo de ensino a distância não produz um conhecimento autêntico. São doses homeopáticas de informação fragmentada. Transforma-se o professor num instrumento de um computador que comanda programas, conteúdos, métodos, tempos e ritmos de trabalho. O docente passa daí a ser um apêndice da máquina, qual um novo Chaplin dos *Tempos modernos*. Vai aumentar muito, por isso, o chamado “burnout”, a alienação, o desalento e o sofrimento ético docente. É o professor-operário – um novo patamar da proletarianização e do mal-estar docentes no mundo – que abre um teste padronizado, ao pior estilo à americana, e os alunos respondem, já preparados para uma futura linha de montagem na qual vão ser inseridos

por este neoliberalismo educacional. Expropria-se – ainda mais – os alunos das classes trabalhadoras e intermédias do conhecimento. O “ensino à distância” expropria o professor de ser criativo e desprofissionaliza-o ainda mais, além de destruir sua vida pessoal, familiar, social. Ao fim e ao cabo – acaba por transformar a sua casa numa unidade produtiva.

Naomi Klein (2007), intelectual norte-americana, explica em sua *Doutrina de choque* como os governos e empresas usam as “catástrofes” para aplicar medidas que, antes delas, seriam inaceitáveis para a população. A era da automação no ensino chegou e oferece-se como uma verdadeira distopia. Se não houver resistência social e política à falta de professores ou ao controle do seu salário, estes serão permutados por artefatos incapazes de substituir o trabalho docente. Isso porque, em todos os países onde está a ser introduzido o “ensino remoto”, aumenta-se o rácio de alunos por professor/computador (o que passa a ser uma espécie híbrida de professor-computador). Será este o tal “admirável mundo novo”?

Os alunos – estes mamíferos relacionais e seus telencéfalos altamente desenvolvidos – não vão conseguir adquirir ou produzir conhecimento algum, porque o conhecimento depende de uma relação volitivo-emocional e coletiva, intencional, que se estabelece no tempo e no espaço que se cria entre os seres humanos – vão tão-só consumir informação que podem fuçar em motores de busca, tal o Google, oráculo pós-moderno. Com o ensino a distância coisificamos, assim, professores e alunos.

Nós amamos um ecrã bidimensional de computadores ou amamos quem podemos abraçar, cheirar e sentir? Entretanto, vendem-se *Ipads* e/ou *softwares*, em massa, por exemplo, comprados pelos municípios, com os nossos impostos. E a cereja por cima do bolo: os dados pessoais destes “educandos” e “educadores” são, automaticamente, “entregues” às empresas de estudos de mercado e pesquisa de opinião tão bem utilizados por pessoas da índole de Steve Bannon, contratados para elevar a popularidade de gente com o caráter de Jair Bolsonaro (alunos em Portugal já estão a usar testes, na escola pública, elaborados não por professores, mas por empresas privadas). Este é o tal “admirável mundo novo” da automação do trabalho em educação. Trata-se de fato da privatização do ensino através destas “parcerias” e a brutal redução de custos com os professores, gerando um mercado com fundos públicos, através destas parcerias e diminuindo o déficit público. Pagando menos a professores e criando mais uma geração expropriada de arte, cultura e ciência, dependente de computadores – preparados para um novo mercado laboral automatizado.

Finalmente, todos os estudos provam que mais do que duas horas de ecrãs diários, nas crianças e jovens, produzem efeitos neurológicos graves. Como é possível serem os próprios dirigentes educativos a impor ou autorizar 30 minutos que sejam de ecrãs em crianças cujo dia já passam, fora da escola, enfiados em casa, a sós, com telemóveis, obesos, dessocializados, hiperestimulados e deprimidos? Este tal ensino a distância não é

ensino... – é a automação da força de trabalho presente (professores) e futura (alunos).

Doença, mortes, desemprego e/ou *lay-offs* não são lá motes tranquilizadores. Mas para escrever a história recente é preciso – infelizmente – fazer uso deles. A combinação entre uma brutal crise econômica internacional e a emergência pandêmica global trouxe um enquadramento geral, em tudo catastrófico, para a vida de milhares de trabalhadores mundo afora. Não é possível – e nem é desejável – ignorar a magnitude dos problemas sociais, econômicos, políticos e/ou culturais envolvidos, sobretudo para aqueles que vivem de seu próprio trabalho. Neste sentido, consideramos as tentativas de eludir a excepcionalidade nas diversas esferas da vida uma verdadeira afronta à dignidade da pessoa humana, em geral.

Na educação, em particular, trata-se de algo tanto ou mais desastroso – haja vista que esta compreende justamente aquela atividade vital para a formação de seres humanos plenos. O presente artigo-manifesto<sup>1</sup> parte de uma defesa essencial do direito fundamental à vida e ao trabalho sem deixar de lado o direito à educação e à cultura de todos. Enquanto professores de variados níveis de ensino e em diferentes áreas do saber, tampouco podemos pactuar com a assim chamada “doutrina do choque”, que visa aduzir uma “distopia tecnológica”, da qual nos alerta a jornalista política Naomi Klein (2000; 2007) – em livros, ensaios e artigos de fôlego.<sup>2</sup>

### **O impacto das medidas adotadas no âmbito da Covid-19 no mundo do trabalho**

As diversas estratégias adotadas para conter a disseminação do coronavírus, ou a Covid-19, impactaram aproximadamente 2,7 bilhões de trabalhadores em todo o mundo e cerca de 1,6 bilhões de estudantes em mais de 170 países. O Banco Mundial (2020) defende que a interrupção do calendário letivo por lapso de “tempo indeterminado” causará “perdas educacionais” incontornáveis (COLEMARX, 2020).<sup>3</sup> Tendo por premissa o inicial regime de quarentena e a necessidade de distanciamento físico, formou-se uma verdadeira frente de organismos multilaterais, corporações transnacionais e de governos nacionais – uma espécie de coalização global do “ensino a distância” emergencial –, que, com um grau de coerência e

<sup>1</sup> Inicialmente pensado como uma declaração pública ou carta aberta, na tradição modernista dos manifestos engajados, assume agora uma forma distinta de sua intenção primeira por circunstâncias que escaparam ao controle daqueles que assinam.

