EDUCAÇÃO E FILOSOFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

FACES E INTERFACES

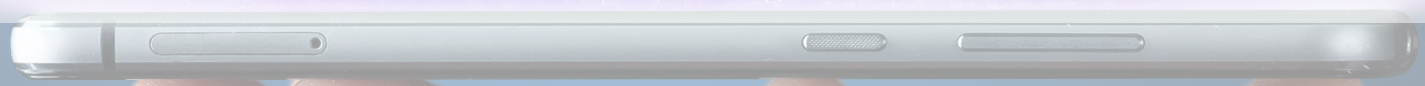
ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
JOSÉ VICENTE MEDEIROS DA SILVA
WALTER MATIAS LIMA
(ORG.)

Edufal

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
JOSÉ VICENTE MEDEIROS DA SILVA
WALTER MATIAS LIMA
(ORG.)

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FACES E INTERFACES

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital Nº 01 2020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais — Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.



Edufal
Editora da Universidade Federal de Alagoas
Maceió, 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Josealdo Tonholo
Vice-reitora
Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti
Diretor da Edufal
José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial
Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal
José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)
Fernanda Lins de Lima (Secretária)
Adriana Nunes de Souza
Bruno Cesar Cavalcanti
Cicero Péricles de Oliveira Carvalho
Elaine Cristina Pimentel Costa
Gauss Silvestre Andrade Lima
Maria Helena Mendes Lessa
João Xavier de Araújo Junior
Jorge Eduardo de Oliveira
Maria Alice Araújo Oliveira
Maria Amélia Jundurian Corá
Michelle Reis de Macedo
Rachel Rocha de Almeida Barros
Thiago Trindade Matias
Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa
Diagramação: Janielly Almeida
Imagem da Capa: Freepik Premium
Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

E24 Educação e filosofia em tempos de pandemia [recurso eletrônico] : faces e interfaces / Anderson Alencar [organizador]. – Maceió, AL : EDUFAL, 2021.
65 p.

E-book.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-5624-056-5

1. Filosofia da educação. 2. Crise do capital. 3. Contrato social. 4. Pandemias. I. Alencar, Anderson.

CDU: 37.01

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 5

1. O saber do não saber e o não dizer do dizer em tempos de pandemia 6
Junot Cornélio Matos
Gildimar Guilherme da Silva
José Aparecido de Oliveira Lima

2. Capitalismo avançado, patologias sociais e mundo da vida em tempos de pandemia: faces e interfaces 17
Anderson de Alencar Menezes
Darlan do Nascimento Lourenço

3. Ética, pandemia e vulnerabilidade humana 29
José Vicente Medeiros da Silva

4. A experiência de ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: Desafios e incertezas 37
Inalda Maria dos Santos
Edna Cristina do Prado

5. Crise do capital, precarização do trabalho docente e pandemia 45
Jailton de Souza Lira
Maria Betânia Nunes Pereira

6. Pandemia e contrato social: ideia de um novo contrato com propósito cosmopolita 53
Israel Alexandria Costa

Considerações finais 64

APRESENTAÇÃO

A pandemia disseminada pelo Coronavírus causou um processo de digitalização incomparável em várias dimensões da vida, mas principalmente, na educação escolar. Incorporar tecnologia na sala de aula não é mais apenas uma espécie de contingencialidade, mas uma exigência efetiva e muito séria desde o início da pandemia, quando causou o fechamento repentino de todos os centros educacionais em todo o mundo.

A tecnologia digital, presente no sistema educacional básico nacional e universidades, desencadeou uma enorme quantidade de questionamentos, dúvidas, não apenas em todas as áreas socioeconómicas e políticas, mas principalmente no âmbito da educação escolar.

Antes do contexto pandêmico; mas, certamente, com a pandemia, a maioria das pessoas que atuam nos processos de escolarização, como docentes ou estudantes, em todos os níveis, não estava preparada para produzir conhecimento na cibercultura.

A maior incerteza que prevalece nas mentes de milhares de professores, por exemplo, é sobre como "novos" cursos, todos estão inquietos com o retorno às aulas presenciais, mas o que não está sendo falado é a maneira com teremos que mudar para enfrentar os novos desafios que o ensino digital implica, incluindo-o no retorno ao cotidiano presencial.

O presente livro, que leitoras e leitores irão consultar e aprender com as diversas experiências narradas, com a diversidade de capítulos, é um livro que solicitará aos leitores e leitoras uma reescrita conforme as leituras, o que garante o mérito do tema: *Educação e Filosofa em Tempos de Pandemia: faces e interfaces*, livro forjado no âmbito da usina conceitual de diversas filosofias contemporâneas para pensar e propor práticas da relação, íntima, entre educação e filosofia.

Os autores e as autoras demonstram como experiência e memória, no contexto pandêmico, engrenam uma usina conceitual diversa e produzem narrativas em que o construir a atualidade põe a cena da transformação através da experiência que produz o pensar.

Encontro entre pesquisas, docências com a relação educação e filosofia, resultou em um livro para iniciantes e iniciadas ou iniciados no contexto da educação escolar, em todos os níveis e as diversas interfaces com filosofias, provocando, inclusive poéticas das tramas com conceitos, em lugares experimentados como ensino e como aprendizagem.

O livro nos provoca para a ousadia que é pensar experiências em contextos de excepcionalidades e confinamentos, experimentando a ousadia das linguagens.

Prof. Dr. Walter Matias Lima

Professor do Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

1

O SABER DO NÃO SABER E O NÃO DIZER DO DIZER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Junot Cornélio Matos
Gildimar Guilherme da Silva
José Aparecido de Oliveira Lima

Nosso falar coletivo perfila-se ao de tantos em tempos obscuros como esses que transitamos. A pandemia do coronavírus assusta e desafia nossa capacidade de ser e viver no agora da história que construímos. O evento é monstruoso e tem consumado a vida de milhares em horrorosa sentença de morte. Nosso filosofar está interpelado a que se diga presente e corrobore com o seu constituir-se no debate de tantos e tantas que buscam entender esse espaço/tempo que nos alberga. Entretanto, antes mesmo de ocuparmo-nos do tema que ora nos convoca, é relevante chamar a atenção que a vida continua, não está confinada. Se o COVID-19 formula questões que são importantes e ocupam nossa atenção e esforço em decodificá-las, não podemos descurar com contextos outros que se formam no compasso em que a vida acontece. Cuide-se, por exemplo, de atentar para as pandemias políticas que visam a destroçar nossa República democrática e o Estado de Direito. Observem-se os preconceitos em todas as dimensões e configurações que têm crescido pernas, desmitificando o mito da cordialidade racial e da tolerância, típicos do imaginário brasileiro. Se a pandemia do covid desenha uma arquitetura dolorosa na já precária vida do nosso povo, o contexto que o abarca grita e geme pela sufocada e naturalizada doença da exploração, do empobrecimento elevado ao grau de miséria, do capital esfolador e do silenciamento das minorias.

O Saber do não saber

Detenhamo-nos, pois do nosso mister. Voltemo-nos para nosso filosofar e as práticas que dele derivam. Nas aulas de filosofia no ensino médio, um cenário é ansiosamente esperado e reconhecidamente instigante, são as aulas sobre a filosofia socrática. Nas introduções do professor sobre o filósofo na sala de aula, Sócrates é apresentado como figura central de um filosofar dialogante e desprovido de um modelo de autoridade centrado na prática conteudista e doutrinária.

Atualmente presenciamos o frenético modelo contemporâneo das desinformações. Saber sobre a doença ou sobre um modo de viver a pandemia tornou-se uma ambição daquele que se entende mais perspicaz. Responder, apressadamente as perguntas da crise evidencia nesse contexto, uma atitude cativa do senso comum, dos status e das presunções. A proclamação aligeirada das respostas sobre alguma coisa denota um encontro entre o ardiloso que compartilha um dessaber e o indolente que por sua apatia comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento sofismático.

Contra o aligeiramento das ações, o modo socrático é caracterizado pelo demorar-se no prazer de estar debruçado sobre o pensar. Esse experimentar o pensamento é a grande característica da prática filosófica, naquilo que se refere a forma do dialogar (dialética socrática), do provocar (parto das ideias) e do modo de observar criticamente a própria realidade (maiêutica), ou seja, evidencia-se nessa atitude socrática, não só um tipo de filosofia, mas uma atitude filosófica de vida.

Estamos vivenciando uma guerra biológica na qual a sensibilidade de percepção do mundo está fragmentada. Deveras, não conhecemos o inimigo, suas armas, suas estratégias de ocupação de espaço. Sem um estranhamento e rigoroso exame das ocorrências desses tempos sombrios falta-nos os elementos fundamentais para darmos sentido às verdadeiras e importantes indagações da vida. Contudo, a recusa da mirada autêntica dos fenômenos que nos acometem e a visão indolente da realidade que nos cerca induz a uma vida desleixada, pautada apenas no abanar das moscas.

Não custa recordar que as perguntas de Sócrates embaraçavam os atenienses sobre as "verdades" do mundo, naquilo que certificava à bondade, a beleza, a coragem, a justiça. Ele suscitava no outro uma inquietação, mesmo possuindo a percepção de que os outros não sabiam as respostas, pois Sócrates se viu sábio não apenas quando constatou não saber, mas, também quando verificou que os ignorantes afirmavam saber o que não sabiam, pois "a verdade, porém, é que esses homens demonstraram ser pessoas que dão impressão de saber tudo, porém, naturalmente, não querem dizer a verdade" (PLATÃO, 1999, p. 74). A única sensatez incontestável nessa atitude de Sócrates era reconhecer que deveria em todo o tempo ter conhecimento de seu não saber, ou melhor, a filosofia de vida socrática é sustentada por saber sua própria ignorância. Esta não é uma atitude ingênua, nem uma concessão impostora. É, antes, uma atitude verdadeiramente sábia. Saber que não sabe para mais saber. Saber que não sabe como mediação de desaprender verdades que se cristalizam.

De certo, aquele que, desenfreadamente, compartilha dessaberes não está preocupado com uma autorreflexão acerca de sua própria ignorância, pois isso não é relevante para ele. O dessaber é uma condição de vida na qual sua prática é fundamentada apenas em alimentar o consumismo das informações. Nesse caso, ser o primeiro a passar a informação não tem a ver com a lisura do conhecimento ofertado ou com o saber construído, se trata de apelo pessoal, de visibilidade de si e de prestígio do ego.

Noutras palavras, presenciamos um saber pautado no desinteresse da verdade, o qual tem como consequência, principalmente, no decorrer dessa vivência pandêmica, revelar os sujeitos apáticos quanto à investigação dos fatos, sem olhar crítico e rigoroso diante das mensagens compartilhadas, caracterizados por um pensamento indiferente a veracidade das coisas.

Estamos a refletir sobre nossa condição de "isolamento" e a vulnerabilidade de tal situação. Somos totalmente dependentes das notícias que nos chega dia a dia. Temos a necessidade de informações precisas para que possamos viver com lucidez o confinamento necessário. Entretanto, o jogo político promove um cenário que visa à nossa manipulação tentando legitimar desinformação que alcançam até a peroração do uso de drogas químicas cujos efeitos nocivos são internacionalmente preconizados. Não raro aparece um curandeiro convictamente indicando uma mezinha, o consumo de determinado tipo de produto alimentício... Tudo pela magia de uma cura rápida ou uma isenção segura! O pior parece ser a leviandade dos que advogam ser desnecessária a prevenção pela via do "isolamento social". O mercado clama e chora de agonia: precisa dos empobrecidos tanto na produção quanto no consumo. Sem isso ele não gira, sem isso o capital não se reproduz. E aí, aquele dinheiro que fica paradinho, produzindo mais riqueza para seus donos, precisa saltar do sistema financeiro para assegurar a saúde das fortunas. Não! Besteira! Não estão preocupados com a saúde da população e sim com a vitalidade do sistema financeiro, o robustecimento das fortunas que compulsoriamente permaneceram em dieta. Daí seus compromissos com mentiras que são vendidas como verdades, com o dessaber que se traveste de sabedoria. Tudo urdido com o claro propósito de manter as aparências para a manutenção do mercado.

Para Sócrates, sua filosofia de vida estava assentada na atitude inquieta. Sua verificação sobre a mensagem do oráculo se tornou uma trilha metodológica para a vida. Essa trilha é caracterizada por Sócrates como um processo de "veridicção". Uma forma de constatação, conferência e investigação acerca do que se foi falado. Trata-se de uma postura frente aos contextos submetidos. Refere-se a uma atitude filosófica de investigação e, posteriormente, de refutação ou aceitação. Ora, o "eu nada sei" é o desdobrar do autoconhecimento socrático, de sua decisão de ir além das coisas aparentes.

Decerto, Sócrates sempre foi indagador. Quando Sócrates preferiu tirar a prova daquilo que o oráculo tinha dito a seu respeito, ele se utilizou da sua filosofia de vida para questionar e interpretar as respostas ao seu redor sobre o fato, para assim, poder compreender melhor sobre a verdade que lhe atribuíra pelos deuses na pergunta de Querefonte . Sócrates, primeiramente não considerou a verdade que lhe foi atribuída. Por outro lado, ele buscou verificar a questão, ou seja, "ele empreendeu uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade" (FOUCAULT, 2011, p. 71).

Ora, seja no período antigo ou no período pandêmico de nossa contemporaneidade, a formação do sujeito está intimamente ligada com sua forma de melhor trilhar a própria vida. A formação é uma acontecência, pois está no decurso da experiência humana. Quanto

mais se demora no processo de "veridicção" das vivências e da realidade a sua volta, melhor seu aperfeiçoamento. A investigação caminha intrinsecamente associada à necessidade de colocar a prova sua própria ignorância. Enquanto os outros julgavam saber sobre algo, a única sabedoria desse estorvo era Sócrates saber que não sabia. Pois, "como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que eles, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo" (PLATÃO, 1999, p. 71).

No contexto do estranhamento e verificação, a forma de vida socrática como filosofia de vida é, sobretudo, uma forma sempre nova de ver e rever as coisas. Ora, "o mundo da filosofia e do filósofo é o da pergunta, da investigação e do questionamento constante, e este mesmo ambiente deve ser proporcionado e buscado [...]" (BROCANELLI, 2010, p. 42). Porque, essa atitude não se trata apenas de uma prática reflexiva ou mesmo interpretativa da realidade imposta, mas também, de verificação daquilo que se fala e daquilo que se sabe. A atitude filosófica fundamentada na atitude socrática deve ser de vigilância diante dos paradoxos, principalmente de dessaberes jogados ao vento.

Não é sobre não aceitar aquilo que foi imposto ou compartilhado. Não se trata apenas de não reproduzir o que foi direcionado. A atitude socrática nos instiga a uma busca constante de averiguação e apuração dos fatos apresentados. Além do mais, é relevante compreender as coisas da forma mais genuína que pudermos e vivê-las da forma mais autêntica possível. Trata-se da vida humana em seu constituir-se e não de uma brincadeira de "quem sabe mais" ou "quem pode mais". O requisito é o de empenhar toda a existência na consecução de valores fundantes, de princípios que organizem a ação.

Não obstante, tristemente, hoje presenciamos os sujeitos submetidos aos avanços tecnológicos na ânsia por seguidores e por segundos de fama. Sua atitude tem resquícios de competitividade e de dilaceramento do outro pela necessidade das disputas. Atualmente, pensar a própria vida diante dos contextos submetidos e considerar sua pertinente ignorância é enriquecer seus questionamentos diante das certezas do mundo. Para Brocanelli (2010, p. 40) "o reconhecimento da ignorância leva a um efeito de purificação das falsas certezas".

Para Sócrates o reconhecimento da própria ignorância gera um afastamento de uma forma de vida pautada nas certezas absolutas. Uma vida cheia de certezas é uma vida alicerçada na ignorância. Sócrates coloca que "o verdadeiro saber consiste em saber que não se sabe" (PLATÃO, 1999, p. 73). As certezas sobre os saberes compartilhados podem impedir diferentes horizontes, sobretudo, diversas formas de ver as coisas e o mundo.

Vê-se, atualmente, uma preocupação em saber a todo custo e uma despreocupação com a legitimidade do saber ofertado. Essa despreocupação se torna um modo de vida alimentado apenas por uma satisfação individualista acerca de algo, uma vez que, se tem a ver com o que quero escutar, tem minha aprovação e reprodução, mas se é contraditório com aquilo que quero ouvir, reprovo e criminalizo. Com base na perspectiva da atitude socrática, um modo de vida assim é tracejado com princípios descartáveis. Pois, "é preciso submeter a

vida a uma pedra de toque para separar exatamente o que é bom do que não é bom no que se faz, no que se é, na maneira de viver" (FOUCAULT, 2011, p. 127).

A valer, a nutrição do modo de vida deve ser pautada nos estranhamentos acerca dos saberes da vida. Ora, em acordo com o pensamento de Foucault (2010, p. 7) nutrimos mal nosso viver quando nos ocupamos em alimentar nossa notoriedade e não nos ocupamos com a configuração de nosso modo de viver a vida. Essa configuração de vida tem uma relação sensata entre o viver a vida e o saber sobre as coisas da vida, pois, se a fala é uma ação no mundo, o discurso e o saber sobre as coisas devem estar em conformidade.