<sup>2</sup> Naomi Klein (Montreal, 1970) é autora de livros como *No Logo: a tirania das marcas* (2000), uma espécie de manifesto do movimento social por uma outra globalização, e *Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastres* (2007), no qual descreveu como as empresas aproveitam os desastres naturais, as guerras e/ou outros “choques” para daí avançar com as políticas de austeridade que desestruturam profundamente as sociedades humanas ao redor do globo.

<sup>3</sup> Sobre: Roberto Leher (1999).

de unidade poucas vezes visto na história da humanidade, se orquestrou para garantir, impulsionar e coordenar o uso de pacotes instrucionais, plataformas digitais e tecnologias virtuais – da educação escolar básica ao pós-doutoramento acadêmico: sem as nuances e os escrúpulos como da Unesco ou da OIT, e.g., a OMS, Unicef, Banco Mundial, OCDE, Bill and Melinda Gates, Lemann Foundation, Valhalla, Bank of America, AT&T, Novartis, Google, Microsoft, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei etc. etc. etc. aliaram-se mais que numa coalizão pela educação global, num verdadeiro “balcão de negócios” de certificação escolar – voltadas para criar mais-valor. Para além disso, há toda uma verdadeira parafernália de institutos, ONGs e de parcerias público-privadas – de caráter “filantrópico-mercantil” ou assemelhado – que todos os anos investe, maciçamente, na reconversão de seus capitais a partir de propostas, tanto curriculares quanto extracurriculares, para a educação pública nos mais diversos níveis.

### **A centralidade da educação escolar presencial ou, enfim, da educação *ipso facto***

A nossa posição, enquanto educadores, é clara. O “ensino a distância” não pode (e nem deve) substituir-se à educação presencial clássica, baseada na instituição escolar ou universitária. Já por uma série de razões de fundo (ABRANTES et. al., 2020). Os saberes objetivos – ensinados em escolas, institutos ou universidades – pressupõem o processo de formação de capacidades intelectuais e morais que o estudante ainda *não possui* e que passará a adquirir, à medida que os novos conceitos científicos, filosóficos ou artísticos produzam aí novas subjetivações em seu pensamento e linguagem (DELARI JR., 2000). Isso requer que a atividade de estudo dos alunos seja pedagogicamente guiada pelo professor, o qual oferece o suporte didático necessário para que a apropriação dos novos complexos categoriais seja, daí, objetivada por cada um deles, com seus diferentes ritmos e intensidades de desenvolvimento humano (SAVIANI, 2013).

*O ato de ensino é uma produção não material de tipo coetâneo similar ao que é, p. ex., o ato médico.* Explicamo-nos. Para além de produzir materialmente, os seres humanos destacam-se das demais espécies não só por transformar a natureza, que nos rodeia, mas, também, por transformar a própria natureza humana, que nos habita. Além de hospitais, telemóveis, escolas e vacinas, nós produzimos previamente conceitos, imagens, valores ou hábitos – isto é –, bens não materiais. Dentro da produção *não material* existe aquela que se separa do produtor, tal qual uma tela pintada pelo artista, e aquela que dele não se separa, como o ofício do médico e do professor. Diagnosticar um paciente e ensinar um aluno são sempre uma “produção” *coetânea* ao “produto”, seja a cura do doente ou a educação do aluno.

É por estas características específicas do labor de médicos, enfermeiros e professores que se torna tão difícil “desumanizar-se” a tais atividades vitais. A educação é produzida-consumida no mesmo espaço-tempo e supõe aí uma relação direta: *essa interrelação*. Os recursos didáticos, assim, são mediações para a realização de tal ato, que é interpessoal e, portanto, pressupõe a presença de professor e aluno, em interação recíproca, dinâmica, real. O fato de haver recursos não significa que tal ato deixe de existir ou que deva ser substituído ou mediado na essência por artefatos.

Obviamente, consideramos bastante distintos os trabalhos do médico e do professor. Nesse sentido, os colegas poderiam perguntar-nos: por que a comparação com um ofício tão eivado pela superfragmentação, hiperespecialização e tão subsumido à lógica da mercadoria, além de bastante hierarquizado, a partir da dicotomia concepção-execução? Mas, apesar de o labor médico ser muito mais bem remunerado e, óbvio, com um muito maior prestígio social, ambos são fundamentais para a produção – e reprodução – do ser social enquanto tal.

As aplicações dos conhecimentos – científico-social, técnico, histórico-filosófico e artístico –, relacionados ao uso social da linguagem (e do pensamento) nas práticas sociais, requerem a mediação, decisiva, dos professores (e das suas relações sociais) nas instituições educacionais (VYGOTSKY, 2000). Os professores podem e devem elaborar sínteses, seleção de informações e de contextualizações, no ambiente acadêmico, considerando a situação de todos os estudantes. O trabalho pedagógico dos docentes, assim, não é passível de ser desenvolvido de modo sistemático e aprofundado pela “EaD” – cada vez mais articulada a descritores de competências que suprimem o conhecimento e a sua utilidade social. Questionar o senso comum – e as disposições ideológicas que o conformam – demanda teorias, métodos, programas, categorias e experiências, que são daí vivificadas pela instituição escolar como um todo; não podem ser replicadas por simulações ou simulacros. Apesar e contra os governos, empresas e organizações mais poderosas do mundo, a nossa afirmação é insoslaível: não existe a possibilidade de ato docente autêntico via reproduzibilidade técnica.

Este ato não é redutível ao evento da assimilação de novas informações. Trata-se de todo um processo – de formação de novas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sensoriais. Além disso, pressupõe o envolvimento integral do estudante no processo de aprendizagem, não se limitando ao âmbito chamado “logocêntrico”, mas requerendo, necessariamente, a mobilização de vários processos afetivos, coparticipantes da própria construção de sentido daquilo que se aprende. Precisamos referir que o ensino escolar não é uma atividade individual, de cada aluno, e que meramente ocorre em contexto grupal; mas sim um sistema de atividades coletivo, que é, em seus fundamentos, compartilhado, e no qual as fertilizações recíprocas, entre crianças e jovens, têm um papel decisivo no desenvolvimento, afetivo-cognitivo, uns dos outros.

Considerando toda essa complexidade do ato de ensino, é evidente que não se pode produzi-lo, em toda a sua potência e/ou plenitude, com os nossos estudantes confinados em suas residências, sem possibilidade de encontro e de partilha com professores e seus colegas senão por meios virtuais, quando estes estão disponíveis. O currículo não é uma mera “lista” de temas e conteúdos que deva ser daí submetida a uma espécie de “checagem” final. A reposição integral de aulas clássicas seria o caminho ideal para qualquer educação plena de sentido, e a instrução remota emergencial não poderá mais que mitigar as situações excepcionais.

### **A importância fulcral do desenvolvimento integral**

O “ensino a distância” – atividade não presencial, aulas remotas e/ou *e-learning* – traz em si uma série complexa de problemas, gravíssimos, para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, para além da ampliação das desigualdades em educação e situações de sofrimento.

Do ponto de vista da motricidade humana, a sociedade já sofreu imensas alterações radicais<sup>4</sup>, porque vivemos hoje em dia num mundo digital que é avassalador, sobretudo para crianças e jovens. As crianças vivem o seu corpo na ponta dos dedos. As tecnologias digitais de informação forçaram nosso corpo a funções outras, não expecáveis, desde a filogênese da anatomia humana morfológicamente moderna. Nas primeiras idades, precisamos mexer o corpo, necessitamos ser ativos, ganhar mais autonomia, arriscar. Interessa também exercer estas atividades que todos os animais fazem quando são pequenos: explorar, descobrir, arriscar.

A gestão do conceito de *tempo livre* após o advento da pandemia do novo coronavírus em todo o globo decretou uma espécie de estado de “emergência do brincar”, como já o referiu o Prof. Dr. Carlos Neto (2020), da área da motricidade humana, em entrevista ao *Jornal I*. O sofrimento, de nexo psicofísico, implicado em situações de angústia e desalento, nesta crise, foi agravado pela imposição em larga escala de corpos dóceis, mentes vazias e corações frios. A síndrome metabólica ocasionada – diabetes, obesidade etc. – potencia a própria Covid-19. Trata-se do aprofundamento de uma autêntica epidemia de “iliteracia motora” dos estudantes. Se a escola tradicional já era absolutamente concentracionária, que dizer – então – deste novo fetichismo tecnológico?

### **Os riscos patogênicos existem, dizem as autoridades globais**

É quase um consenso científico alargado – seja entre defensores ou detratores dos meios digitais – que a exposição ininterrupta e continuada

<sup>4</sup> Ver: BBC (2018): *Dos pés à cabeça, os problemas de saúde que a tecnologia pode causar*.



ao esquema de estímulo e resposta, típico de plataformas virtuais, é fator de risco patogênico, especialmente grave para crianças em desenvolvimento. Os comportamentos repetitivos são aí assimilados – pelo córtex cerebral – enquanto uma forma de “satisfação” neuronal. Com isso, é estimulada a liberação dos neurotransmissores – tal como a dopamina, conhecida como a “hormona do prazer”. O uso de jogos eletrônicos por tão só oito minutos – segundo estudos de literatura revisada através do MedLine; Lilacs; SciELO; Cochrane; Google Scholar; Science Direct; PsycInfo; CINAHL; Web of Science; Scopus e EMBASE, usando-se como parâmetro os termos: “Internet addiction”, pathological “Internet use”, “problematic Internet use”, “Internet abuse”, “videogame disorder”, “gaming aditcion” e “electronic games”<sup>5</sup> – já faz com que tal ocorra. Esta interação, via meios digitais, também ativa estes mesmos mecanismos cerebrais. É praticamente a mesma sensação dos clientes de cassinos em jogos de caça-níqueis e é análoga ao consumo de estupefacientes e psicotrópicos, tais quais a heroína ou a cocaína. Por isso decidiu-se – na nova Classificação Internacional de Doenças, da OMS (2018) – incluir a condição sob denominação de “transtorno de uso de videogames”.

O padrão de comportamento frequente e persistente de adicção em telas pode levar a preferir ecrãs a qualquer outro interesse na vida. Os critérios estabelecidos para este diagnóstico irão incluir: não ter controle sobre a frequência, intensidade e duração com que se conecta aos equipamentos, priorizar este tipo de interação virtual a outras atividades e manter ou crescer a frequência, mesmo após consequências negativas. Ainda e quando devemos assumir uma postura crítica em relação à perspectiva das neurociências ou similares, que em geral são muito marcadas por um neopositivismo científico de base “biologizante” – o que se evidencia nas bases e perspectivas textuais do DSM-4 –, afinal, não há lugar para sujeitos sociais em dopaminas e nem se encontram agências humanas nos intervalos das sinapses, o risco envolvido é autoevidente em termos de desenvolvimento humano. Por maior receio que tenhamos da medicalização e psiquiatrização de problemas eminentemente sociais e humanos não podemos ignorar o que as ciências duras têm-nos a dizer a este respeito. Além disso, poderíamos discurrir ainda mais longamente sobre o assim chamado “capitalismo da atenção” – alerta popularizado pelo recente longa-metragem *The social dilemma*<sup>6</sup> – no que tange às “redes sociais”, a disputar ferinamente as formas sociais de consciência no novo milênio, o que augura a elevação à enésima potência do pessimismo cultural de Theodor Adorno e Hork-

<sup>5</sup> Para um debate sobre as descobertas recentes recomendamos os relatórios da equipa científica dirigida por Dr. Susumu Higuchi – desde o Kurihama Medical and Addiction Centre, Kanagawa, Japão – disponíveis no Boletim Internacional da Organização Mundial da Saúde 2019; 97, p.382-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.020619>.