Pois bem, se utilizando do exemplo de vida de Sócrates, Foucault (2011) coloca que o modo socrático de vida é uma prática a ser observada, justamente "porque existe precisamente essa sinfonia, essa harmonia entre o que diz Sócrates, sua maneira de dizer as coisas e sua maneira de viver [...] autenticada, pelo dom da vida do próprio Sócrates" (p. 129).

Portanto, nossos saberes devem caminhar harmoniosamente com a nossa forma de falar a vida e de viver a vida. Noutras palavras, deve-se levar em consideração quem fala e, principalmente, quem diz saber que sabe. Importar quem fala, pois, quem diz que sabe sobre alguma coisa deve ter na fala e no saber uma autenticidade no modo de viver a vida. Ou seja, a fala e o saber devem ser reconhecidos na sua atitude de vida.

O não saber e o não dizer

Nesse momento o Planeta se vê assolado por uma Pandemia que tem vitimado milhares de pessoas na maioria absoluta de todos os países, as pessoas são instadas a permanecerem em casa como forma de conter o vírus. Não sabemos exatamente o alcance desse vilão invisível e o nosso dizer não passa de mera especulação. Atônitas, as agências de educação - do infantil ao ensino superior - têm lançado mão do uso das diversas ferramentas tecnológicas como forma de chegar até a casa dos estudantes. Professores/as, a maioria sem uma formação adequada e sem recursos suficientes, estão convocados/as a "se virarem" para oferecem o serviço possível, algumas vezes de pouca qualidade. Assim, podemos vislumbrar um cenário no qual os/as estudantes, despreparados para tais processos de aprendizagem não dão conta dos resultados intentados ficando sempre mais desmotivados/as e distantes dos afazeres escolares; e, as agências escolares, com raras exceções, correm o risco de promoverem uma educação com resultados questionáveis. Qual seria a melhor saída: um cancelamento dos períodos letivos com correspondente paralisação dos calendários sine die? Uma manutenção (meia boca) dos serviços educacionais? O incremento de uma escola cada vez mais virtual que venha a substituir os processos institucionais de educação? Será que as aulas não poderiam ser oferecidas por diferentes aplicativos, jogos, imagens virtuais, deixando de fora docentes despreparados? Mas, se o problema são os docentes, então, melhor será prescindir deles? Não é de hoje esse ping-pong que faz girar o mundo de conformidade com o autor do discurso. Afinal:

quem responde e a quem compete a responsabilidade por sermos o que somos e estarmos onde estamos? Estará a resposta fora de nós? Encontrar-se-á somente em nós? Somos réus confessos ou vítimas inocentes? Mas, são tantos os questionamentos ainda sem respostas que não dá sequer para mensurar o tamanho do problema que nos abraça.

Um grande imperativo que se coloca hoje para as agências educacionais, escolas incluídas, é a sua potencialidade em projetar e conseguir atuar de forma competente numa época em que todos fomos tomados de assalto. Empregadores e empregados em vários setores do mundo do trabalho estão desenvolvendo tecnologia e processos formativos para que o trabalho continue home office, empreendedores usam plataformas digitais para a venda de seus produtos e providenciam modalidades diferenciadas de entrega. Então, se não é pertinente ignorar o lado "empresarial" da escola (seja ela de natureza jurídica pública ou não), não é, igualmente, permitido desconsiderar que seu trabalho se assenta na relação entre pessoas, em processos de construção, aquisição, socialização e conservação de conhecimentos diferenciados, em programas, projetos e atividades que visam exclusivamente a pessoas, seus projetos de vida e a construção de seus sentidos (particularmente de pertença ao mundo, de alteridade com o outro e de intervenção no âmbito de sua vida social e política). Acontece que todo esse esforço das instituições sociais está orientado pela lógica do mercado globalizado, com suas fronteiras cada vez mais internacionalizadas, produzindo outro desenho na articulação de forças do planeta.

A problemática da educação e de seus processos no trabalho cotidiano da escola está condicionada pela extrema desigualdade e, igualmente, pela lógica mercadológica de que quanto maior o controle maior será a produtividade. Não à toa o próprio governo regulamentou esse trabalho virtual em tempos de confinamento. Mesmo sabendo que apenas consagramos a extrema desigualdade social, pois um número absolutamente grande da população não tem acesso aos meios digitais. O nó da questão é que educação não é aparência, é fundamentalidade. Uma política é, necessariamente, sistêmica. Não sendo assim, certamente, não logrará êxito.

Pensar a construção de um cotidiano escolar mediado por meios tecnológicos parece ser a solução menos ruim. Porém, como exercício de abstração. Sabemos que não resolve a questão de maneira satisfatória. Há um universo maior de questões vinculadas a simples decisão de usar ou não a tecnologia. Ora, num mundo onde se fala em múltiplas inteligências e, até, em inteligência artificial, deveríamos considerar que o estudante é, além de razão, emoção e sensibilidade. Estamos considerando os impactos de tais decisões hoje em uso? As chamadas "aulas remotas" estão utilizando a linguagem do cinema, da música, da literatura, da televisão, das artes em geral? Consideram as dimensões da corporeidade, da afetividade, da espiritualidade, da interioridade? Tem como observar os meios pelos quais adolescentes e jovens expressam seus valores e sua cultura?

Não queremos pensar num amanhã cantante após noites de tortuosas travessias. Porém, sabemos que inevitavelmente será necessário examinar a questão de como ficará

a escola pós-pandemia. No momento, a opção é sobreviver! Pensamos que a travessia é necessária e que devemos fazê-la sem omissão. Trata-se de compreender que, mesmo nesse momento de pandemia em que modalidades não presenciais de processos educacionais são utilizadas, a escola ainda é uma agência autorizada para a educação formal da infância e da juventude. Posteriormente deveremos repensar a escola recorrendo aos aprendizados do momento, aos temas fundantes da formação humana, aos mecanismos de produção e disseminação de conhecimentos e as parcerias que são estabelecidas em torno dessa questão. Nesse sentido, sinto informar aos apressadinhos que não. Ainda não é dessa vez que as tecnologia de informação e comunicação substituirão as escolas; que, certamente, não serão as micro experiências familiares de educação formal que terão força para negar o potencial socializador de relações e formação na escola.

O dizer do não dizer

Qual caminho trilhar quando o dia a dia, a rotina de tantos educadores, não mais existe? Os saberes adquiridos não foram suficientes para dizer ou tentar dizer de forma didática como seria a educação num contexto de pandemia. De maneira inconteste ficou comprovada o quão limitadas são as formações docentes no sentido de dar conta das demandas do cotidiano escolar, notadamente daquelas imprevistas do mundo da vida.

Falamos em nome próprio, como sujeitos que habitam e tecem o espaço escolar, como educadores que observam atentamente as reações dos demais colegas de trabalho, diante de um contexto não pensado, onde o saber entra em crise, e um saber impensado entra em cena.Falamos de uma rotina previamente estruturada de saberes previamente estabelecidos que devido a pandemia já não era mais possível ser o mesmo, falamos de um caminho trilhado por milhares de educadores que de forma impensada viram sua sala de aula sofrer adaptações antes sequer pensada ou contextualizada por muitos de nós que ocupamos os nossos dias em fazer escola, fazer educação, fazer com que os acontecimentos se convertam em experiências plurais de mundo.

Vimos com preocupação todo o percurso trilhado até então sofrer mudanças bruscas, onde as verdades e saberes tecidos entre as quatro paredes da sala de aula já não eram mais possíveis e nem sabíamos se e quando poderiam voltar acontecer. Um percurso que exigiu de cada um de nós um olhar para outros saberes que existiam foram das nossas salas de aula, e que agora se coadunavam com as aulas remotas que por vezes tentamos realizar.

A nossa preocupação consistia em mensurar as inquietações, de um tempo presente, ainda que não fosse possível a totalidade delas, mas que fosse possível uma reflexão sobre a atuação do educador diante desse novo contexto, e qual o impacto na vida e no mundo da vida de todos os que compõem a educação.

O dia-a-dia na escola, na universidade, passou a ser um dia-a-dia remoto, uma tela noutra tela, formando uma teia de conexões, onde cada casa se tornou uma sala de aula,

onde os saberes tornaram-se plurais e onde restou a cada um dos que estavam tecendo estória reconhecer que no universo de outros saberes, somos nós os ignorantes.

Aqueles que persistiram em cobrir-se com o véu do saber, de um saber enrijecido em verdades dogmáticas, estão adoecidos, por não conseguirem adentrar aos espaços possíveis em tempos adversos, e os que fizeram das aulas um acumulo de saberes abertos, se desesperaram diante do contexto que foram inseridos, onde o saber passou a ser mediado, onde a experiência passou a existir, onde outros saberes que tantas vezes foram deixados de lado, agora estavam presentes, como palavras que gritam diante da vida e do mundo da vida, entenderam que a vida sempre escapa algo e que o saber exige de cada um o esvaziamento para poder continuar dando sentido o sujeito e a vida deste junto aos demais.

Nesse ato de educar num contexto de pandemia, onde não se encontram paredes porque não existe sala, onde os saberes-plurais estão conectados e o professor como mestre do saber só pode atuar como mediador das experiências possíveis e a partir destas e dos tantos acontecimentos, dizer o que viu da vida e do mundo da vida contribui para que surja uma nova compreensão da importância de aprender a prender.

Uma educação que (re)nasce ou foi obrigada a renascer de tantos acontecimentos em sua maioria indizíveis vive hoje de forma intensa a sua tessitura do fazer escola na singularidade de cada sujeito que ali coabita. Superando as crises advindas da ideia de posse sobre o saber, e reinventando-se para dar continuidade ao processo educativo do sujeito.

Por fim, o educador se viu obrigado a reconhecer que os novos caminhos exigem de si uma leveza para olhar o mundo, para olhar a vida, para olhar a si mesmo, sabendo também que a escola da qual ele se fez mestre, exige um novo olhar para o contexto atual.

E, esse novo olhar nos convida à desaprendizagem, pois já não é mais possível seguir com as propostas educacionais vigentes, a educação exige de cada sujeito que seja inventores da vida e do mundo da vida, um desaprender permanente e consciente para que então esse mesmo sujeito que ocupa o papel de educar e educar-se possa contribuir para que de fato a experiência educacional aconteça. Desaprender assume um grande desafio diante dos educadores, uma vez que a universidade, que instrui teoricamente o sujeito, por décadas apresentou teorias fechadas em si mesmas.

E, quando falamos em desaprender num contexto de pandemia é para que cada educador possa nesse esvaziamento, dar tempo e dar-se tempo diante das inúmeras vidas que já não coabita no espaço educacional, e em casos extremos e não menos importante, compreender as lacunas deixadas pelos milhares de mortos pela covid-19, compreendendo o acontecimento como algo que nos toca, como um atravessamento do qual e com o qual viveremos para sempre. E que a educação não seja um lugar comum, como tantos outros onde as vidas simplesmente viraram números, que o ato de educar, nesse caso o educador que dar vida ao ato, compreenda as vidas e estórias que se entrecruzam com as acontecências no fazer escola, como espaços heterogêneos onde se tece a vida e o mundo da vida.

Um saber impensado (re)nasce nesse novo contexto educacional, e o tempo livre ou a compreensão do tempo na escola, do dar tempo e dar-se tempo diante dos saberes e não saberes, diante do sujeito que vivencia intensamente cada acontecimento, cada experiência, cada movimento e ruptura do ato de educar, seja liberto das amarras capitalistas que vem negligenciando o saber-plural de uma vida que sempre estar por acontecer.

Deixamos de lado a ideia de educadores detentores do saber para assumir uma postura de mediadores do saber, compreendendo que a sala de aula que nasceu nessa pandemia é composta de diversas realidades e intervenções antes não pensadas que seriam possíveis.

A educação num contexto remoto assume um espaço possível para que essas tantas vidas, dos sujeitos plurais que fazem a escola, aconteça e nesse acontecer cada um encontre o sentido do existir, o sentido da vida e do mundo da vida, e nessas centenas de casas-escolas oriundas da pandemia, a sala de aula remota continue acontecendo, e nesse acontecer cada um encontre o sentido do educar e educar-se.

Falamos em continuidade por compreendermos os desafios presentes nas aulas remotas, entre os mais diversos possíveis, está o excesso de informação, e ânsia por emitir uma opinião faz do sujeito um ser passivo diante da experiência, incapaz de ser tocado por ela e de compreender os acontecimentos que o cercam. Outro fator a ser analisado é falta de tempo, ou a dificuldade em lidar com o tempo em espaços em sua maioria inapropriados para efetivação do saber.

As mudanças devido à pandemia afetaram não só o fazer escola como o fazer a vida, esse fazer subjetivo de cada sujeito que na coletividade expressa o que viu da vida partir das experiências e acontecimentos. É nesse contexto de pandemia que nos colocamos como observadores do fazer educação, com abertura para ouvir as inquietações das mentes pensantes que tecem a escola, na condição de aluno e de professor e como o mediar da vida acontece, uma vida pautada por realidades plurais.

O saber e o dizer no não saber e no não dizer da formação humana

Anunciamos no intróito de nosso texto que a vida continua com e apesar da pandemia do coronavírus. Em nosso socorro passeamos com Sócrates que nos ensina a desaprender os saberes dos modernos “sábios e doutores da lei”. Remetemos nossa atividade educacional a um tempo extremamente complexo que nos remete ao uso das tecnologia de informação e comunicação muitas vezes sem o menor prepara e em uma sociedade profundamente desigual. Percebemos quantos não dizeres estão grafados em experiências plurais que remetem o ato educacional a comprometer-se com a qualidade das relações e a tessitura da vida. Agora, a título de conclusão de nosso texto agasalhamo-nos naquela que entendemos ser um ponto importante de diálogo entre a educação e a filosofia: A formação Humana.

Frequentemente relacionam que educação é processo de formação humana. Um processo de constituição da humanidade dos humanos? Ou um processo de constituição

da humanidade nos humanos? Se a primeira, a humanidade dos humanos é construída na própria prática humana do existir; se a segunda, haveria uma humanidade a ser realizada em cada ser humano. Estas questões trazem ainda uma outra: o que é mesmo ser humano? O que é mesmo humanidade? E, por certo, daí decorrente, outra: seres humanos devem ser formados? Devem ser constituídos como tais? Se sim, em que consiste o processo de sua formação? Entendemos que essas são indagações pertinentes a quaisquer processos educacionais em qualquer lugar do planeta e em qualquer que seja a época.

Savater (1998, p. 31) propõe que "a condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma arte;", pois "nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo" (SAVATER, 1998, p. 29). Em tal perspectiva o ser humano precisa da educação, pois é ela que o faz humano: a educação o forma; ela o constitui como humano.

Os seres humanos, diferentemente dos animais, que cumprem destinos sem o saber, são obrigados "a tentar conseguir o seu fim; o que ele (o ser humano) não pode fazer sem antes ter dele um conceito." (KANT, 1996, p. 18). Ter um conceito aprovado por todos e que seja o de cada um. A Razão indica a forma de ser gente e o caminho da formação. Mas, a razão sozinha não é suficiente porque homens e mulheres são animais pluridimensionais.

No campo temático da Filosofia da Educação a principal pergunta é a que diz respeito ao ser humano e ao significado de sua existência.

> (...) de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem. (...) Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. (...) Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica. (SEVERINO, 1990, p. 21).

Essa questão é fundamental para o pensar filosófico e sua interação na formação de pessoas. Pessoas aqui consideradas em sua animalidade, pois somos animais e como tal, somos natureza. Embora não estejamos meramente circunscritos pelas linhas limítrofes de nosso corpo. Somos animais simbólicos! Trazemos um repertório de habilidades que nos permite a criação de sentidos e a nominação do mundo da vida. No humano não há dissociação do biológico e do cultural, assim como não há dissociação do que é individual e do que é social.

Como não ver que o mais biológico – o nascimento, o sexo, a morte – é, ao mesmo tempo, o mais impregnado de símbolos e de cultura? Nascer, morrer, casar-se são também atos religiosos e cívicos. Nossas atividades biológicas mais elementares, comer, beber, dormir, defecar, acasalar-se estão estreitamente ligadas a normas, interdições, valores, símbolos, mitos ritos prescrições, tabus, ou seja, ao que há de mais estritamente cultural.

Nossas atividades mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar) estão ligadas ao corpo. O cérebro, pelo qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, culturais. (MORIN, 2005a, p. 53).

A questão que se coloca para o dialogo entre a Filosofia e a Educação nos tempos em que estamos existindo diz respeito aos postulados da formação e sua mediações e se teremos possibilidades de não descurar da formação humana ainda que em tempos tenebrosos e em mediações que favorecem alguma modalidade de interação, mas impossibilita a relação face a face.

Referências

BROCANELLI, Cláudio Roberto. Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Coleção Educação e Conhecimento).