<sup>6</sup> *The social dilemma* (O dilema das redes sociais) é um docudrama norte-americano com realização de Jeff Orlowski e guião de Orlowski, Davis Coombe e Vickie Curtis. Foi lançado pela plataforma Netflix, em 9 de setembro de 2020. O filme interpreta a função social das redes sociais e alguns danos que elas causam à sociedade.



heimer (1947/1985) e Guy Debord (1967/1977), para ficarmos com os expoentes mais canônicos.

O desenvolvimento de plataformas digitais no campo da educação, porém, é tanto mais grave. A interface digital desloca o foco atencivo do aluno do terreno típico a sinapses inferenciais, no qual se fundam as funções cognitivas avançadas, para zonas em que a motivação, habilidade e os “triggers” se tornam uma só e a mesma coisa. Aí não conta se o aluno desenvolveu os seus processos psíquicos superiores, e.g., o tirocínio complexo, a atenção dirigida, a memória volitiva, o pensamento abstrato, a sensibilidade estética, a imaginação criadora e a conceitualização científica, num viés consistente e sofisticado. O retrocesso é autoevidente – para qualquer especialista em educação, psicologia e/ou neurologia minimamente cioso de seu ofício. Mas se torna tão ou mais acintoso quando vem com a chancela de todos os Ministérios da Educação. Para além de habituais redes sociais, televisão, telemóveis e videogames, há, agora, horas a fio de “tele-escola” e/ou “ensino a distância” por muito, muito mais que o máximo rácio de 2h por dia. O que estas 8, 10, 12 ou mais horas diárias junto às telas causarão a estas crianças e jovens? Não vai haver programa de incentivo ao brincar livre na rua ou uso público de bicicletas capaz de reverter isso se parte dos educadores públicos não se pronunciar de forma clara, e eficaz, contra este vil descalabro.

### **Em defesa do ato de ensino, contra as “pedagogias das competências”**

Já se passou da hora e da vez de falar a sério sobre a generalização da “pedagogia das competências” em lugar do autêntico ato de ensino de saberes objetivos. As várias ilusões da assim chamada “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2000) estão absurdamente arraigadas em currículos, métodos e programas escolares. Já passou muita água por debaixo da ponte da polémica educacional dentre os tradicionalistas e os renovadores para que o que é essencial venha à tona para a teoria crítica nestes terrenos. Talvez a mistificação mais primeva seja justamente esta. Ouçam bem: *conhecimento e informação não são iguais*, sob nenhuma hipótese.

As assim chamadas “competências” não podem e nem devem vir a substituir os saberes objetivos. Para quem e para que serve o ensino público? O pensamento educacional produzido na seara do Comissariado Europeu da Educação pode ser sumarizado na dita teoria do capital humano: “aprimorar competências e os acessos à educação”, “focar em necessidades do mercado”, “auxílio à Europa na concorrência globalizada”, “capacitação de jovens aos mercados laborais actual” e, como não poderia deixar de ser, “responder às consequências da crise económica”. (No cenário pós-Covid-19 e na palavra de ordem do “novo normal”, acentua-se “novo”

viés da digitalização, automação 4.0 e “resiliência social”.) Os líderes europeus no último quartel de século consideraram que a principal missão da escola é apoiar os mercados e que a solução para as questões do desemprego e da desigualdade está em uma melhor combinação entre a “educação”, o “social” e as “necessidades” ditas “econômicas”.

A nova “doutrina de choque” radicaliza, ora, o aspecto de “distopia tech” na conjuntura global. Um verdadeiro abismo agiganta-se na assimetria entre McJobs, *short-term on-the-job training*, em referência a trabalhos indiferenciados, sem direitos laborais e de baixíssima remuneração, e MacJobs, empregos fixos, de alta qualificação e com segurança, a *higher education schooling*. Mas o contraste entre o mercado de trabalho de base e de topo, McDonald’s ou Macintosh/Apple, não chega para falar de formação integral. Essas mudanças no mercado de trabalho deveriam bastar para arrestar o discurso oficial – da “sociedade do conhecimento” – nas políticas educacionais. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é, então, forçada a reconhecer cinicamente que “nem todos terão uma carreira na dinâmica ‘nova economia’” (HIRTT, 2009) – de fato, não a maioria –, por isso currículos não deviam ser concebidos como se todos pudessem “chegar lá”. A substituição dos saberes objetivos pelas ditas “competências” responde, assim, a uma demanda social e econômica crescente por flexibilidade laboral e plástica adaptabilidade da força de trabalho mundial. O programa educacional para o capital é bastante claro – até didático! – em suas “nobres” aspirações. É decretado o fim de qualquer laivo de igualitarismo.

Mas uma educação autêntica só pode ser concebida como uma produção social das humanidades, isto é, no sentido da apropriação social de propriedades do mundo real (o bem ou “aquilo que podemos saber”; a ciência), da valorização (o justo ou “aquilo que devemos fazer”; a ética) e, enfim, da estética/símbolos/alegorias (o belo ou “aquilo que nos atrai”; a arte). Tais esferas da vida inserem-se na produção de ideias, projetos e signos que nos caracterizam como humanos. Em poucas palavras, trata-se da produção dos saberes, objetivos, sobre a natureza e a cultura, qual seja, o conjunto da produção do homem sobre a natureza e, inclusive, a própria natureza humana (DUARTE, 2008). O trabalho do docente lida com as mediações, de diferentes ordens, voltadas para a apropriação/objetivação do próprio mundo dos homens conquanto segunda natureza – autocriação autotélica –, tanto *práxis* como *poiésis*, e, por isso mesmo, não deve ser reduzida à forma mercadoria. A racionalidade instrumental, pragmática e utilitarista prevalecente na ordem do capital não pode dominar a racionalidade crítica voltada para o horizonte de uma democracia substantiva e da emancipação humana como um todo.

Em geral, as competências estão associadas aos descritores de aprendizagem, de teor meramente operacional e utilitário, o que as afastam das ciências e do conhecimento. Para que este conhecimento se torne, ele

mesmo, mercadoria, é preciso ressignificá-lo como uma “competência”, pois, desse modo, é possível incorporá-lo nos artefatos tecnológicos – ou, mais precisamente, nos algoritmos preditivos de inteligência artificial – e, também, nos vários testes padronizados de grande escala. Os cursos massificados a distância (Moocs) estão ancorados no chamado “Projeto Tuning” de competências globais. É dessa maneira que os capitais exercem controle ativo sobre o que é dado a pensar nas escolas e nas universidades.

Um exemplo, cá, pode ser algo ilustrativo. No último exame nacional de língua portuguesa houve certa revolta de base entre os melhores mestres de língua, literatura e cultura de Portugal. Perguntavam-se: por que uma disciplina como língua portuguesa tem seu exame elaborado a partir de modelos-base das ciências duras? Eles mesmos responderam-nos. Há uma espécie de primado, destas mesmas, que já se transformou em ideologia oficial. É preciso que vigore um certo modelo de objetividade científica em que todas as perguntas solicitem uma única resposta prevista, um certo gênero de “orto-resposta”, fixada então, com a força da lei, nos chamados “cenários de solução”. Somente assim possibilitar-se-ia uma quantificação também “objetiva”, em que o professor proletarizado, à condição de novo “corretor-autômato”, perde de uma vez por todas qualquer autonomia e poder decisório: aos algoritmos preditivos de inteligência artificial e seu avatar. Mas, quem examina o examinador?

### **A democracia de base, uma e outra vez**

O que deveria ter sido feito quando das decisões sobre a educação em meio à crise? Permitam-nos começar pelo óbvio: nenhuma decisão poderia ter sido tomada sem uma ampliada consulta aos principais responsáveis diretos pela produção e reprodução dos atos de ensino, a saber, o professorado mundial de todos os níveis, áreas e modalidades do ensino público. Só o empenho dos docentes pode fazer com que decretos-lei ou portarias específicas sejam de fato e, de direito, não se reconvertam em letra morta. Por questão de democracia, logo, tão-somente os educadores poderiam ter chancelado as decisões que envolviam não só sua respectiva integridade psíquica e física mas, sobretudo, a sua profissionalidade científica.

Não foi isso – não obstante – o que, realmente, ocorreu. Mas o que sucedeu-se em seu lugar? À manutenção dos exames finais nacionais em conformidade à calendarização preliminar e à perspectiva de, ainda que com as devidas adaptações e flexibilizações enunciadas, equivaler-se a programação letiva presencial, prévia ao regime “não presencial” emergencial de instrução, assomou-se em Portugal a declaração do excelentíssimo senhor ministro da Educação, em entrevista ao Jornal Público e à rádio Renascença, de que “temos de nos preparar para termos alguma

conjugação entre ensino à distância e presencial” no próximo ano letivo. “Temos de nos preparar para em Setembro – ou não em Setembro, mas se calhar em Outubro, ou Novembro – termos o que os ingleses designam por ‘*b-learning*’, uma conjugação entre o ensino à distância e um ensino presencial”, afirma o ministro da Educação, Sr. Tiago Brandão Rodrigues (PÚBLICO, 2020). O Sr. ministro disse, ainda, que “a recuperação de aprendizagens menos consolidadas” do ano “terá de ser um dos pilares fundamentais no regresso às aulas” em 2020.2. Os assessores de gabinete tê-lo-iam alertado para o fato comprovado de que a iniciação escolar às letras e aos números, no ensino básico à distância, foram um rotundo falhanço em nível mundial? (Isto é, para que não nos enganemos, que a instrução remota emergencial não se pode substituir *ipso facto* à educação escolar pública a não ser utilizando-se *do aqui-agora único e irrepetível no ato de ensino presencial*?)

Nenhuma achega ministerial poderia ser pior. Não só ficou estabelecido pelo Ministério que o regime não-presencial assume já força de lei equivalente ao ensino presencial – caindo por terra a distinção legal do “ensino a distância” – como assumiu-se a complementaridade e reversibilidade de uma modalidade letiva à outra. Terá faltado o conhecimento sustentado ou a vontade política? Muito provavelmente os dois. Poderiam sempre ter sido propostas atividades desafiadoras, interessantes, que buscassem cultivar e manter viva a chama do interesse e do gozo por aprender e conhecer. Que mantivessem um vínculo entre educadores e educandos. Que mitigassem o sofrimento dos alunos e tentassem um ponto de situação da comunidade escolar. Mas não. Seguiu-se na calendarização pré-crise.