FOUCAULT, Michel. A coragem de dizer a verdade: o governo de si e dos outros II. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. A hermenêutica do sujeito. 3. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

KANT, I. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco CockFontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

LARROSA, Jorge.Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MORIN, Edgar. O Metodo5. 3ª. ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Et Al. Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PLATÃO. Platão – vida e obra. Tradução de Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. (Coleção Os Pensadores).

SAVATER, F. O valor de educar. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

2

CAPITALISMO AVANÇADO, PATOLOGIAS SOCIAIS E MUNDO DA VIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FACES E INTERFACES

Anderson de Alencar Menezes

Darlan do Nascimento Lourenço

1. Introdução à problemática

Os desdobramentos que cercam a conjuntura pandêmica que atravessam a atualidade representam, ao mesmo tempo, momentos paradoxais. Em outras palavras, traz à tona a reflexão em torno da condição humana inserida no interior de sociedades capitalistas desenvolvidas tecno-cientificamente em que este saber poderá encaminhar à superação da crise mundial de saúde ou ainda, como à ciência poderá ser colocada, mesmo neste contexto dramático, enquanto instrumento de dominação e ineficaz no controle da pandemia.

Obviamente, não podemos dissociar o saber científico de sua ligação à implementação da economia capitalista. E com o avanço desta segunda, profundos conflitos e desequilíbrios de ordem social, política, identitária etc. foram percebidos . Ou seja, com a consolidação da empresa capitalista, o mundo atravessou um processo nunca antes percebido na história da Humanidade, sobretudo no tocante como se passou a reproduzir o comportamento humano em meio a essa nova organização social baseada no uso racionalizado e técnico do conhecimento juntamente à produção em grande escala de bens e serviços através do trabalho humano especializado.

Por essa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo refletir acerca de como o capitalismo avançado implica uma série de transformações no interior de sociedades e também em comportamentos individuais de sujeitos inseridos nestes contextos, sobretudo no cenário de pandemia a qual atravessamos em dias atuais e como poderemos lançar mão de processos formativos que venham a colaborar na superação de tantas crises acentuadamente localizadas.

Para tal, adotaremos substancialmente a perspectiva habermasiana baseada na crítica que o autor alemão faz sobre os processos de colonização do mundo da vida pelo sistema , e a

recuperação deste primeiro através dos processos de validação de identidades pessoais pelo uso social da palavra através da linguagem livre de coação. Além disso, enquanto possibilidade de legitimação de subjetividades, instituídas por meio de uma formação cultural ampla mediante uma relação intersubjetiva entre os participantes da interação social.

Assim, admitiremos como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa para o desenvolvimento deste estudo. O caminho metodológico partiu do círculo hermenêutico catalisando as relações entre: autor, texto e intérprete, numa fusão de horizontes, em busca do sentido expandido dos textos na interpretação e compreensão por parte dos intérpretes. Uma vez que através da compreensão crítica das obras aqui tratadas mediante a aproximação da realidade temática adotada, pretendemos estabelecer um diálogo reflexivo que evidencie clara aproximação entre teoria e prática.

Ademais, a estruturação do presente artigo irá se basear em três momentos fundamentais para a exposição da reflexão aqui proposta. No primeiro momento, se mostra viável apresentar uma breve reconstrução do contexto técnico-científico moderno trazendo a crítica habermasiana que inscreve a ciência e a técnica atreladas à ideia de ideologia para, no segundo momento, estabelecer uma ligação entre ciência e sociedade no intuito de evidenciar um contexto de crise no interior do capitalismo avançado e, por último, articular esses argumentos a manifesta constatação de patologias sociais mediante a colonização do mundo da vida pelos sistemas econômicos e políticos, e seu devido resgate, como bem prevê a teoria habermasiana.

2. A crítica à cientificidade técnica moderna e seu papel ideológico no capitalismo avançado

Desde o projeto revolucionário de Descartes (2008) nos idos do Século XVII em fundar uma nova proposta epistêmica baseada no uso da capacidade racional dos indivíduos atrelada a um conjunto de procedimentos que pudessem encaminhar a formas de conhecimentos mais confiáveis, até a modernização de técnicas que atendessem melhor aos anseios sociais e de todo um recente cenário de industrialização, sobretudo nos Séculos XIX e XX, viu-se emergir no interior dessa dinâmica uma transformação gritante no tocante à forma como são concebidos e utilizados esses conhecimentos.

Quer dizer, a ideia inicialmente prevista pelo filósofo francês de, mediante a aptidão reflexiva e questionadora do sujeito cognoscente capaz de pensar o mundo e as coisas, se viu diretamente associada ao uso calculado de ações para dominar este mundo e estas coisas. E essa estrutura foi muito bem apreendida pelas epistemologias posteriores que entenderam que esse domínio representaria êxito no novo contexto que se firmava. Em outras palavras, na forma de ações direcionadas racionalmente a obter finalidades específicas, ou propriamente, enquanto ações racionais com respeito a fins. Justamente um processo de racionalização, como acentua (WEBER,2002).

Sob esse aspecto, Max Weber (1970) entende por racionalização toda mudança estrutural ocorrida na sociedade ocidental, a partir do abandono das imagens de mundo religiosas e metafísicas, que atuou nos âmbitos seja de ordem cultural, moral ou social, impactando alterações diretas na sua forma de reprodução ao longo do tempo determinadas por ações racionalmente motivadas a um fim. Tais efeitos poderão ser sentidos com o desenvolvimento do capitalismo, bem como toda a reorganização e modernização social para atender os anseios do sistema econômico e do mercado o qual está inserido. Neste âmbito, a compreensão que recai sobre a racionalização estudada pela teoria weberiana se dá devido ao fato do autor ter situado especificamente essa categoria como princípio estruturante da compreensão envolvendo o processo evolutivo marcado no mundo moderno.

O processo de racionalização na cultura moderna, conforme a concepção weberiana pauta-se, especificamente, em estruturas amplas localizadas nos conhecimentos técnico-científicos. E, diante deste cenário, a escolha por parte de Habermas (2014) dos contributos weberianos se inserem na conclusão em que este concebe Max Weber como sendo o primeiro sociólogo clássico a perceber que o processo de racionalização na sociedade moderna baseia-se nas atividades que prezam por ordenamentos teleológicos nas ações, dito de outro modo, ações estando ligadas a fins, ou, ações 'meios-fins' (Zweckrationalität Handeln), e que estes estarão diretamente relacionadas a expectativas de comportamentos motivados racionalmente para obtenção de objetivos bem situados.

Todavia, com o processo de modernização na sociedade derivado da racionalização dos meios produtivos, Weber compreende a urgência que o sistema capitalista tem para a efetivação da organização social do trabalho. Isto é, torna-se vital a incorporação de meios através dos quais a utilização da técnica e dos conhecimentos científicos promova o máximo de eficiência nos processos de produção baseados, por conseguinte, na demanda do mercado. O cálculo, por exemplo, é fator imprescindível para dar sequência ao funcionamento da economia visando obter, de modo racional, maior sucesso e exatidão nas ações propostas. Habermas (2014, p. 75) reflete acerca desse ponto quando assevera que:

> Racionalização significa ali antes de tudo a expansão dos âmbitos sociais submetidos aos critérios de decisão racional. Isso corresponde à industrialização do trabalho social, tendo por consequência a penetração dos critérios da ação instrumental em outros âmbitos da vida (como a urbanização dos modos de vida, a transformação técnica das trocas e da comunicação).

O esforço para manter um ideal racionalizado de Estado, dá-se a partir da centralização em torno de um sistema burocrático dominante, fazendo com que as esferas sociais na sociedade atinjam resultados mais significativos, devido à existência de padrões fixos a serem seguidos derivados de um alto grau de racionalidade e especialidade. Ademais, se faz pertinente também a

existência de serviços definidos de modo claro dentro de uma hierarquia funcional em que seja valorizada a eficácia nas ações executadas.

E é justamente sob esse panorama que Habermas (2013; 2014) irá promover uma crítica acentuada ao papel ideológico que a ciência e a técnica assumem no interior do sistema capitalista. Evidentemente, o autor alemão reconhece que o avanço do capitalismo se deu conjuntamente com a modernização científica utilizando-se de técnicas e acumulo de conhecimentos adaptando-os às novas necessidades impostas pelas transformações que seguiram freneticamente na sociedade em busca de modernização e êxito. Assim, ciência e técnica representam meios eficazes para legitimação do programa ideológico capitalista, mesmo que de maneira não tão simples de ser percebida, uma vez que

> ciência e técnica se tornaram há alguns séculos um processo direcionado: nosso saber e nosso poder se ampliam cumulativamente nessas dimensões. Aqui, cada geração se apoia sobre os ombros da geração precedente. Pois nos marcos de referência do progresso técnico-científico fixados metodologicamente, as teorias que foram superadas e os procedimentos adotados para substituí-las representaram etapas de êxitos [...]. (HABERMAS, 2013, p. 507)

Essa discussão trazida por Habermas assinala um ponto importantíssimo na maneira pela qual a ciência e a técnica desenvolvem suas estratégias de atuação. Isso deixa transparecer um fato bem assinalado pelo pensador no tocante à intenção de dominação implícita envolta a esses processos que visam, por conseguinte, assegurar a manutenção do sistema. Ao mesmo tempo e de maneira velada provocando profundos conflitos na ordem reprodutiva social. Isto implica dizer que de maneira acentuada "[...] a racionalidade da dominação se mede pela manutenção de um sistema que permite ter o aumento das forças produtivas atrelado ao desenvolvimento técnico-científico [...]" (HABERMAS, 2014, p. 78).

Com a ciência e a técnica incidindo rigorosamente no aumento das forças produtivas provocando cada vez mais comportamentos regulados para a obtenção de finalidades bem delimitadas e, com esta, o êxito nos processos, fica evidente que estes ao mesmo tempo promovem essa constante atualização do potencial econômico, bem como uma alienação da maneira com a qual os indivíduos se portam no mundo. Quer dizer, concomitantemente, o comportamento técnico-científico juntamente com o sistema capitalista avançado promovem situações diretamente inversas de maneira que, verifica-se uma modernização e atualização constante nos processos produtivos que visam o êxito e o lucro, e um grau de dominação e considerável distanciamento de formas reprodutivas culturalmente situadas no âmbito social e que serviriam para legitimar os processos de apreensão da realidade, construção de identidades subjetivas e transmissão do legado cultural. Sendo assim, "[...] técnica e ciência assumem hoje também a função de legitimar da dominação" (HABERMAS, 2014, p. 103).

Justamente nesse aspecto é que a crítica habermasiana ganha forma ao afirmar que técnica e ciência ganham um ar de ideologia, pois encobre um comportamento político bem direcionado a um fim. Em outras palavras, "[...] com a institucionalização do progresso técnico-científico, entretanto, o potencial das forças produtivas assumiu uma forma que faz o dualismo entre trabalho e interação retirar-se da consciência dos homens" (HABERMAS, 2014, p. 108 – grifos do autor).

E mais:

> As sociedades industriais avançadas parecem se aproximar de um modelo de controle do comportamento conduzido mais por estímulos externos que por normas. Essa condução indireta por meio de estímulos sociais cresce, sobretudo, no âmbito da aparente liberdade subjetiva (como o comportamento eleitoral, de consumo e tempo livre). O perfil psicossocial da época é caracterizado menos por uma personalidade autoritária que por uma desestruturação do superego. Esse crescimento do comportamento adaptativo é apenas o reverso de uma dissolução da esfera de interação linguisticamente mediada sob a pressão da estrutura de ação racional com respeito a fins. A isso corresponde, subjetivamente, que a diferença entre ação racional com respeito a fins e a interação desapareça não apenas do conhecimento científico, mas da consciência dos próprios homens. A força ideológica da consciência tecnocrática é garantida pela ocultação dessa diferença. (IDEM, p. 111-112 – grifos do autor)

Neste ponto, aproximamos o papel ideológico da ciência e da técnica a ideia de crise residente no interior da sociedade capitalista e, sobretudo, na construção identitária de sujeitos sociais. Sob esse aspecto, discorreremos mais profundamente na seção que se segue.

3. Conceito científico-social de crise no capitalismo avançado

Primeiramente, podemos perceber o conceito de Crise num contexto muito complexo em que se desenvolveu o capitalismo avançado. De fato, as ideias. A crise de um sistema é muito peculiar em vários âmbitos da vida humana. Por sua vez, Habermas (2002) admite que o conceito de crise está associado à uma ideia de uma força objetiva que nos priva, que nos cerceia e nos imobiliza.

Conforme o Dicionário de José Ferrater Mora (2000, p. 613), o conceito de crise assim se define:

> entre as múltiplas manifestações da crise, interessam-nos duas, além disso intimamente relacionadas entre si: a crise humana (individual) e a crise histórica (coletiva). Ambas designam uma situação na qual a realidade humana emerge de uma etapa "normal" – ou pretensamente " normal" – para ingressar numa fase acelerada de sua existência, fase cheia de perigos, mas também de possibilidades de renovação.

Segundo Dubar(2006, p. 14) ao retomar o conceito de crise, assim nos diz:

> utilizo a noção de crise num dos múltiplos significados deste termo. Fase difícil vivida por um grupo ou por um indivíduo. Mais precisamente, esta acepção da palavra crise remete para a ideia de uma ruptura de equilíbrio entre diversas componentes. À semelhança das crises económicas, as crises de identidades podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade.

Neste âmbito de compreensão, as crises individuais e coletivas fazem parte da longa história da Humanidade. Do ponto de vista subjetivo, as crises humanas provocam mudanças profundas no contexto da nossa formação identitária. Claro que podemos pensar estes aspectos a partir das transformações biológicas e psicossociais que atravessam a nossa longa história de desenvolvimento de nossas personalidades.

Num primeiro momento, pensamos as crises subjetivas, assim retomamos Piaget (2013) que desenvolve a partir do conceito de desenvolvimento das quatro fases caraterísticas do desenvolvimento da Personalidade em fases muito delicadas do desenvolvimento cognitivo e psicoafetivo. A passagem da etapa do pré-operatório ao operatório concreto é uma crise na primeira infância que provoca múltiplas transformações e rupturas na constituição identitária.

Freud (2011) realça o contexto de crise no desenvolvimento psicossexual das fases (oral, anal, fálica e latência). Estas fases também provocam certas rupturas na existência humana, sobretudo em contextos de individuação das identidades. Ou seja, uma fase destas interrompidas, provoca lacunas profundas nas relações consigo mesmo e com os outros. Neste sentido, as crises revelam nossas carências, insuficiências, imaturidades, desejos e vontades.

Num segundo momento, pensamos as crises no sentido histórico (objetivo). Na compreensão de Habermas (2002, p. 13),

hoje nas ciências sociais é usado frequentemente um conceito teórico sistêmico de crise. Conforme esta perspectiva sistêmica, as crises surgem quando a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema. Neste sentido, as crises são vistas como distúrbios persistentes da integração do sistema.

Esta compreensão é de fundamental importância para a compreensão de crise como um conceito científico-social. Ou seja, na percepção de Habermas (2002) as crises são ocasionadas pelos distúrbios provocados da integração sistêmica que abalam e danificam a integração social, quando as estruturas normativas da integração social são corroídas e desintegradas ocasionando dificuldades de legitimação no âmbito do capitalismo avançado. Pois os sistemas sociais têm identidade e podem perdê-las.

Na compreensão de Habermas (2002) um conceito científico-social de crise precisa compreender a tensão que se dá entre integração social e integração do sistema. Perceber este duplo movimento de interação entre mundo da vida e Sistema. Ou seja, interações simbólicas mediadas pela linguagem mediante o mundo da vida, e a linguagem dos sistemas, dinheiro e poder. Habermas (2002) reconhece que são relações tensas que provocam no âmbito do capitalismo avançado crises de legitimação dos sistemas sociais que validam o universo dos saberes em torno dos aspectos socioculturais e político-semânticos que validam o mundo da vida.

Nesta perspectiva, Habermas (2002) percebe no capitalismo avançado sinais de crise de legitimação. Portanto, para Habermas (2002, p. 50) "com a aparência e fraqueza do mercado, e efeitos colaterais disfuncionais do mecanismo de condução, a básica ideologia burguesa de livre competição entra em colapso. Reacoplar o sistema econômico ao político, que de certo modo repolitiza as relações de produção, cria uma crescente necessidade de legitimação." Portanto, surge o debate entre democracia, direito e moral no âmbito da Esfera Pública. Em que medida o sistema democrático assegura os direitos fundamentais de identidades subjetivas e coletivas? Como pensar estas relações a partir do âmbito de um capitalismo avançado em que as estruturas normativas de reconhecimento estão sensivelmente abaladas.