Perdeu-se a “oportunidade” não de automatizar uma nova educação em distopia *tech* do digital 4.0, mas daquilo que os clássicos chamavam a *suspensão do juízo da vida quotidiana em direção à genericidade viva da espécie humana*. As plataformas unificadas de história da arte e da cultura constituíram-se no maior acervo estético histórico-mundial e tornou-se possível realizar visitas a coleções, museus e/ou inventários os mais espetaculares existentes sobre a face do globo, e só aquilo que as redes mundiais de computadores reuniram no último período em termos de artes plásticas e visuais já bastaria para preencher – de beleza e dedignidade – os meses de reclusão física de milhões de alunos (BALBI, 2020).

Não só colocou-se o país numa espécie de fábula esópica – e faz de conta – como ministrou-se conteúdos novos através do regime não-presencial. Novas aulas de matemática e de português, por exemplo, tiveram lugar. Isso é um absurdo para os alunos e ultrajante para os professores. E o que dizer das aulas de educação física ou de educação artística, em regime “não-presencial”? O que ocorreu foi um arremedo – improvisado indecoroso –; não pode receber o nome de ensino, tampouco de ensino remoto. Afinal, então, que nome mereceriam receber?

## **Qual o papel das tecnologias na educação?**

Não somos docentes contra o progresso técnico ou o desenvolvimento científico. Na verdade, somos entusiastas dos fatores de avanço técnico como socialização do saber-fazer e introduzimos extensa e profundamente diversos aparatos em projetos didático-pedagógicos a modo de suporte em nossos agrupamentos escolares ou *campi* universitários. Mas a imensa massa de *Big Data* é um conjunto sistêmico de eventos, processos, fatos, notícias e informações sem a mediação fundamental de uma educação voltada para as artes, ciências, cultura e filosofia – a rede mundial de computadores é a navegação e os naufrágios, isto é, mais uma vez se prova fundamental, e preponderante, a função precípua da educação escolar.

A internet sem mediações pode fazer proliferar *fake news*, pós-verdades e uma série de outros malefícios. O ato de ensino é nada menos do que essencial também para mediar este mundo, verdadeiro universo, das redes. Isso dito, acreditamos que atividades mediadas por tecnologias devem ser democratizadas, *i.e.*, com o *acesso livre* à internet de qualidade social para todos os estudantes, professores, comunidade. Democratizar o acesso aos meios tecnológicos que possibilitam interações criativas na internet trata-se de uma premissa fulcral do mundo digitalizado em que vivemos.

A liberação gratuita dos vários espaços de encontros virtuais nas escolas, redes objetivando promover debates, sobre as crises em curso e o papel da educação, devem estruturar as universidades, institutos e escolas, desde plataformas comuns para filmes e séries, até acesso orientado a museus e artes plásticas, divulgação científica e tecnológica etc. etc. etc., abertos e em interação com as instituições de ensino, como novas sínteses para integração da educação básica, técnica, profissional e universitária. Além disso, deve-se acarinhar, apostar e investir a sério no desenvolvimento de plataformas e programas públicos exclusivos para as escolas, universidades e institutos.

## **Dos direitos dos estudantes: *por onde começar?***

Anos a fio de cortes – nas instituições de ensino público – legaram a herança de uma educação precária, na qual as desigualdades se tornaram um enorme fator de divisão. Os que têm acesso a escolas no topo dos *rankings*, a livros de preparação para exames e a explicações, os que não têm o peso do trabalho (re)produtivo e os que não têm de trabalhar para estudar têm, daí, uma educação absolutamente distinta da maioria da população que vive do próprio trabalho e que possui condições de vida extremamente degradadas (SINDICATO DOS ESTUDANTES, 2020). Para piorar, com o “ensino a distância”, estas desigualdades demonstram-se abissais. A crise, tanto a sanitária como a econômica, não é da responsabilidade dos estudantes.

O direito inalienável ao ensino público, de qualidade, gratuito e referenciado pela busca da igualdade social, é algo essencial. Será justo que se mantenham as cobranças de propinas universitárias durante esta exceção? Será sensato continuar o ano letivo – do básico ao superior – em condições já tão disruptivas? Será honesto prosseguir com os exames nacionais, qual forma de entrada no ensino superior? Será lúcido perpetuar-se a austeridade orçamentária, os cortes de custeio e a deterioração neste setor?

Precisamos de uma educação plena de tempo livre para o desenvolvimento humano com um sentido autenticamente omnilateral, de todos, como na representação do *Homem Vitruviano*:<sup>7</sup> não separar vertentes científicas e pedagógicas, trabalho manual e cerebral, teoria e prática. A educação não pode ser uma mercadoria, mas sim um direito social inalienável, uma missão pública universal, a qual nos humaniza individual e coletivamente.

### Dos deveres dos professores: *que fazer?*

A maior enquête nacional sobre condições de trabalho e vida na educação em Portugal é inequívoca ao indicar o desgaste profissional dos professores nas escolas (INCTVE, 2018). São soldos baixos, horas largas e um excesso de trabalho burocrático carente de sentido. As investigações que se seguiram sobre os professores universitários e os investigadores científicos de nível superior tampouco auguram cenários otimistas (UNIVERSIDADE DO PORTO, 2020 e FENPROF, 2021). Há um imenso déficit na luta social por reconhecimento, além da batalha por redistribuição: avaliações individuais de desempenho irrazoáveis, *rankings* ou metas vis e inconsequentes, precariedade e insegurança laboral crônicas. Grande parte dos professores ao final do dia sente-se inexoravelmente esgotada. Mas, afinal, por quê?

Há vários fatores para a exaustão docente. O sofrimento psíquico – no trabalho dos professores – é, hoje, uma pandemia global. Como compreender ou explicar um mal-estar tão difuso e generalizado nas funções, estrutura e dinâmicas de uma atividade tão vital para a produção social da humanidade? Além das novas condições de segurança sanitária – a exigir um menor número de estudantes por turma, mais lavatórios e salas de aula com ventilação –, é urgente que um plano de carreiras atrativo e um aumento salarial substantivo seja destinado a este setor de trabalho essencial para as mais diversas esferas da vida. Além disso, também é preciso um programa emergencial de recrutamento para suprir o *boom* de baixas por reforma acontecido durante a epidemia que, em Portugal, podem levar ao colapso do próprio sistema.

.....  
<sup>7</sup> Uma composição davinciana, que ilustra as notas realizadas pelo autor (1490), inspirada na obra de Vitruvius.

## “Há sempre alguém que resiste”, canta-nos o velho bardo

O sistema educacional é, em Portugal, a rede pública mais importante do país. Em 2008 havia 2,2 milhões de pessoas matriculadas em todos os graus de ensino, cerca de 20% de toda população residente. Até ao início da primeira década do séc. XXI, a educação era, entre as funções do Estado, a que tinha peso maior: entre 1978-2008 esta despesa teve um aumento de 1,4% para 4,4% do PIB. Quase uma década após havia alterações, com o peso da saúde e, sobretudo, a dívida pública a sobrepor-se, mas a educação pública permanecia, em termos orçamentais, enquanto um pilar do Estado social no país. As despesas do Estado, em educação, representavam 3,7% do PIB em 2017. Em 2017, o número de inscritos no sistema educacional mantém-se acima de 2 milhões. Mas esta responsabilidade não foi erguida ao nível e modalidade de compromisso congênere. Ademais, o que já era mal ficou péssimo com a progressão automática para uma “escola via gadgets”.

Porém, como na canção eternizada por Adriano Correia de Oliveira (1963), *Trova do vento que passa*, que faz parte do melhor da música de protesto da história cultural portuguesa, “há sempre alguém que resiste / há sempre alguém que diz não”. É hoje urgentemente necessário reinventarmos a esquerda para um verdadeiro estado de emergência na educação através de um movimento de contestação social que reponha a crise enquanto crítica do tempo presente. As restrições normativas para uso de “EaD” como modalidade alternativa ao ensino presencial e o incumprimento das horas/aula para a integralização do ano letivo mediante as aulas remotas ferem, de morte, o sentido de justiça, o brio científico e a própria ética profissional do *corpus* docente: não seria exagero arrematar – a sua *razão de ser*.

Os professores precisam puxar o “freio de emergência” da locomotiva da história e fazer, daí, saltar pelos ares o *continuum* da distopia tecnológica, da automatização do ensino e da destruição da razão, em defesa da ciência, do conhecimento, da função pública e, sobretudo, do papel da autêntica educação. O alfa e ômega desta iniciativa de luta só pode ser a reivindicação plena de uma efetiva gestão democrática da educação em todos os níveis, áreas e modalidades. Só comissões diretivas ou de gestão colegiada podem propor um novo início com o “reset” de um modelo natimorto, com decisões tomadas por assembleias de escolas e *campi* ou por outro tipo de reuniões plenárias até realizar-se um congresso nacional de professores de todo o território, de províncias e capitais, de Norte a Sul.

Se a primeira evocação inspira-se nas aclamadas *Teses sobre o conceito de história*, de Walter Benjamin (1940/2005), aqui a sugestão é referência direta a Bertolt Brecht (2007) em sua *Teoria do rádio*. Ele exorta os realizadores para que não abasteçam o aparelho produtivo, da indústria



radiofônica, com gêneros literários de consumo “culinário”. Não existe nenhuma possibilidade de evitar o poder da desconexão por via da “*organização dos desconectados*”, indaga-se então o dramaturgo alemão. As plataformas digitais – Colibri/Zoom, Hangouts, Meet, Microsoft Classroom, StreamYard ou Skype – inicialmente podem servir para colocar em contato educadores de todas as partes do planeta para tal efeito, enquanto não se disseminam novas mídias de acesso livre e plataformas não-proprietárias, baseadas estas na noção de livre acesso ao bem comum.

Neste sentido, benvindamos a realização de um Congresso Mundial em Defesa da Educação Pública e Contra o Neoliberalismo Educacional (CLACSO, 2020), ocorrido de forma remota e com inscrições abertas e gratuitas. A organização do congresso tem origem na insatisfação das organizações de trabalhadores em educação em meio à realização do Fórum Mundial da Educação de 2015 – na Coreia do Sul –, quando as organizações privadas transnacionais do setor da educação dominaram o evento e pautaram as novas tecnologias de “ensino a distância”, bem como a defesa da privatização da educação, e não deram quaisquer tempos ou espaços para os representantes dos trabalhadores posicionarem-se a este respeito.

*Pandæmonium* ou Pandemônio adquiriu expressão literária moderna a partir do autor inglês John Milton (2011) que, ao final do livro primeiro de seu clássico poema épico – *Paradise Lost*, 1667 – utilizou-o para evocar a alegoria de uma sorte de plenário maligno ou reunião conferencial dos diabos. Na proposição do argumento, Milton (2011) refere uma profecia dos ditos *Anjos Decaídos* sobre o que seria “uma nova criatura” a ser engendrada – desde as trevas – à sua imagem e semelhança. *Pandæmonium* é então auto-construído de um só golpe do abismo e conclama o início da sessão. Para além de qualquer trocadilho espirituoso entre pandemia e pandemônio: *golpe, abismo, sessão*. Com poucos ajustes – uma outra vez – a vida imita a arte.