No mundo hodierno, apresentam-se todos estes movimentos. Vivemos uma profunda crise de legitimação do capitalismo avançado, com a etiqueta de neoliberal. O coronavírus no contexto atual aprofunda e escancara esta crise em todos os sentidos: antropológico, econômico, social, cultural, étnico. Põe a descoberto as nossas mais profundas fragilidades humanas e sociais. A crise atual sinaliza para o colapso deste capitalismo avançado que se esgotou em sua totalidade. O que salta aos olhos as constantes perturbações sofridas nos sistemas de integração social ocasionadas pelos sistemas de integração sistêmica (os grandes brancos; as grandes indústrias) detentoras de grandes fortunas que sonegam impostos, cuja finalidade é regular um Estado mínimo, privatizado, vendido ao capital estrangeiro, como é o caso do Brasil e das economias do continente Latino-Americano.

Neste sentido, Habermas (2012) retoma o conceito de mundo da vida numa perspectiva reconstrutora para salvaguardar a integridade dos atores sociais envolvidos em suas relações e funções subjetivas, objetivas e sociais. Detalharemos melhor esta perspectiva na próxima seção.

4. Colonização do mundo da vida no capitalismo avançado

4.1. Concepção de Mundo da Vida

Primeiramente, é preciso compreender o que Habermas (2002) pensa e propõe com o mundo da vida. Habermas (2002, p. 96) assim afirma:

> podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade.

Neste âmbito de compreensão, a compreensão habermasiana da sociedade se faz a partir das relações entre mundo da vida e mundo sistêmico. Eles acontecem de forma simultânea e entrelaçada. A percepção habermasiana do mundo da vida como lócus de sentido e o espaço natural de sedimentação das estruturas simbólicas da vida humana que acontece na facticidade do cotidiano repleto de contradições e aspirações próprias da cultura contemporânea. O mundo da vida como estrutura intacta em que preserva os três mundos dos quais o próprio Habermas (2002) se refere e que resguarda três aspectos constitutivos e que estruturam o mundo da vida: cultura, sociedade e estruturas da personalidade. Assim, afirma Habermas (2002, p.98),

> os componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade – formam conjuntos de sentido complexos e comunicantes, embora estejam incorporados em substratos diferentes. O saber cultural está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como em ações. A sociedade encarna-se nas ordens institucionais, nas normas do direito ou nas entrançadoras de práticas e costumes regulados normativamente. As estruturas da personalidade, finalmente, estão encarnadas no substrato dos organismos humanos.

Assim, percebe-se que o mundo da vida torna-se o lugar para a repolitização e para a reconstrução dos saberes culturalmente válidos em que as ciências têm um papel fundamental de crítica e esclarecimento com fins de emancipação das mazelas humanas e dos terrores sistêmicos; por sua vez, a sociedade deve criar consensos em torno da

integridade humana, dos seus direitos fundamentais, salvaguardando a inviolabilidade das estruturas normativas que garantam a o direito ao corpo, à vida digna, à solidariedade e promoção humana e integral; por fim, as estruturas da personalidade que se formam em sociedades que reconhecem os vínculos afetivos, as expressões de sensibilidade e a quebra da autorreferencialidade.

Esta concepção habermasiana de mundo da vida é abalada quando o mundo sistêmico tenta colonizar o mundo da vida criando as patologias sociais e vários distúrbios nos âmbitos das esferas de sentido e que compõem o mundo da vida simbolicamente estruturado. No dizer do próprio Habermas em sua obra, A crise de legitimação no capitalismo tardio (2002), isto acontece quando os sistemas entram em crise de legitimação e está diretamente ligado às crises das identidades criando distúrbios no equilíbrio ecológico, antropológico, sociocultural e internacional. Assim, as crises sistêmicas (crise econômica, crise de racionalidade, crise sociocultural, crise política). Como se observa, a crise de racionalidade provoca uma crise de legitimação que impacta nas crises de motivação, por exemplo.

Isto acontece segundo Muhl (2003, p. 209),

> quando o sistema se independentiza do mundo da vida e se torna mais complexo, a dinâmica da influência entre ambos se modifica. Se, inicialmente, o mundo da vida determinava a estrutura sistêmica, com complexificação social e, especialmente, com a necessidade de o sistema ter de se manter diante das crises que emergem do seu interior, os papéis se invertem e o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida. Disso decorre o processo que Habermas denomina de "colonização do mundo da vida", cujo sistema mais representativo é a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural.

Neste âmbito de compreensão, a colonização do mundo da vida gera anomias, danifica as subjetividades num processo contínuo de despersonalização, abalando as estruturas da personalidade, minando as estruturas normativas de reconhecimento implicando na desintegração dos direitos fundamentais e na corrosão da integridade dos atores sociais. Veremos estes desdobramentos na próxima seção, quando discutiremos as relações entre patologias sociais e contextos educativos em tempos de pandemia.

4.2. Patologias sociais e contextos educativos em tempos de pandemia

Segundo Honneth (2009) ao tratar dos padrões do Reconhecimento que tocam as esferas da amizade, do direito e da solidariedade numa compreensão de uma nova gramática dos conflitos sociais em sociedades complexas em que as patologias sociais pululam e tomam corpo e feições em Instituições e nas mais variadas e distintas subjetividades.

Na percepção de Honneth (2009, p. 213):

> em nossa linguagem quotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento. Pois, na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de ofensa ou de rebaixamento, se referem a formas de desrespeito, ou seja, às formas do reconhecimento recusado.

Esta percepção de Honneth (2019) é muito importante num contexto de economia neoliberal em que o mercado dita as regras e miniaturiza o Estado tornando-o impotente e autorregulado pela lógica do lucro e do consumo. Este modelo de desenvolvimento econômico provoca vários processos degenerativos no tecido social, fraturando relações, minando subjetividades e subvertendo valores e processos a partir de um plano de civilização mais global.

Na interpretação de Honneth (2009) toda experiência de desrespeito provoca inúmeras patologias sociais que motivam grupos e subjetividades a entrarem numa luta moral motivada. Estas patologias sociais danificam o psiquismo e as estruturas normativas nas quais os sujeitos vivem em interação.

Assim, para Honneth (2009, p.216)

> se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade.

Nesta perspectiva de análise, as patologias sociais se refletem nos maus-tratos, nas ofensas, nas humilhações, nos rebaixamentos que subjetividades ou grupos minoritários sofrem. No contexto atual de pandemia do coronavírus, isto ficou escancarado e atingiu de forma profunda os vários continentes do Planeta, mas, sobretudo, os grupos minoritários dos diversos Continentes assolados pela Covid-19. Ou seja, as patologias sociais se aprofundaram ainda mais em todos os cantos do Planeta trazendo consequências ainda mais danosas e drásticas para os povos mais vulneráveis. Pensando aqui também nos Povos Indígenas e nas Populações Quilombolas.

No âmago desta questão, precisamos pensar em práticas educativas que fortaleçam as diversas formas de reconhecimento que recusem de todos os modos práticas que destruam ou afetem a dignidade e integridade das subjetividades radicadas em suas culturas e em seus contextos sociais e históricos.

Neste sentido, Muhl (2003) propõe uma questão interessante ao se referir ao papel da ciência na conjuntura atual. Ela tem um caráter formativo, educativo, a sua preocupação não é apenas com a verdade do saber, mas também com a justiça social. Isto é de fundamental

importância na conjuntura atual brasileira, em que o governo desdenha da ciência e dos seus princípios educativos e científicos. Ainda na esteira de Muhl (2002, p. 304) "a ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. O mundo da vida é o contexto de origem das esferas da ciência, da ética e da estética. É no mundo da vida que ciência e técnica encontram seu fórum de validade".

Neste âmbito de compreensão, o mundo da vida torna-se o lugar fundamental para a validação da ciência, da moral e da arte. Portanto, os contextos educativos escolar e não-escolar devem resguardar o mundo da vida da invasão sistêmica que fratura as relações e subalterniza as subjetividades. Assim, os processos formativos em tempos de pandemia devem sedimentar espaços simbólicos e estruturantes de formação.

5. Considerações finais

É justo considerar diante do exposto, que a reflexão que permeia a discussão dos processos formativos em torno da crise do capitalismo avançado, remetendo às patologias sociais, e essas influindo em um mundo da vida envolto à influência sistêmica no contexto pandêmico, no caso aqui em específico, suscita, por conseguinte, muito além da articulação teórica, uma atitude crítica de como é compreendida a reprodução do comportamento humano diante de um cenário contendo tantas crises devidamente instaladas.

Evidentemente, o ponto central do nosso estudo reside na capacidade de compreensão da influência que o sistema capitalista avançado incide, através de seus mecanismos de dominação, na reprodução social causando diversos problemas de ordem estrutural no mundo. Desde a constatação do papel ideológico que a ciência e a técnica provocam no âmbito societal, investindo meios para obtenção de finalidades que não visam atender a todos os indivíduos integralmente, como também a partir destes, gerando crises de ordem subjetiva e identitária promovendo a indicação de patologias sociais no cotidiano e causando profundas desregulações no funcionamento do mundo da vida, isto é, no ambiente linguisticamente orientado por meio de redes interativas entre os atores sociais em busca de consensos mediados pelo melhor argumento apresentado, refletido e aceito como válido.

Nesse sentido, a tese aqui defendida situa-se em torno do resgate do mundo da vida através de uma formação linguisticamente mediada para que possam ser conferidas alternativas de superação da consciência individualista e dominadora fruto da cultura do êxito que o sistema capitalista implantou socialmente e que muito provoca conflitos mesmo em tempos de pandemia. Em outras palavras, ao adotar a perspectiva comunicativa poderemos observar a legitimação de subjetividades interagindo de modo não predatório umas com as outras.

Referências

DESCARTES, René. Discurso do Método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção textos filosóficos)

DUBAR, Claude. A Crise das Identidades: a interpretação de uma Mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. São Paulo: Editora Penguin, 2011.

HABERMAS, Jürgen. A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. Pensamento Pós-Metafísico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro,2002.

_____. Teoria e Práxis: estudos de filosofia social. tradução e apresentação de Rúrion Melo. – I. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Técnica e Ciência como "ideologia". tradução Felipe Gonçalves da Silva. – I. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HONNETH, Axel. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2000.

MUHL, Eldon. Henrique. Habermas e a Educação. Passo Fundo: UFP, 2003.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Inteligência. Petrópolis:Vozes, 2013.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1972.

_____.Conceitos básicos de sociologia. tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

3

ÉTICA, PANDEMIA E VULNERABILIDADE HUMANA

José Vicente Medeiros da Silva[1]

Introdução

Vivemos um vazio ético, um vazio de sentido. Todo vazio é cheio de reivindicações, inquietações e responsabilidades. Vivemos numa sociedade do cansaço, do medo e da incerteza (Byung-Chul Han, 2015, p. 69). Em que o outro não é um convite, uma alteridade. Mas uma ameaça, uma negação da convivência, da hospitalidade e do cuidado. Estamos vivendo a crise da nossa própria humanidade. Uma humanidade doente em suas práticas, em sua convivência.

Em tempos de pandemia esse processo inumano fica ainda mais claro. Eis o nosso desafio atual, repensar a ética, a convivência entre os seres humanos. Uma humanidade ferida. Neste contexto, pensar por si mesmo já é vulnerabilidade.

O objetivo deste trabalho é pensar alguns princípios éticos e suas relações concretas com a vulnerabilidade humana em tempos de pandemia. Entendemos que a ética é sobretudo um trauma, um trauma verdadeiro que exige uma resposta que clama por pensamento. Clama por pensamento e novas atitudes concretas.

A ética é antes de tudo, um trauma, e depois pensamento do trauma. É antes de tudo uma dor, sofrimento e vulnerabilidade. A ética é um convite, uma inquietação, uma responsabilização. Aqui faço uma importante distinção entre moral e ética. A moral é aquilo que somos, a casa, a morada que somos. A ética é a casa que sonhamos ser, que sonhamos habitar.

Para Lévinas: "A verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo" (TI,2000, p. 21) Há uma inquietação de Lévinas, uma problematização, a verdadeira vida está ausente e uma exigência de resposta. Mas nós estamos no mundo. Um mundo que tem novas exigências e desafios e que precisa de uma nova ética e de uma nova ótica para enfrentá-los.

1 Doutor em filosofia e Professor da UFAL.

Neste sentido, a vida não é um conceito, não é uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação (Dussel, 2007, p. 11).

A vida não é em primeiro lugar o que penso sobre ela. Ela é corporeidade, sensibilidade e vulnerabilidade. O sofrimento nos faz pensar e pensar já e socorrer e cuidar.

A vulnerabilidade e o cuidado

A vulnerabilidade é uma palavra latina que significa "ferida". Pode ser definida como a possibilidade de ser ferido. O conceito de vulnerabilidade adquiriu na literatura três significados distintos, a saber:

a) A vulnerabilidade como condição humana universal.

O ser humano é vulnerável, como todo ser vivo. O animal é vulnerável em sua biologia, o ser humano o é não somente em seu organismo e em seus fenômenos vitais, mas também na construção da sua vida, no seu projeto existencial. O caráter antropológico da vulnerabilidade foi muito bem captado por Paul Ricouer ao descrever a existência humana como uma "síntese frágil".

b) A vulnerabilidade como característica de pessoas e grupos.

A qualificação de pessoas e grupos como vulneráveis impõe a obrigatoriedade ética de sua defesa e proteção para que não sejam maltratadas, abusadas e feridas em sua dignidade.

c) A vulnerabilidade como Princípio ético Internacional.

Na declaração Universal sobre bioética e direitos humanos da Unesco em 2005, o artigo 8 enuncia a obrigatoriedade do respeito a vulnerabilidade humana e a integridade pessoal. A vulnerabilidade elevada à condição de princípio visa garantir o respeito pela dignidade humana nas situações em que os direitos humanos básicos são negados. É preciso afirmar que não há vulnerabilidade em abstrato. A vulnerabilidade é sentida em carne e osso. Na corporeidade vivente.

Neste âmbito, o cuidado emerge como um paradigma, como um modo de ser essencial do humano. O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude (BOFF, 2014, p .38). É potencialização da vida em seus vários campos. É uma práxis ética e política.

Neste contexto, o cuidado com o corpo se torna fundamental. A tradição ocidental de uma maneira geral atrelou a reflexão sobre o corpo a sua relação com a alma. Neste percurso, o corpo parece não ter sido compreendido em si mesmo. Isso passa a mudar na contemporaneidade. O corpo reprimido, negado, marginalizado pelos saberes da alma parece buscar seu nascimento, não mais como cárcere, objeto ou máquina, mas, como realização primeira de ser do ser humano, como forma fundamental de estar no mundo. O corpo é o primeiro momento da experiência humana no mundo. Por isso, exige cuidado antes mesmo do nascimento e mesmo depois da morte.

Cuidar de si, da corporeidade é perceber seu valor sagrado. Os atos pequenos e simples com o corpo revelam um cuidado de si que realiza uma ética da vida, de valorização da vida individual e coletiva. Cultivar a si mesmo como quem cuida de um jardim, onde se torna essencial produzir forças ativas existentes em nós. Lavar as mãos, usar a máscara e respeitar o confinamento, são atitudes éticas que buscam preservar a vida. Demonstra uma educação do cuidado que se respeita a materialidade que nós somos, que nos constitui.

O cuidado com o Outro

No horizonte da cultura ocidental o outro teve sua vida negada em favor da dominação do Eu, da totalidade fechada em si mesmo. Uma exaltação do Ego sobre o outro e principalmente às vítimas. Negação que se expressa sobretudo como dominação, reificação de corpos e vidas que foram sacrificadas em nome da civilização.

Na atual crise ética, torna-se imperativo pensar o outro para além do Eu e pensar a responsabilidade pelo Outro como um dos pilares de um novo ethos. Trata-se de compreender o processo de dominação e o processo de libertação, assumindo a responsabilidade pelo outro na construção da justiça. Neste sentido, não basta a denúncia de uma situação injusta; deve-se, antes de tudo, encontrar formas de superação da realidade excludente.

Neste âmbito, a filosofia de Lévinas emerge como uma ética que tenta na contemporaneidade, responder aos enormes desafios para o homem. A tese de Lévinas é de resgatar a alteridade do Outro negado pela totalidade. Assim, o tema do Outro se torna central na filosofia. Tema negado, na maioria das vezes, pela tradição filosófica, pois esta se fundamentou na ontologia do Mesmo, do em-si, e não para o outro. A responsabilidade pelo outro enquanto rosto parece ser a resposta e um dos desafios da ética na atualidade.

Como cuidar do outro? Como cuidar do outro numa sociedade de adoração do Eu? Como não ver e não sentir o outro como uma ameaça numa sociedade da competição, do cansaço e do medo? O desafio está em reconstruir a relação entre a singularidade e a coletividade. Sociedade que nega o Outro, que tem alergia ao outro. Vê e sente o próximo como ameaça. Que consome o outro. É uma sociedade egológica, egocêntrica.

Já a filosofia africana do ubuntu nos ensina que o cerne da existência humana reside no “Sou porque somos”. Nossa vida e existência é atravessada por outras subjetividades que nos constituem.

Neste âmbito, Lévinas propõe uma responsabilidade como estrutura mesma da subjetividade. A ética da responsabilidade defendida por Lévinas aponta para um novo modelo de relação entre os seres humanos, onde o eu perde a sua força para eleger o outro como base mesma da relação humana.

Dussel avança nos caminhos inicialmente elaborados por Lévinas sobre o problema da responsabilidade. Mas busca dar maior concretude histórica para o problema. A responsabilidade é, antes, responsabilidade pela vítima, pelo excluído, pelo pobre.

Para Lévinas, a responsabilidade não é decorrente da liberdade. A responsabilidade não nasce de uma boa vontade, de um sujeito autônomo que quer livremente se comprometer com o outro ser. A responsabilidade é o fundamento primeiro e essencial da estrutura ética, a qual não aparece como suplemento de uma base existencial prévia. Ela é o existencial primeiro, a estrutura básica da racionalidade humana, do universo humano. Não há mediação do dever, da cultura, da representação e do símbolo para legitimar a responsabilidade do mesmo pelo outro.

A responsabilidade é abertura radical ao outro que é exterioridade, experiência que nos lança para o novo, para novos horizontes, em profundo respeito à alteridade do outro. O eu perante o outro é infinitamente responsável. É em termos éticos que Levinas aponta a subjetividade humana. A ética, aqui, não aparece como suplemento de uma base existencial prévia; é a ética entendida como responsabilidade.

Influenciado pela tese de Lévinas que coloca a responsabilidade como centro de sua ética, Dussel elabora uma crítica a filosofia ocidental e desenvolve a nosso ver um novo caminho para o tema da responsabilidade pelo outro.

Em Dussel, a responsabilidade é responsabilidade pelo outro/vítima que se concretiza na justiça e na libertação. Para ele, a filosofia no ocidente desde os gregos sempre pensou o real como totalidade, isto é, como um todo fechado em si mesmo, que, enquanto todo, é sempre o mesmo. A partir da interioridade do mesmo, procedem aos momentos diferencias, mas aqui se trata de uma "diferença" pensada a partir da identidade originária, isto é, trata-se de um outro "no mesmo". Na totalidade fechada não há alteridade, responsabilidade e justiça.

Para Dussel, isto impõe uma responsabilidade, uma resposta para com as diversas vítimas do sistema: "Mas as vítimas do sistema imperfeito [...] são as que sofrem em maior grau, como feridas abertas, a enfermidade do corpo social. Elas mostram o lugar da patologia do sistema, da injustiça que terá de saber reparar" (2007, p. 105).

A responsabilidade pelo outro é, antes de tudo, responsabilidade pelo outro oprimido, excluído, vítima, vulnerável diante do sistema econômico concreto de opressão. A responsabilidade pelo outro implica numa reserva de humanismo e comprometimento radical com o outro, com a dignidade e a libertação do outro.

A responsabilidade é, antes de tudo, justiça que emerge do respeito e serviço ao outro. É sair de si em busca do outro caído, faminto e miserável. É arriscar-se nos labirintos da história para, no face a face, viver para o outro. Ser com o outro para ser mais, ser mais gente. Este entendimento vem apontar que são inúmeras as vítimas e que estas se multiplicam no decorrer da história nos últimos séculos. Estas "vidas desperdiçadas", de seres descartados que se multiplicam hoje tanto no centro como na periferia do capital em tempos de negação da vida e de pandemia.

A responsabilidade pelo pobre, o exterior ao sistema, expõe o homem justo aos ataques do sistema que se sente atacado por sua gratuidade, disfuncionalidade, abertura e

exposição. Segundo Dussel, a responsabilidade é obsessão pelo outro; é religação com sua Exterioridade; é expor-se ao traumatismo, à prisão e à morte (DUSSEL, s.d, p. 66).

O reconhecimento das vítimas do sistema totalizante implica em uma responsabilidade, isto é, tenho o dever ético e político porque sou responsável. Se não assumo a responsabilidade não deixo de por isso de ser responsável. Para Dussel: sou/somos responsáveis pelo outro pelo fato de ser humano, "sensibilidade" aberta ao rosto do outro. Isto significa que, não é responsabilidade pela própria vida apenas; agora é responsabilidade pela vida negada do outro que se funda num enunciado normativo: porque devo produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana em geral, há razão para reproduzir a vida negada da vítima de um sistema opressor" (2000, p. 278).

O cuidado com a Natureza

A crise ética que permeia a presente história humana passa necessariamente pela relação dos homens com a natureza. O modelo hegemônico que reproduz a totalidade é antiético e excludente. Neste sentido, urge repensar a relação humana para além do modelo depredador, reducionista, mecanicista, mercantilizante e tecno-racional gestado, principalmente, na modernidade. De tal forma que se pode ler a história da razão instrumental e a racionalidade imperante no Ocidente capitalista como uma grande egologia, excludente ab initio da natureza e do outro enquanto tais (Pelizzoli, 2007, p . 14).

A natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta.

A questão a ser discutida é em que medida a espécie humana deseja concretamente repensar e desconstruir seu modo de vida atual para construir a resolução dos problemas ecológicos. Não se trata apenas de ter uma visão econômica da relação do homem com a natureza, mas sobretudo uma relação ética. Nesta perspectiva, pode-se discutir em torno desta questão a presença efetiva da alteridade no mundo da ecologia, desde uma compreensão ética do universo.

Portanto, uma ética ecológica deve refletir sobre a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente os mais afetados e excluídos e as futuras gerações. Estes se não houver uma revolução ecológica, herdarão uma "terra morta."

Nos séculos XIX e XX, a humanidade descobriu os efeitos negativos dos sistemas econômicos e a questão social consistia, principalmente, na erradicação da pobreza como desigualdade material entre os seres humanos. Mas, esta desigualdade será determinada no século XXI, por um novo descobrimento de dimensões mais catastróficas: a possibilidade real da extinção da vida (não só humana) sobre o planeta Terra.

A terra enquanto planeta vivo está sendo devastada como nunca aconteceu na história da humanidade. A depredação de toda forma de vida e de suas fontes naturais são dominados em nome do deus mercado. O Brasil historicamente é filho desse processo. Somos filhos da crise do capital desde o Brasil colônia e sua perpetuação até hoje.

Não é possível separar a destruição da natureza com a miséria, a desigualdade e a injustiça perpetradas pelas elites. Na modernidade a natureza se tornou objeto de dominação. A natureza foi desencantada e perdeu suas cores e sabores para o ser humano. O humano encontrou na natureza um apêndice para as suas conquistas.

Uma ética ecológica exige o respeito as várias formas de vida, para não deixarmos para as futuras gerações uma terra devastada. A vida pode ser destruída na terra. As alterações infligidas pelo homem na natureza farão surgir novas epidemias que podem devastar a vida humana.

Por isso, é necessário a emergência de um novo paradigma ecológico sustentável que para além de toda retórica reinante, desenvolva práticas de vida em profundo respeito com a natureza. Somos filhos e filhas da terra. Destrui-la é destruir o que somos. Formamos uma realidade extremamente complexa e única.

Diante da nossa finitude e da nossa demência estrutural haverá tempo para salvarmos as diversas formas de vida e a da própria humanidade ou caminharemos célere para o abismo?

Segundo Boff, cinco grandes atos estruturam o teatro universal no qual somos coautores (2014, p. 82) a saber:

O primeiro é o cósmico: irrompeu o universo ainda em processo de expansão; na medida que se expande se autocria e se diversifica. O segundo é o químico: no seio das grandes estrelas se formaram os elementos que hoje constituem cada um dos seres, como o oxigênio, o carbono, etc. O terceiro ato é o biológico: da matéria que se complexifica e rompeu a vida há 3,8 bilhões de anos.

O quarto é o humano: a vida humana nasceu, cerca de 10 milhões de anos atrás na África, adaptando-se a todos os ecossistemas. O quinto ato é o planetário: o homem descobre-se como humanidade, com a mesma origem e o mesmo destino comum com os demais seres.

Uma ética ecossocialista emerge como resposta aos enormes desafios que a humanidade atravessa em pleno século XXI. O capital é uma máquina de destruição e reificação e que produz vítimas. Sabemos que a proposta capitalista é contrária a qualquer proposta ética, o capital não tem escrúpulo e não tem ética. O capital é pela sua essência não ético.

Neste Âmbito, uma ética ecossocialista pode contribui para pensar e concretizar novas práticas não predatórias, mas cooperativas entre os seres humanos e entre esses e as diversas formas de vida, em respeito profundo a terra e a natureza.

Considerações Finais

Antes da preocupação consigo mesmo, que nós temos legitimamente, a ética nos convida a preocupação com os outros e nos chama para ser responsáveis para com eles.

Suas formas concretas podem ser infinitamente diversas. Todos se inscrevem nessa abertura, impossível de ser fechada que aprofunda as relações humanas. Presença do estrangeiro, hospitalidade, respeito por aquilo que não entendo, acolhimento daquilo que não espero, descentralização, solidariedade com os vulneráveis, compaixão com todas as formas de vida, cooperação.

Isto significa afirmar a vida como valor maior, para além do conhecimento da razão cínica, para além da racionalidade instrumental, para além da força destruidora do capital. A saída de si para o outro enquanto vítima que negado em sua humanidade precisa ser reconstruída, reconhecida e amada. Neste âmbito, todo esforço teórico e prático deve estar voltado para construir uma nova realidade em que a vida concreta e não meramente pensada seja fonte de sentido.

Questionando assim a "ética" vigente das grandes corporações com seu cinismo, que ao determinar as regras do jogo econômico define quem deve viver e quem deve morrer, os sistemas políticos fetichizados.

Contra o medo, o mal e a violência três atitudes: pensar (continuar a reflexão), agir (desenvolver ações contra o mal) e sentir (ressignificar os nossos sentimentos). Contra a negação do Outro uma nova ética, um novo humanismo. Sou responsável pelo outro.

Ser responsável implica em cuidar de si, cuidar do outro e cuidar da natureza. Desafio para todo humano que se quer ser ético. Afinal, ou somos éticos ou não somos humanos.

Referências

DELEMEAU, Jean. História do Medo no Ocidente. São Paulo. Companhia das Letras: 2011.

DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação, na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis; RJ: Vozes, 2000.

_____ 20 Teses de Política. Clacso/expressão Popular, São Paulo: 2007.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEVINAS. Emmanuel. Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70, 2000.

PELIZZOLI, M, L.A Emergência do Paradigma ecológico. Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.

SUZIN, Luiz Carlos & ZAMPIERE, Gilmar. A Vida Dos Outros: Ética e Teologia da Libertação animal. São Paulo: Paulinas, 2015.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Ricardo Timm de. Sujeito, ética e História. Porto Alegre; EDIPUCRS, 1999.

4

A EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E INCERTEZAS

Inalda Maria dos Santos
Edna Cristina do Prado

1. O ensino em meio à crise provocada pelo Covid-19: a posição de entidades educacionais

Desde fevereiro de 2020 quando, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o governo federal decretou o estado de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Covid-19, inúmeras entidades educacionais têm se manifestado sobre a complexa situação causada pela pandemia da Covid-19 e os graves efeitos que tem ela causado na já precarizada educação brasileira.

Nesta reflexão, destacamos os firmes e assertivos aspectos apontados pelas recomendações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional do Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP); do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pela nota conjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional de História (ANPUH); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor (FORPARFOR); Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Fóruns de EJA); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBio); Sociedade Brasileira de Ensino de Química

(SBEnQ); Rede Escola Pública e Universidade (REPU); Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO), com o apoio da Associação dos Servidores do INEP (ASSINEP); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE-PB); Fórum Estadual de Educação de Pernambuco (FEE-PE); Fórum Estadual de Educação do Pará (FEE PA) e Fórum Distrital de Educação (FDE).

Preocupadas não apenas com o preceito constitucional de garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, mas também com a garantia da saúde e da vida de todo cidadão brasileiro, as referidas entidades elaboraram uma série de diretrizes a fim de nortear a tomada de decisões acerca do processo de reabertura das instituições educativas, bem como sobre as concepções de educação a distância (EAD), ensino remoto e a forma que podem/devem ser trabalhadas durante o período de isolamento social e pós-retorno às atividades presenciais.

Todas as orientações destacam a prudência e a análise criteriosa que envolve a complexa e atípica situação antes de qualquer tomada de decisão. Destacam, ainda, que todas as ações devem ser pensadas e planejadas de forma coletiva e intersetorial, não apenas pelos profissionais da educação e seus respectivos sindicatos e entidades de classe, mas com a participação das famílias, profissionais da saúde e gestores públicos.

Os textos analisados reconhecem que mesmo sem a definição do período de retorno às aulas presenciais, o seu planejamento precisa ser feito o quanto antes pelas redes públicas e mantenedoras privadas. Trazem, ainda, de forma clara e didática uma séria de orientações e cuidados a serem tomados, os quais podem ser organizados em questões sanitárias, administrativas e pedagógicas.

Entre os aspectos sanitários, as entidades reconhecem que há a necessidade de criação de protocolos sanitários na esfera nacional, estadual e local (número de alunos por sala; ventilação; disponibilização de máscaras, de álcool gel, sabão e produtos básicos de higiene em todos os espaços; disponibilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPI); testes frequentes e gratuitos de Covid-19; quantidade de termômetros para a aferição de temperatura de estudantes e funcionários; cuidados higiênicos nos transportes escolares, etc.).

No que diz respeito aos aspectos da gestão, destacam-se as orientações dadas pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), segundo as quais as redes municipais, em regime de colaboração com União e Estados, poderiam criar algumas comissões de gestão, tais como a

Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da COVID-19 e Comissões Escolares de Gerenciamento da Pandemia da COVID-19, além de uma Comissão Estadual com representação dos municípios, por meio da seccional Undime, assim como pela Secretaria Estadual, para discussão em nível Estadual. (UNDIME, 2020, p. 6)

No Guia de reabertura das escolas elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, há uma referência ao temor do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no que tange às ações que dizem respeito à "[...] ampliação das jornadas diárias; reposição usando sábados; reposição usando turno noturno; estratégias de nivelamento e recuperação; contratação temporária de professores" a fim de que sejam respeitados os direitos trabalhistas dos profissionais envolvidos. (CAMPANHA, 2020, p. 17)

Quanto aos aspectos pedagógicos, destacam-se a preocupação com a formação continuada de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, enfatizando a prevenção e os cuidados com a saúde e sua relação com os conteúdos escolares; adaptações no projeto pedagógico e no calendário escolar que não prejudiquem o processo de ensino e aprendizagem e que privilegiem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos momentos de avaliação.

Especificamente em resposta à Consulta Pública feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Parecer, "Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19", importantes associações e entidades da educação nacional manifestaram-se conjuntamente no documento de 23 de abril de 2020 e criticaram a forma parcimoniosa com que Conselho Nacional de Educação tem tratado a questão, por meio de meras recomendações sem que de forma propositiva e com ações concretas aborde os sérios problemas estruturais de concepção, gestão e financiamento da educação que só se avolumam diante da crise mundial e do desmonte da educação nacional provocado pelo atual governo . As entidades mostram-se contrárias ao uso do ensino a distância em detrimento do ensino presencial, tal qual preconiza o Art. 32, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Consideramos que a EAD não pode substituir a educação escolar, nem que seja a solução unívoca para o problema de reposição das atividades suspensas, ou ainda, o mecanismo mais adequado para reorganizar o calendário escolar. Os sistemas e instituições de ensino não dispõem das condições necessárias para a materialização da EAD, tampouco os docentes podem ser responsabilizados ou submetidos a formas improvisadas de mediação tecnológica. A implementação de ações díspares - em muitos casos, efetivadas pela adoção de pacotes e softwares educacionais - visando à implementação da EAD, com o uso de ferramentas digitais, ensino remoto ou outras alternativas, sem a mediação direta de professores e com famílias sem condições de acessibilidade e de suporte ao processo educativo de crianças e jovens, não conseguirá oportunizar ensino de qualidade. Ademais, o uso indiscriminado de aplicativos e aulas prontas, que não consideram as realidades educacionais, não garante a aprendizagem nem pode substituir as atividades educativas presenciais. Da mesma forma, apontamos para o equívoco das medidas que visam deslocar, simular e substituir o currículo, reduzindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes a uma mera transposição de conteúdos e atividades para ambientes

virtuais, desconsiderando o conhecimento já sistematizado nas instituições de ensino, por profissionais da educação, e cientificamente validados. (ANPAE et al, 2020, p.2)

As entidades também se mostram contrárias ao envio de tarefas escolares às famílias, responsabilizando-as pelo acompanhamento e repudiam a realização dos estágios docentes a distância. Ao tempo em que propõem algumas recomendações, entre as quais se destacam: garantia do direito à educação e à qualidade do ensino previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a autonomia dos entes federados na organização de seus sistemas de educação; políticas públicas destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica; políticas de formação e de acessibilidade para os profissionais da educação; reorganização dos calendários escolares com reposição presencial das aulas e atividades e a instituição de "[...] um ciclo letivo 2020-2021 sem a realização de quaisquer avaliações censitárias em 2020 ou no primeiro semestre de 2021". (ANPAE et al, 2020. p. 3)

2. Ensino remoto no Brasil: desafios e incertezas

Discorrer sobre o ensino remoto na atualidade da educação brasileira, tornou-se uma demanda urgente e necessária tendo em vista o momento de pandemia que assolou o Brasil e o mundo, e do qual não estávamos preparados para enfrentar. Na verdade, estamos a cada dia aprendendo a lidar com o novo, com os novos desafios que a Covid-19 trouxe para o cotidiano da cada família, em todas esferas da vida social. Estamos imersos em dúvidas e incertezas de como agir com essa nova realidade, mas como diz Frei Beto:

> Não lamentes! Tens um teto, o alimento garantido e boasaúde. És um privilegiado. Lamenta, sim, por aqueles que nada disso possuem. Não por escolha, e sim por serem vítimas de um sistema econômico seletivo e excludente, no qual os interesses do capital privado pairam acima dos direitos coletivos. Não te afogues em teu lamento. Extraia dele forças para mudar o que consideras injusto. E cuida-te! Não te julgues imortal. O teu e o meu dia chegarão. Mas não apressemos os desígnios de Deus. Na vida nada tem maior valor do que a própria vida (BETO, 2020, p.1)

Diante desse alerta, sabemos que na área educacacional os desafios são muitos a enfrentar, se considerarmos que a situação atual aflorou os problemas tradicionais ainda não solucionados. E com certeza o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais é um deles.