Mas tal dizia-se em Maio de 1968: *não é mais que o início* (COPFERMANN, 1968). Que tal evento, tão auspicioso quanto pode ser um congresso em tempos de “distância social”, traga novos augúrios. Já a captura do desenvolvimento técnico e do avanço científico dos saberes computacionais – e de telecomunicações –, no que são os limites estruturais do monopólio privado dos meios de produção social, fazem com que as ferramentas e maquinarias que poderiam servir para melhorar a vida humana sob o planeta sejam, hoje, postas a serviço de sua própria ruína. O ato docente na era de sua reprodutibilidade técnica é um documento de cultura e, ao mesmo tempo, um documento de barbárie. O freio de emergência do capital não será acionado a não ser que os passageiros se insubordinem. Afinal a diferença entre o melhor algoritmo preditivo de inteligência artificial e o pior dos docentes é algo análogo ao descrito – pelo bom e velho Marx (2013, pp.327-8) – entre a abelha e o arquiteto:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação [...]. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projecto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subsumir sua vontade. E essa subsunção não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que laboram, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do labor. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelos métodos de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidades de fruir da aplicação das suas próprias forças sociais materiais e espirituais.

## Referências

ABRANTES, A. A.; PASQUALINI, J. C.; DIAS, M. S.; BASTOS, F. Cada um por si e as atividades não-presenciais contra todos. In: LIMA FILHO, P. A. et al. (Org.). Setas contra o capital: sobre pandemônios na pandemia e as revoluções necessárias. Marília: Lutas anticapital, 2020. p. 271-283. ISBN 978-65-86620-09-2.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947/1985.

BALBI, C. *Acessos ao Google Arts and Culture mais que dobram durante a pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/06/acessos-ao-google-arts-and-culture-mais-que-dobram-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. *Remote learning, EdTech and Covid-19*. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/edtech-covid-19>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BBC-PORTUGUÊS. *Dos pés à cabeça, os problemas de saúde que a tecnologia pode causar*. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46559922>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BENJAMIN, W. *On the Concept of History*. Trans. Dennis Redmond. Milano: Global Rights Books, 1940/2005. (Original: *Gesammelten Schriften I:2*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1974). Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/benjamin/1940/history.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRECHT, B. O rádio como aparato de comunicação. *Est. Av.*, São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 jun. 2020.

CLACSO. I Congresso Mundial de Educação 2020. Em defesa da educação pública e contra o neoliberalismo educacional. Atalho: <https://www.clacso.org/pt/i-congreso-mundial-de-educacion-2020-en-defensa-de-la-educacion-publica-y-contra-el-neoliberalismo-educativo/>

COLEMARX. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas Colemarx, 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Colemarx-texto-cri%CC%81tico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

COPFERMANN, Émile. *Ce n'est qu'un début, Continuons le combat*. Paris, Maspéro, 1968.

DEBORD, G. *Society of the Spectacle*. Trans. Fredy Perlman. Detroit: Black & Red, 1967/1977. (Original: *La Société du Spectacle*. Buchet/Chastel: Paris, 1967). <https://www.marxists.org/reference/archive/debord/society.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DELARI JR., Achilles. *Consciência e Linguagem em Vigotsky: aproximações ao debate sobre subjetividade* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2000.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, Autores Associados, 2008.

FENPROF. *A Ciência em Portugal assenta sobre na precariedade*. Atalho: <https://www.fenprof.pt/SUPERIOR/?aba=37&mid=132&cat=49&doc=12885>. (Acesso: 23/03/2021)

HIRTT, N. *L'Approche par Compétences: une mystification pédagogique*. Paris. L'École Démocratique, N. 39, Septembre 2009.

INCTVE. *Inquérito nacional sobre condições de vida e trabalho na educação em Portugal*. 2018. Disponível em: <https://www.cics.nova.fcsh.unl.pt/research/publications/relatorios-de-projetos-1/inquerito-nacional-sobre-condicoes-de-vida-e-trabalho-na-educacao-em-portugal>. Acesso em: 3 jun. 2020.

KLEIN, N. *No logo: a tirania das marcas*. Local: Editora, 2000.

KLEIN, N. *Doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastres*. Local: Editora, 2007.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? *Revista Outubro*, São Paulo, n. 3, fev. 1999.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *The Structural Crisis of Capital*. New York, Monthly Review Press, 2009.

MILTON, J. *John Milton's "Paradise lost": a reading guide* (with Noam Reisner). Edinburgh University Press, Edinburgh, 2011, p.165.

NETO, C. *Decreto o estado de emergência para o brincar na infância*. 2020. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/artigo/697544/carlos-neto-decreto-o-estado-de-emerg-ncia-para-brincar-na-inf-ncia-?seccao=Portugal>. Acesso em: 3 jun. 2020.

OMS. *Trouble du jeu vidéo*. 2018. Link: <https://www.who.int/fr/news-room/q-a-detail/gaming-disorder>. (Acesso em: 3 jun. 2020.)

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SINDICATO DOS ESTUDANTES. *Manifesto "Não há condições para continuar! Fim imediato do ano lectivo!"*. Disponível em: <https://sindicatode>

estudantes.wordpress.com/2020/04/19/nao-ha-condicoes-para-continuar-fim-imediato-do-ano-lectivo/. Acesso em: 03 jun. 2020 .

PÚBLICO. “Temos de nos preparar para termos uma conjugação entre ensino à distância e presencial” no próximo ano lectivo. Por Andreia Sanches (Público) e Eunice Lourenço (Renascença). 21/Mai./2020.

UNIVERSIDADE DO PORTO. *Metade dos docentes universitários em exaustão por causa da Covid-19*. Reportagem de Cláudia Azavedo e Olga Magalhães. Disponível em: <https://noticias.up.pt/metade-dos-docentes-universitarios-em-exaustao-por-causa-da-covid-19/> Acesso em: 03 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. (1931/2000) Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In L. S. Vygotski Obras escogidas. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. p. 338-354.

DOI: 10.12957/rep.2021.60306

Recebido em 16 de outubro de 2020.

*Aprovado para publicação em 20 de novembro de 2021.*



A Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.