Neste sentido, um dos agravamentos que a pandemia traz com muita força é a questão da formação dos estudantes no ensino remoto que não se limita ao ensino de conteúdos, mas

se amplia na ausência dos processos de interação e desenvolvimento dos sujeitos na escola. Além disso, o próprio acesso ao ensino remoto apresenta limitações para a realidade dos filhos dos trabalhadores da escola pública, professores e das famílias, como: não acesso à internet ou acesso a dados móveis de celular limitado; as condições de estudo; plataformas de ensino padronizadas, exigindo um acompanhamento/conhecimento dos pais sobre as tarefas e diminuição do convívio familiar em detrimento das demandas do trabalho escolar e dos pais.

Na atividade docente, o ensino remoto também apresenta desafios, uma vez que exige um conhecimento especializado nas tecnologias digitais e uma sobrecarga de trabalho que vai desde o planejamento das atividades, gravação das aulas, acompanhamento online na plataforma, bem como participar de reuniões online da gestão escolar e elaboração de relatórios que comprovem suas atividades pedagógicas no contexto da pandemia. Outro aspecto, ainda pouco explorado, diz respeito aos direitos autorais pela produção dos materiais a serem disponiblizados na rede mundial de comunicações.

Os estudiosos do campo da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) advogam pela necessidade de distinção dos termos educação a distância (EAD), ensino remoto e educação online.

A pesquisadora Edméa Santos (UFRJ), com longa experiência acadêmica e pedagógica na Educação online, expressa suas inquietações acerca da experiência de ensino remoto no contexto atual da pademia. Sobre essa questão chama atenção:

> Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potencias da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, p. 1).

De acordo com o dispositivo legal (Decreto 9.057/2017), a educação a distância poderá ser ofertada tanto na educação básica como no ensino superior, desde que garantidas as condições de acessibilidade – espaços e meios. Por outro lado, é preciso entender as diferenças do ensino remoto trabalhado no contexto da Covid-19 e a educação online. Assim para Moreira & Schlemmer (2020, p. 08-09),

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física.

Sem a pretensão de adentrar às particularidades que envolvem o trabalho com as tecnologias e suas variadas formas de uso, os autores destacam que há uma relação entre educação a distância e a educação online, porém reforçam que a educação online se diferencia da educação a distância e da remota.

Nós compreendemos por educação online, a modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes TD. Na Educação Online o foco está na interação, na autoria e co-construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona é privilegiada. O modelo pedagógico, por estar perpassado pela lógica de rede, é predominantemente interacionista, possibilitando a conexão, a liberação do polo de emissão, e, consequentemente, instigando a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020, p. 17-18)

Mesmo considerando essas diferenças conceituais, constata-se que o ensino remoto vem acontecendo em todo o Brasil nas suas diversas redes públicas e privadas dentro de uma situação emergencial na qual nem sempre com o planejamento e organização que demanda, desconsiderando as diferentes situações sociais, econômicas e educacionais.

Dentre as medidas adotadas pelo governo para atender às exigências educacionais do momento de isolamento social vivenciado em todo o território brasileiro, foi aprovado no âmbito da Câmara dos Deputados a Medida Provisória n º 934, de 01 de abril de 2020 que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e ensino superior, tomando por base na Lei nº 13.979 , de 6 de fevereiro de 2020.

No que tange à educação básica (Art. 1º) e ao ensino superior (Art. 2º), fica dispensado, em caráter excepcional, o cumprimento da obrigatoriedade dos dias letivos, em decorrência da situação de emergência de saúde pública do Covid-19, conforme descrito abaixo:

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
> Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, [...] para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

O debate sobre a forma como vem se dando o ensino remoto vem recebendo muitos questionamentos e dúvidas, uma vez que, em tempo de incertezas, é necessário refletir sobre a educação e as desigualdades que se afloraram no contexto de pandemia:

> [...] o tema das aulas remotas ou por outras modalidades de EaD somente pode ser discutido a partir das condições de vida dos professores e dos estudantes. Debates verdadeiros sobre o futuro das escolas e das universidades, as pedagogias mediadas por tecnologias, os currículos e as novas tecnologias, o trabalho docente e as tecnologias, as formas de interação das crianças com as tecnologias e questões correlatas não podem ser discutidas, legitimamente, no bojo de medidas de corporações, governos, empresas, coalizões nas escolas e universidades, a pretexto de serem respostas ao isolamento social e à necessidade de novas mediações pedagógicas no século XXI (COLEMARX, 2020, p. 21-22).

Neste cenário, é preciso refletir coletivamente como será o retorno às aulas presenciais, garantindo o direito à aprendizagem dos alunos, buscando trabalhar como prioridades o acolhimento das crianças e jovens e os conteúdos essenciais, ou seja, aquilo que for indispensável para se saber dentro do tempo pedagógico. Em síntese, pririzando uma formação integral e integrada que contemple cultura, ciência e, acima de tudo a justiça e a equidade social (CAETANO, 2020).

Neste sentido, partimos do entendimento de que o retorno às aulas presenciais deve ser pautado por meio de um planejamento coletivo e intersetorial, com organização e muita prudência, priorizando a garantia do direito à vida e à educação de qualidade socialmente referenciada respaldado em um ambiente de respeito às singularidades das escolas e de seus sujeitos.

Referências

ANPAE et al. Associação Nacional de Política e Administração Educacional. Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://anpae.org.br/website/. Acesso em 02 de julho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 28/4/2020.

BRASIL. Decreto n◦ 9.057, de 25 de maio de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm

BRASIL. Medida Provisória n º 934, de 01 de abril de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm> Acesso em 01 de julho de 2020.

BETO, Frei. Por que lamentas? *In:* Olho no Texto Wordpress. 2020. https://olhonotexto.wordpress.com/2020/04/16/). Acesso em 01/07/2020.

CAETANO, Maria Raquel. Live. Educação Pública: Direito ou mercadoria. https://youtube.com/ppgeduesb 03/07/2020

CAMPANHA. Nacional pelo direito à Educação. COVID-19, o novo Coronavírus. Guia sobre Reabertura das Escolas. Campanha Nacional pelo Direito à Educação: São Paulo, 2020. Disponível em: https://campanha.org.br/. Acesso em 02 de julho de 2020.

COLEMARX (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. UFRJ, 2020.

MOREIRA, José Antonio & SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educaçaõ digital onlife. Revista UFG, v.20, 2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119 Acesso em: 02 de julho de 2020.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de educação. Disponível em: https://undime.org.br Acesso em 02 de julho de 2020.

5

CRISE DO CAPITAL, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PANDEMIA

Jailton de Souza Lira
Maria Betânia Nunes Pereira

Introdução

A pandemia do Covid-19 tornou as desigualdades sociais presentes no capitalismo ainda mais evidentes, revelando ao mesmo tempo que as famosas teses de correção dos erros do sistema pelas forças do mercado não passavam de mera falácia, exibindo as deficiências dos sistemas de saúde, que vão desde a falta de profissionais da área até a desigualdade no acesso a algum tipo de cobertura mínima do sistema de saúde pública à população mais pobre.

Já na área da educação, o reflexo desse direcionamento do governo federal e da sua política genocida (negacionista da pandemia), se reflete na omissão do ministério da educação na coordenação dos esforços de adaptação a esse momento de crise sanitária e na organização de meios de superação do problema. Repentinamente, as secretarias de educação estaduais e municipais, institutos de educação e universidades precisaram encontrar estratégias pontuais para reorganização dos seus calendários acadêmicos, construção de atividades remotas, o que tem esbarrado na precariedade estrutural e financeira destas instituições, falta de formação adequada dos profissionais e de meios tecnológicos, ferramentas online e modelos didáticos e pedagógicos que pudessem responder satisfatoriamente aos inéditos desafios postos pelo necessário enfrentamento da pandemia.

Em Alagoas, soma-se a isso as suas seculares desigualdades sociais e econômicas, em que 48,9% (quarenta e oito, nove por cento) da sua população de 3,3 (três milhões e trezentos mil) habitantes, vivem abaixo da linha da pobreza (CARVALHO, 2019, p. 356).

O capital e a crise estrutural

O sistema do capital, expressão cunhada pelo filósofo húngaro István Mészáros (2002, 2011), é a forma predominante pela qual se organiza a maioria dos países na atualidade e que tem no funcionamento e valorização do mercado sua diretriz principal. Este é um

elemento decisivo para se caracterizar esse sistema econômico que, ao menos desde meados do século XX, vem se deslocando dos setores tradicionais da economia, como a produção industrial, e ampliando sua dependência da alocação dos recursos baseados em uma lucratividade artificial ancorada em movimentos puramente especulativos entre os países e em suas moedas, descolada dos processos produtivos reais, fenômeno conhecido como financeirização da economia ou economia rentista.

Ao que tudo indica, ao menos desde o final dos anos de 1970, as crises imanentes ao seu funcionamento e organização do capitalismo seguem uma tendência de aprofundamento das próprias contradições internas, sem os intervalos regulares (como vistos no passado) de vigorosa expansão seguida de uma contração equivalente, sendo forçoso admitir uma evidente falta de governabilidade dos instrumentos estatais de controle monetário e creditício dos governos nessa crise, o que nos remete a necessidade de uma consideração mais específica sobre as características gerais do sistema na atualidade.

Mészáros (2002) caracteriza esta crise do capital como uma crise estrutural, proveniente das próprias contradições do sistema, que se orienta no sentido da acumulação e da expansão, onde as alternativas de controle social e político do passado não são mais suficientes para conter seu processo de autodestruição, incontrolável e avassalador dos recursos sociais e ambientais do planeta. É por essa razão que o desaparecimento de milhões de postos de empregos, decorrentes da "desertificação industrial" e da utilização dos mecanismos de tecnologia, dentre eles a cibernética e as tecnologias inteligentes, não diminuíram as suas já amplas margens de lucro e rentabilidade.

Paralelamente, os Estados vêm servindo para facilitar os movimentos do capital , eliminando as restrições ao seu funcionamento nos diversos campos de atuação econômica e, quando necessário, utilizando seus fundos públicos para socorrer os detentores do capital, que comprovam a permanência parasitária do sistema econômico dos cofres estatais.

Em 2008, no ápice da crise do capital neste século, já percebida como permanente e não mais como um fenômeno cíclico, Dantas (2009, p. 48) informa que a queda na produção industrial nos EUA foi de 10, com uma retração do PIB de 6,2% em 2008 e 6,1% em 2009 enquanto a produção industrial alemã experimentou uma queda de 12% e a inglesa de 9%. Refletindo sobre aquele momento histórico, ele avalia que ao tentar romper os limites estruturais da lei do valor e instaurar um "regime de acumulação financeira", o capitalismo produziu uma massa de capitais fictícios sem precedentes na história (DANTAS, 2009, p. 49-50).

Recursos que deveriam ser direcionados às áreas sociais são transferidos aos representantes do capital. Netto (2012), refletindo sobre tais fenômenos no mesmo período, considerou que o sistema do capital atravessaria a sua terceira crise estrutural, em mais uma demonstração histórica da exaustão das possibilidades civilizatórias da ordem do capital, podendo apenas oferecer "soluções barbarizantes para a vida social", mencionando alguns desses fenômenos, como "a financeirização especulativa e parasitária do tardo-capitalismo e

sua economia do desperdício e da obsolescência programada", as "tentativas de centralização monopolista da biodiversidade", bem como os crimes ambientais e alcançando a esfera da cultura "(p. 426).

Em paralelo, como parte dos mesmos processos contraditórios de acumulação do capital, se observa uma constante oligopolização da economia mundial, com a eliminação ampla da concorrência, outra maneira encontrada pelo sistema "para lhe dar sustentabilidade estrutural e uma sobrevida", a exemplo das outras fases históricas. Por isso, "a permanência deste sistema depende também da capacidade de convencimento e remodelação da subjetividade dos sujeitos históricos, obstando a reflexão sobre outras opções de reprodução socioeconômica" (LIRA; HERMIDA, 2017, p. 30). Para que essa subjetivação se torne possível, as ações dos denominados aparelhos ideológicos do Estado (POULANTZAS, 1980), dentre eles, os espaços educativos, a mídia, o Direito etc. exercem papel fundamental. Na prática, "enquanto produto histórico das relações sociais conflituosas, o Estado desenvolve um papel fundamental para a funcionalidade do sistema capitalista, conjugado a outros instrumentos mediadores centrais" (LIRA, 2016, p. 61).

Mészáros (2002, p. 228) adverte, por outro lado, que quando os antagonismos entre as classes sociais superam determinados limites, "abandonam-se os simulacros democráticos normais para preservar a relação de forças estabelecidas no sistema global do capital, garantindo a permanente sujeição e dominação [...] por meios nada democráticos".

Precarização do trabalho docente, sociedade e pandemia

Nas sociedades capitalistas, o trabalho é o elemento fundante do ser social, ou seja, é o que permite a produção e reprodução das condições de vida dos seres humanos, posto que a construção da sociedade e a interação com o ambiente natural só pode ser realizada pela ação consciente do trabalho, realizada apenas pelos seres sociais em condições próprias de produção (MARX, 2011; MARX, ENGELS, 2009).

Isso só é possível por conta da maneira como o sistema do capital se estrutura, controlando os espaços de atuação social e monopolizando os meios de organização política e institucional existentes através do controle direto do Estado e dos seus aparelhos ideológicos. As contradições havidas entre as frações da classe dominante por esse domínio, não impedem, porém, que elas mesmas estabeleçam consensos básicos a fim de manter a exploração dos segmentos populares, de forma que as representações do capital continuem a deter a hegemonia das forças políticas e econômicas independente das suas divergências e interesses específicos.

Boito Jr. (2018) pontua bem essas divergências para situar a existência destas contradições permanentes da ação dos segmentos de classe que controlam o poder político do Estado, que acabam se refletindo muitas vezes em produção de políticas públicas até

divergentes, que demonstram os objetivos nem sempre harmônicos entre estes agrupamentos políticos e econômicos no interior do espaço estatal.

Entre as características gerais que definem a composição dos segmentos que sobrevivem mediante a venda da sua força de trabalho e que se situam na condição de proletários, identificamos justamente algumas concernentes ao exercício da docência, sem desconsiderar as enormes polêmicas em torno desta opção categorial, que entendem ser o magistério, ao contrário, uma atividade que guarda fortes diferenças com os trabalhadores considerados mais explorados pelo sistema.

Oliveira (2004), em uma discussão específica sobre a desprofissionalização e proletarização do magistério, adverte que "o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula", mas inclui "a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos , à discussão coletiva do currículo e da avaliação" (p.1132).

Esta necessidade de democratização das discussões e decisões por imperativos legais, associada a processos de padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos com apelos ao voluntarismo e ao comunitarismo, impõe aos professores uma perda gradual da sua autonomia profissional, colaborando com uma tendência de desvalorização profissional no bojo de um movimento mais amplo de precarização das relações de trabalho, já visível naquele momento histórico do início da década dos anos 2000 (OLIVEIRA, 2004). A negação do princípio da autonomia pedagógica e didática aproxima então os professores do segmento dos trabalhadores proletarizados, ainda que possamos considerar que estejam propriamente nessa condição aqueles profissionais que estejam diretamente inseridos em uma relação social produtiva, em que pese o assalariamento da categoria de modo geral (TUMOLO & FONTANA, 2008).

Mas em que contexto social e econômico os docentes exercem as suas atividades?

Carvalho (2019) salienta que a fase de expansão econômica do País entre 2004 e 2014 resultou, por exemplo, na universalização da energia elétrica, confirmada pela Agência Nacional de Telecomunicações em dados recentes, ainda que a retração econômica tenha impedido a continuidade desse crescimento. Conforme esse autor, no ano de "2016, 61% dos nordestinos e 59% dos alagoanos se conectavam à Internet; o número de celulares cresceu no "boom do consumo" de 700 mil, em 2005, para 4,2 milhões em 2014" e que "mesmo caindo para 2,9 milhões em 2019, continuou a fazer parte do cotidiano da maioria das famílias de baixa renda" (2019, p.355).

É nesse quadro de agravamento das condições sociais e econômicas que a crise pandêmica acarretou a suspensão das aulas em todo o mundo, exigindo uma reorganização inédita dos sistemas escolares, que precisaram se adequar rapidamente a uma realidade tão excepcional que interferiu em todos os campos de atuação humana.

Na Universidade Federal de Alagoas, uma pesquisa conduzida pelo Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) realizada no ano de 2018, exibiu os números da desigualdade social entre a comunidade acadêmica na maior instituição de ensino superior do estado, um universo de 28.994 estudantes, dos quais 80% são considerados pobres (UFAL, 2020). Realizada antes da deterioração da situação econômica e da crise de pandemia – ou seja, em uma realidade de extrema desigualdade social e econômica que apenas se aprofundou nos anos seguintes, -revela dados importantes sobre como viviam os estudantes, distribuídos pelas categorias população estudantil, escolaridade da mãe e do pai, renda familiar, raça, moradia, deficiência, sexo, gênero e orientação sexual, faixa etária, situação conjugal, trabalho e renda, trajetória escolar, vida acadêmica, saúde e qualidade de vida, e cultura que, ao serem cruzados com os indicadores socioeconômicos gerais mais recentes do conjunto da população alagoana (CARVALHO, 2019; 2020) explicitam o tamanho dos desafios impostos aos sistemas de saúde, seguridade social e educação, principalmente.

Em Alagoas, a Portaria/SEDUC nº 4.904/2020, estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presenciais (REAENP) nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19).

Tal Portaria atribui às unidades escolares a tarefa de planejar, organizar e gerir esses ambientes virtuais de aprendizado, sem oferecer, no entanto, os equipamentos ou instrumentos necessários, exigindo dos professores (de um dia para outro) dispositivos de mídia e qualificação acelerada para utilização desses ambientes virtuais com a consequente ampliação da jornada de trabalho.

A situação dos professores com contratos temporários é ainda mais grave, posto que em sua maioria, além do contrato de trabalho com o estado, ainda dão aulas em outras redes públicas ou privadas de ensino.

Em Alagoas, os professores com contratos temporários de trabalho, segundo dados apresentados pela secretaria de educação , compõem cerca de 50% (cinquenta por cento) de toda a rede, ou seja, um contingente considerável de professores sem vínculo permanente com a rede estadual.

Conclusão

Frente a emergência da pandemia do coronavírus, são inegáveis todas as contradições socioeconômicas e políticas que foram delineadas no presente artigo, indicando o aprofundamento das desigualdades sociais, potencializadas em Alagoas em razão da herança oligárquica e excludente apontada por Carvalho (2020).

Neste cenário, a tendência é de aprofundamento das desigualdades e a perpetuação da miserabilidade de grande parte da população alagoana, diminuindo drasticamente as possibilidades concretas de êxito educacional da imensa parcela da sociedade.

Talvez possamos então falar em excluídos digitais de maneira mais ampla, pois em muitos casos, tanto os docentes quanto os estudantes se encontram diante de imensas dificuldades de acesso e utilização dos meios tecnológicos necessários à inclusão no mundo digital, condições essenciais para o trabalho docente e a prática pedagógica na atualidade.

Referências

ALAGOAS. PORTARIA/SEDUC nº4.904/2020: que estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19). Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf

_____. Boletim Epidemiológico - Secretaria Estadual de Saúde. Informação disponível em http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/33625-alagoas-tem-34-312-casos-da-covid-19-e-1-012-obitos. Acesso em 28/06/2020.

ALAGOAS. Ofício nº E:367/2019/SEDUC de 20 de dezembro de 2019.

ANTUNES, Ricardo. Entrevista concedida ao Brasil de Fato, em 18 de junho de 2019; disponível em: https://www.brasildefators.com.br/2019/06/18/novos-tempos-modernos-e-a-precarizacao-do-mundo-do-trabalho-atual). Acesso em 07/07/2020.

BOITO JUNIOR, A. Reforma e crise política no Brasil. Os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da Unicamp/Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 06 de 2020, aprovado em 20/03/2020 com validade até 31 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%206%2C%20DE,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020. Acesso em 08/07/20.

_____. Lei nº 13.467, de 13 De julho de 2017, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em 07 de junho de 2020.

_____. Emenda Constitucional Nº 95 De 15 de Dezembro de 2016: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 07 de junho de 2020.

_____. MP 927. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141145. Acesso em 07 de junho de 2020.

CARVALHO, Cícero Péricles. Alagoas: 2000-2018. Revista Conjuntura Econômica, do BNB (Edição especial, 2019).

_____. Os impactos na pandemia na economia alagoana. Notas sobre a conjuntura econômica nos meses de março a junho de 2020. FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/feac/informes/os-impactos-da-epidemia-na-economia-alagoana-prof-dr-cicero-pericles-de-carvalho. Acesso em 05 de julho de 2020.

DANTAS, R. A grande crise do capital. Cadernos de Ética e Filosofia Política14, 1/2009, p. 47-72.

G1 - "60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia". Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml. Acesso em 08/07/2020.

INSS. Normas de Concessão do Auxilio Doença:https://www.inss.gov.br/beneficios/auxilio-doenca/auxilio-doenca-comum-ou-acidente-de-trabalho/. Acesso em 07/07/2020.

LIRA, Jailton de Souza. O neoliberalismo na educação pública durante o governo Teotônio Vilela Filho (2007-2014). Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. Política educacional e neoliberalismo: a educação em Alagoas durante o governo Vilela Filho (2007-2014). João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARO, Alysson Leandro. Crise e Pandemia, São Paulo: Boitempo, 2020.

MÉSZÁROS, István. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 20

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 05 de julho de 2020.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, KlalterBez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan. /abr. 2008. Acesso em 05 de julho de 2020. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Perfil socioeconômico e cultural dos (as) estudantes da UFAL. Coleção UFAL e Políticas Públicas de Gestão na Educação Superior. Maceió: Edufal, 2020.

6

PANDEMIA E CONTRATO SOCIAL: IDEIA DE UM NOVO CONTRATO COM PROPÓSITO COSMOPOLITA

Israel Alexandria Costa

1. A primeira problemática

Em relação à primeira problemática, adotamos, como referência teórica, o pensamento filosófico de J.-J. Rousseau, para quem o problema do mal não deve ter outro objeto a não ser o mal-estar social. Para melhor delinear esse problema, importa acentuar que tal perspectiva recusa pensar o mal no interior de uma metafísica, como ocorreria à tradição filosófica que inclui Agostinho e Leibniz, ou mesmo de uma física, a exemplo do que teria sugerido Voltaire, no *Poema sobre o desastre de Lisboa*, de 1755, ao escrever "Ó infelizes mortais! Ó deplorável terra! Ó agregado horrendo que a todos os mortais encerra! Exercício eterno que inúteis dores mantém! Filósofos iludidos que bradais 'Tudo está bem'" (1984, p. 17). Segundo a interpretação rousseauniana do *Poema*, Voltaire teria avançado em relação à problemática do mal por afastar-se de uma metafísica do mal, confrontando a ideia leibniziana de que "tudo está bem" por ser o mal uma ausência do ser substancial, e também por afastar-se das interpretações segundo as quais o terremoto que arrastara as águas do Tejo seria decorrente de uma providência divina aborrecida com os pecados humanos. De fato, contra uma clerezia que acabou agravando os males do terremoto com uma caça às bruxas lisboetas, as quais teriam, por seus costumes devassos e intoleráveis ante os mandamentos de Deus, dado causa a um castigo dos céus, Voltaire (1984, p. 17) indaga: "Lisboa, que não é mais, teve ela mais vícios que Londres, que Paris, mergulhadas nas delícias? Lisboa está arruinada e dança-se em Paris".

Contudo, segundo a perspectiva do crítico de Voltaire, o autor do *Poema* comete o equívoco de haver emprestado ao mal físico uma dimensão problemática que ele realmente não teria, ao supor que os movimentos que retiraram do estado estático os corpos naturais sobre os quais a cidade estava assentada seriam caóticos e determinantes do desastre. A tristeza manifestada no *Poema* de Voltaire ante a cidade arrasada abrigaria o equivocado pressuposto de que a vida humana seria uma coisa tão constitutivamente má que, se os mortos pudessem ser indagados se gostariam de voltar a viver, eles responderiam que não.

Contra tal pressuposto, Rousseau, em sua *Lettre a Voltaire*, de 18 Août 1756, sobre o *Poema*, posiciona-se indagando se teria sido a natureza que obrigou os homens a construírem cidades em cima de regiões sujeitas a terremotos — "será, então que a ordem do mundo deve mudar de acordo com nossos caprichos, que a natureza deve ser submissa a nossas leis e que, para impedir um terremoto em algum lugar, bastaria construir lá uma cidade?" (ROUSSEAU, 1969b, v. 4, p. 1062) — e se os mortos aos quais Voltaire pergunta se gostariam de renascer representam, de fato, a espécie humana:

> Pensais como Erasmo, que pouca gente gostaria de renascer nas mesmas condições em que viveram, mas aquele que pede um alto preço por sua mercadoria é justamente o que faria um grande abatimento se houvesse alguma esperança de concluir o negócio. Aliás, Senhor, quem devo acreditar que consultastes sobre isso? Ricos, talvez, saciados por falsos prazeres, mas ignorando os verdadeiros, sempre enfadados com a vida e sempre temendo perdê-la; talvez pessoas de letras, de todas as espécies de homens o mais sedentário, o mais malsão, o mais reflexivo e, consequentemente, o mais infeliz. Quereis encontrar homens de melhor composição ou, ao menos, comumente mais sinceros e que, por formarem a maioria, devem pelo menos por isso ser escutados de preferência? Consultai um honesto burguês que tenha passado uma vida obscura e tranquila, sem projetos e sem ambição; um bom artesão que viva comodamente de sua profissão; até mesmo um camponês, não da França, onde se supõe ser preciso fazê-lo morrer de miséria para que nos façam viver, mas do país, por exemplo, em que estais, e, em geral, de qualquer país livre. Ouso, de fato, afirmar que não há, talvez, no alto Valais um único montanhês descontente com sua vida quase automática, e que não aceitasse de bom grado, em troca até mesmo do Paraíso, a proposta de renascer sem cessar para assim vegetar perpetuamente. Essas diferenças fazem-me crer que é muitas vezes o abuso que fazemos da vida que a torna penosa (ROUSSEAU, 1969b, v. 4, p. 1063).

Essa passagem apresenta um querelante Rousseau dando preferência ao seu título de *Citoyen de Geneve* — em relação ao de *Philosophe* —, para pintar um retrato moral no qual o seu adversário Voltaire aparece como um ostentador do vaidoso título de filósofo francês, um homem letrado e rico, que descansa na Suíça, entediado da vida e, por isso, amaldiçoando-a. Todavia, afastando as querelas pessoais que ambos nutriam mutuamente, aparece aí uma surpreendente abordagem do problema do mal, sobretudo quando se considera que, no século XVIII, vigorava certa tradição religiosa segundo a qual esse problema teria como centro a perversidade arraigada no coração do homem, por conta da sua herança de pecado original cometido por Adão. Rousseau, que recusa veementemente essa tradição, ao propor a teoria da bondade constitutiva do coração humano que vive na solidão da natureza, procura asseverar que o único tipo de mal que constitui, de fato, um problema para os homens; o único mal que verdadeiramente importa, é o mal situado na esfera da pura moralidade, aquele mal que decorre da convivência social, da covardia e da preguiça dos rebanhos humanos que

não admitem ser o modo como está organizada a sua sociedade o único culpado de todos os males que atingem a vida humana. Em todas as suas obras e, mormente, no tratado da educação, ele insiste:

> Homem, não mais procures o autor do mal; esse autor és tu mesmo. Não existe outro mal além do que fazes ou do que sofres, e ambos vêm de ti. O mal geral só pode estar na desordem, e vejo no sistema do mundo uma ordem que não se desmente. O mal particular está apenas no sentimento do ser que sofre, e tal sentimento o homem não recebeu da natureza, causou-o a si mesmo (ROUSSEAU, 1969a, v. 4, p. 588).

Tal perspectiva filosófica conecta-se à segunda problemática do assunto proposto para a presente reflexão: o tema da pandemia.

2. A segunda problemática

Pode parecer estranho, à primeira vista, que compreendamos a atual emergência pandêmica associada à COVID-19 como predominantemente submetida à categoria do mal moral. Bombardeados diariamente com boletins médicos acerca da pandemia, tudo leva a crer que estamos imersos em uma realidade essencialmente opaca e palpável, cujo mal só poderia estar na ordem física, tornando-se difícil não conferir um estatuto factual ao acontecimento de que um vírus do grupo corona — o "novo coronavírus", definitivamente batizado como *Sars-CoV-2* — determinou, para a atual constituição física da espécie humana, uma enfermidade respiratória severa e, por vezes, fatal — a COVID-19 — que, por estar atingindo um número cada vez maior de indivíduos em escala global, em razão do seu alto potencial transmissivo e reprodutivo, mereceu a atenção da Organização Mundial de Saúde, que, aos onze dias do mês de março do ano dois mil e vinte, do calendário cristão, declarou a emergência de uma pandemia [*Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*] da referida doença. Nessa linha, poder-se-ia deduzir que, por ser tal realidade um dado perfeitamente demonstrável por cientistas médicos do mundo inteiro e por instituições internacionais e meritórias de crédito; por ser tão clara e evidente a imagem do grande número de cadáveres dos humanos que deixaram de respirar após haver contraído o vírus, seria impossível duvidar que o problema do mal do coronavírus seja físico, posto que ele é um emblema da destruição e da morte de corpos físicos.

Contudo, tal dedução seria falsa, pois sabemos que as coisas realmente não se passam assim, nem do ponto de vista quantitativo, nem do qualitativo. Quantitativamente, a observação do mundo físico nos revela que, se quatro por cento da matéria massiva do universo pudesse ser colocada em nossa mão sob a forma de um punhado de pó, um sistema estelar de grandeza superior equivaleria a um grão de poeira, no interior do qual o *habitat* dos terráqueos só poderia ser notado com um poderoso microscópio. Na escala de tempo popularizada por Sagan (1985), em que o *Big Bang* ocorre no primeiro dia de janeiro do

calendário cósmico, toda a história conhecida ocupa os últimos dez segundos do dia trinta e um de dezembro, e o tempo compreendido entre o declínio da Idade Média e o presente ocupa pouco mais que um segundo. São os próprios dados da física que evidenciam ser o mal do coronavírus, ainda que este possa ser considerado um "mal físico", um ponto quase desprezível no *locus* do espaço e do tempo cósmicos. Entretanto, o mal do coronavírus sequer pertence ao sistema da física, pois não comporta a principal característica do mal físico, que é a corrupção dos compostos naturais. Embora esteja associado à morte física, o coronavírus *não é* a morte física, portanto é na natureza dessa associação que reside a problemática do mal. Tal *associação* pertence ao sistema da moral, pois, pensando ao modo de Kant, assenta-se na liberdade, e não nas leis da necessidade.

O problema do mal moral, aquele que interessa efetivamente à vida humana, não está, por assim dizer, nos terremotos, mas no modo como nos associamos a eles, por exemplo, ao construir cidades sobre áreas sujeitas a tremores de terra. Reconduzindo ao tema, o mal não está no coronavírus, mas no modo como nos associamos a ele e, com efeito, podemos indagar se esse composto orgânico poderia coexistir com a espécie humana sem lhe provocar qualquer mal se o próprio homem não estivesse socialmente organizado de maneira a torná-lo um mal importante. Desse terreno moral da questão, elevam-se graves problemas de ética, sobretudo quando se considera que a produção social de valores éticos está exclusivamente sob o poder dos animais humanos, pois o bem e o mal são valores morais dos quais, ao que parece, nenhuma outra forma de vida natural tem qualquer noção. Isso significa que o coronavírus não é mau pela mesma razão de que não existe lobo mau, pois lobos e coronavírus são o que são, nem bons nem maus. O que realmente se eleva de modo assustador nesse terreno é o fato de que, sendo apenas os humanos os entes naturalmente portadores da moralidade, aquilo que hoje, ou aqui, os humanos percebem ser um mal ético, amanhã, ou acolá, podem considerar como um bem ético, sem que nada de físico se altere e, com efeito, há flores do mal vicejando aí. Enquanto parece que um ramo da humanidade ainda está de acordo em que a atual pandemia é um mal — como o do humanismo filosófico no qual nos encontramos e, por isso, agimos de modo a reduzir as possibilidades do contágio viral —, uma outra parte parece pensar que a pandemia é um bem e faz de tudo para aumentar os contágios virais, visto que há notícias de que um transumanismo floresce no presente terreno da moralidade em franco desprezo às vidas humanas.

Se tais considerações não parecem, ao leitor, decisivas para situar a questão da atual crise pandêmica na categoria de um mal pertencente ao campo moral, então falhamos em nossa argumentação. Contudo, independentemente da verdade dessa situação, podemos passar para a terceira problemática, que diz respeito às relações entre moral e política ou, mais precisamente, à questão do mal na política naquilo que concerne ao atual surto pandêmico.

3. A terceira problemática

Preliminarmente, é preciso deslocar a problemática do mal do campo da ética para o campo da política, a fim de pensar o que significa o mal em política. Sobre esse assunto, a obra de Hannah Arendt oferece uma contribuição valiosa, principalmente através de uma noção muito cara ao seu pensamento, que é o conceito de "banalidade" enquanto característica do mal que eclode no mundo, não em razão de vícios de ordem moral dos seus agentes, mas em razão desses agentes serem incapazes de pensar.

O "ato de pensamento", do qual o agente do mal banal seria incapaz, se conduziria por três experiências fundamentais: a "parada", o "diálogo consigo mesmo" e a "mudança de ideia". Para Arendt, o aspecto visível do pensamento é a conduta da parada. Quem pensa dá sinais de que para o que está fazendo e que está se dedicando a uma atividade do espírito. Essa atividade espiritual seria a do diálogo-sem-som, no qual a pessoa conversa consigo mesma e, aqui, reside o elemento ético do pensar, pois, para conversar consigo mesma, é preciso que a pessoa goste de fazer companhia a si própria; é preciso que a pessoa seja amiga de si mesma e, como todo malfeitor não gosta da própria companhia, não é amigo de si, ele, portanto, não gosta de pensar. Aqui, vale uma pequena digressão: Arendt considera que o "diálogo" se define pela conversação "entre amigos", de modo que "amigo", por definição, é alguém a quem se diz coisas que você só diria para si mesmo, quando está só e em companhia de si. Desse modo, o diálogo-sem-som do pensamento seria algo como uma "amizade interior", enquanto o diálogo sonoro da conversa entre amigos, um "pensamento exterior". A premissa básica, aqui, é de que a pessoa que não é amiga de si mesma não sabe ser amiga de qualquer outra pessoa.

Finda a digressão, podemos passar para a terceira experiência do pensamento: quem dialoga, seja silenciosamente, junto a si mesmo, seja sonoramente, junto a amigos externos, é capaz de "mudar de ideia", pois, no diálogo, os amigos não buscam a fixidez, a afirmação, cada qual, da sua própria opinião, como nas conversações retóricas entre inimigos políticos, e sim chegar, juntos, a uma opinião comum, pois os amigos querem, antes de tudo, encontrarem-se de acordo, um com o outro; não querem a "contradição" que fere tanto a lei do pensamento quanto a da amizade. É à capacidade de "mudar de ideia" inerente ao ato de pensar que Arendt se remete ao discorrer sobre o alvo da polícia de pensamento. A autora afirma, em *As Origens do Totalitarismo*, que, "simplesmente em virtude da sua capacidade de pensar, os seres humanos são suspeitos por definição, e esta suspeita não pode ser evitada pela conduta exemplar, pois a capacidade humana de pensar é também a capacidade de mudar de ideia" (ARENDT, 1979, v. 3, p. 187).

Na obra intitulada *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, ela pinta o retrato moral do mal banal: o carrasco Adolf Eichmann, para quem o fato de ser um trabalhador exemplar do setor de transportes, que executava com qualidade e eficiência as tarefas que lhe eram transmitidas como deontologia profissional, já se lhe afigurava

o bastante para que ele se considerasse a si próprio como um homem ético. Adolf era o exemplo do soldado de ideia fixa, que cumpria diligentemente os procedimentos técnicos da sua profissão, sem qualquer sensibilidade para a parada do pensamento, para o diálogo, para a amizade e, portanto, para a mudança de ideia. Em sua fixidez, ele não se detinha diante do fato de que sua competência profissional como responsável pelo setor de transporte de pessoas encontrava-se a serviço de uma indústria da morte. Ele possuía a quase inacreditável capacidade de permanecer em seu velho entendimento do mundo, ainda que os novos fatos estivessem estampados diante dele, ainda que seus atos profissionais terminassem enchendo de pessoas os campos de extermínio. Ele era, para usar uma palavra da moda, um "negacionista" ativo contra os fatos que lhe impunham a necessidade do *stop to think*.

O fenômeno da banalidade do mal prende-se ao da desigualdade social de um modo peculiar, pois os desiguais nessa relação presidida pela banalidade não representam as partes da dicotomia rico/pobre. Eles retratam a dicotomia carrasco/vítima. As vítimas do mal da banalidade desenvolveram, no contexto totalitário, o que Arendt chama de "síndrome de Lázaro", pois, tal como teria ocorrido ao personagem bíblico que, após ter sido ressuscitado por Jesus, quando indagado do que se passara no mundo da morte, respondeu: "como posso saber? eu estava morto!", as pessoas que conseguiram escapar dos campos de extermínio nazista, quando reconduzidas de volta à vida e indagadas do que ali se passara, simplesmente não conseguiam descrevê-lo. Ao tentar contar as histórias daquele lugar, balbuciavam frases desconexas, não conseguiam integrar o ocorrido à sua biografia, pois nada, ali, fazia sentido; nada se encaixava à estrutura narrativa de suas vidas: era como uma perda do eu, uma ausência de morte.

Há paralelos perturbadores entre a intensificação da desigualdade social no contexto totalitário do século XX e a intensificação da desigualdade no contexto da pandemia associada ao coronavírus: ambas estão intimamente associadas ao horror de uma mortandade em massa, em que pessoas se tornam números, em que o luto não existe, em que a política se torna necropolítica e os governos se tornam administradores de cemitérios, em que os governados formam uma multidão de mortos-vivos. O agravante é que, em nosso tempo, as lideranças políticas mais retrógradas não parecem ser constituídas por homens banais, e sim por necrófilos, cultuadores da morte que gozam da companhia de cadáveres arquejantes.

Vale indagar, portanto, se o remédio sugerido por Arendt contra o mal banal ainda serve. Este remédio, como indicado em *A Condição Humana*, é o perdão enquanto poder de natalidade: um tipo de poder capaz de engendrar novas formas de vida, a partir de um absoluto esquecimento do passado. A natureza divina e criativa que tal poder encerra situa o perdão no território de um gênesis religioso que Arendt vai buscar no exemplo de Jesus:

> O descobridor do papel do perdão na esfera dos negócios humanos foi Jesus de Nazaré. O fato de que ele tenha feito esta descoberta num contexto religioso e a tenha enunciado em linguagem religiosa não é motivo para levá-la menos a sério num sentido estritamente secular. [...] é crucial para o nosso contexto

> o fato de que Jesus sustenta, contra a opinião de 'escribas e fariseus', que, em primeiro lugar, não é verdade que somente Deus tenha o poder de perdoar (ARENDT, 1999. p. 250).

Uma noção que aproxima a poética da natalidade de Arendt à teoria contratualista contemporânea é a de *posição original*, desenvolvida em *A theory of justice* [*Uma teoria da justiça*], por John Rawls, em que o perdão arendtiano se articula a um método de reestabelecimento dos consensos básicos necessários à instauração de uma sociedade bem ordenada e onde o mal da desigualdade seria minimizado pela prática da equidade:

> Afirmei que a posição original é o *status quo* inicial apropriado para assegurar que os consensos básicos nele estabelecidos sejam equitativos. Esse fato delimita o conceito de 'justiça como equidade'. Está claro, portanto, que eu quero afirmar que uma concepção da justiça é mais razoável do que outra, ou mais justificável no que diz respeito à 'justiça como equidade', quando pessoas racionais na situação inicial *escolhem* seus princípios para o papel da justiça *preferindo-os* aos de outra concepção (RAWLS, 2002, p. 19).

O conceito de *posição original* parece passível de ser apropriado para reivindicarmos a capacidade humana de ordenar a atual sociedade a partir de uma *escolha* instauradora do *perdão* em relação a um passado que elevou a desigualdade social ao nível de uma situação-limite. A ideia de equidade, aqui, indica que o novo contrato social deve ser baseado na *razoabilidade*, e não na pura *racionalidade*, de modo que tal contrato rejeitaria, por exemplo, aquelas concepções de justiça segundo as quais o alastramento da COVID-19 deveria ser encorajado para estabelecer a imunidade de grupo e a eugenia da espécie humana, pois admitir que tais concepções não sejam destituídas de *racionalidade* não implica acolher que elas o sejam, como de fato são, destituídas de *razoabilidade* e de *equitatividade*.

Por fim, parece ainda ser possível articular essa teoria da justiça como equidade a uma ideia de contrato social com propósito cosmopolita, em alusão a duas obras clássicas da Filosofia Política: (i) *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político* (1762), de Jean-Jacques Rousseau e; (ii) *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, de Immanuel Kant [melhor traduzida, conforme observam os pesquisadores dos GTs Rousseau e Kant da Anpof, como "Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita"]. Essas duas obras têm o mérito de apontar para a disposição que capacita o humano à formulação de contratos sociais de quaisquer tipos e que se chama, para usar a terminologia kantiana, de *insociável sociabilidade*:

> O homem tem uma inclinação para entrar em sociedade, porque em semelhante estado se sente mais como homem, isto é, sente o desenvolvimento de suas disposições naturais. Mas tem também uma grande propensão a isolar-se, porque depara ao mesmo tempo em si com a propriedade insocial de querer dispor de tudo a seu gosto, e por conseguinte, espera resistência de todos os

> lados, tal como sabe por si mesmo que, da sua parte, sente inclinação para exercitar a resistência contra os outros (KANT, 1988, p. 25).

Homenageando o mentor de Kant em matéria de humanidade, podemos mostrar como o autor do *Contrato Social* articula a insociável sociabilidade em uma arquitetura na qual a *posição inicial* dá origem a uma forma de vida chamada *cidadania*, pois, para Rousseau, o cidadão é um *bios politikos*.

Para compreendermos essa arquitetônica do contrato, partamos da imagem dos dois elementos antagônicos citados por Kant e figurados na forma de uma linha temporal onde o elemento da socialidade situa-se nessa linha e o da insocialidade nas extremidades e fora dessa linha. Nessa imagem, a socialidade está para a insocialidade como a temporalidade está para a atemporalidade. Isso significa dizer que a conjectura da solidão, apresentada em 1753, no *Discours Sur l'Origine de l'Inegalité*, onde se vê, no "estado de natureza", o indivíduo das origens "fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades" (1964, v. 3, p. 134), não pode ser considerada como um fato histórico, inscrito na linha do tempo, mas como uma hipótese colocada a serviço de um projeto filosófico que pensa a insocialidade como coisa situada fora e antes do tempo, como um aquém da moralidade, um aquém do bem e do mal. Em 1776, no *Les rêveries du promeneur solitaire*, há um texto sobre a solidão que pinta a "Ilha de St. Pierre" como abrigo onde o poeta termina os seus dias. Rousseau escreve "Eis-me, portanto, sozinho na terra, tendo apenas a mim mesmo como irmão, próximo, amigo, companhia. O mais sociável e o mais afetuoso dos humanos dela foi proscrito por um acordo unânime" (1959, v. 1, p. 995). Aqui, a insocialidade é pensada como coisa situada fora e depois do tempo, uma espécie de além do bem e do mal.

O que deduzimos dessa construção é que, enquanto a insocialidade está associada à instância da independência absoluta, a socialidade prende-se à da interdependência absoluta, a qual se constitui objeto teórico privilegiado do *Contrat Social ou Principes du Droit Politique* (1762), na medida em que essa obra fixa as condições de legitimidade que reforça, através do Direito, o fato histórico de que os laços sociais se fortaleceram ao ponto dos homens se encontrarem, por assim dizer, acorrentados uns aos outros:

> O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros, que não deixa de ser mais escravo que eles. Como é feita essa mudança? Ignoro-o. Que é que a torna legítima? Creio poder resolver esta questão (ROUSSEAU, 1964, v. 3, p. 351).

Eis a condição que tornaria legítima essa mudança:

> Suponho os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as

> forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria (ROUSSEAU, 1964, v. 3, p. 360).

Bem observado, Rousseau não pretende, aqui, dizer se, ou como, devemos nos libertar dos ferros que aprisionam os homens em uma relação de mútua interdependência voltada à conservação da vida. Não se trata de "voltar" para um primitivo estado de natureza originária porque "o homem nasce bom e a sociedade o corrompe", como costuma aparecer nos manuais escolares. O que o autor do Contrato Social pretende é postular as condições em que tal interdependência poderia ser considerada como absolutamente legítima ao ponto de valer a pena abandonarmos a liberdade natural por uma liberdade civil. Essa condição é a da situação-limite determinada pelo perigo de morte.

Isso significa que, no fundo, a ideia rousseauniana do contrato social é uma coisa pensada aqui para criar uma forma de vida, um *bios politikos* chamado cidadania. Nesse tipo de vivente, a alma é uma *Vontade Geral* capaz de exercer soberanamente a direção das forças de todo o corpo político. E tal vontade soberana — nisto Rousseau é absolutamente original — não se aliena, nem se divide, nem se representa.

Portanto, a ideia de autonomia é, aqui, absoluta, pois se uma Vontade Geral soberana, inalienável e irrepresentável está inteiramente contida no povo, então desse povo não pode sair representantes para fazer leis. Por outro lado, o povo, por sua vez, não possui um órgão próprio para fazer leis. A solução apresentada por Rousseau para esse problema instaura um outro problema, pois, para fazer tais leis, seria preciso haver

> uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas, que não tivesse nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo; cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que, finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la em outro. Seriam precisos deuses para dar leis aos homens (ROUSSEAU, 1964, v. 3, p. 381).

Sob todos os aspectos, esse legislador deveria ser extraordinário, tanto pelo gênio quanto pelo ofício, que não é de magistratura, nem de soberania. Outra dificuldade merece atenção: o Legislador não pode empregar nem a força nem o raciocínio; deve saber conduzir sem violência e persuadir sem convencer.

4. Considerações finais

Reconduzindo essa última problemática para o caso da pandemia associada ao COVID-19, podemos apresentar algumas questões como desafios ao pensamento dedicado a procurar o remédio do mal: "a suposição rousseauniana estaria, de fato, configurada, no presente caso?", "podemos dizer que os homens, atualmente, se encontram numa situação em

que a interdependência mútua aparece como a única arma capaz de garantir a sobrevivência humana?", "se é assim, seria possível retomar, nesse contexto, as ideias de Rousseau sobre socialidade e contrato?", "seria cabível levantarmos a questão da legitimidade dos laços sociais que atualmente mantemos?", "quais seriam os desafios político-filosóficos que essa questão encerra?", "como transpor o projeto político de Rousseau a um projeto cosmopolítico?", "como podemos repensar o antagonismo da chamada 'insociável sociabilidade'?", "quais seriam os termos do novo contrato social?", "que problemas e desafios esse novo contrato traria em relação à autonomia e ao legislador?", "está aberta, para nós, a possibilidade de produzirmos uma sociedade bem ordenada, onde a desigualdade social seja suprimida ou, ao menos, tornada suportável o suficiente para que possamos respirar livremente?", "qual novo contrato seria capaz de nos proteger do mal em relação a novos surtos viróticos?", "o que significaria, em tal contexto, 'ganhar a guerra' contra o coronavírus?", "é possível pensar que as fronteiras entre o humano e o inumano encontram-se protegidas de ataques virais enquanto a desigualdade social produz pessoas que se alimentam da carne de vidas sensíveis?", "como lidar com as fronteiras fictícias da política quando um vírus real ignora tais fronteiras?", "o que será do humano?".

Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. 9. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARENDT, Hannah. As origens do totalitarismo III - Totalitarismo, o paroxismo do poder; uma análise dialética. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Documentário, 1979. 3 v., v. 3.

ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

COSMIC CALENDAR. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimed ia Foundation, 2010]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Cosmic_Calendar. Acesso em: 7 jun. 2020.

FRANCESCHELLI, O. Vírus, mãe natureza e estultícia humana: o que significa vencer a guerra contra a atual pandemia? Por um flashmob filosófico. Tradução Marcio Gimenes de Paula. ANPOF - Filosofia e Pandemia. Publicado originalmente em: https://karllowith.jimdofree.com/principio-natura/i-contributi/franceschelli-virus-madre-natura, em 19 abr. 2020. Tradução disponível em: http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/forum-anpof/category-items/4-community-forum/629-filosofia-e-pandemia. Acesso em: 16 mar. 2020.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. *In:* KANT, I. A Paz Perpétua e outros Opúsculos. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1988.

RAWLS, John. Uma teoria da justiça. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rimoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discours Sur l'Origine de l'Inegalité. Paris: Gallimard, 1964. v. 3, p. 131-194.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique. Paris: Gallimard, 1964. v. 3, p. 351-470.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de L'Éducation. Paris: Gallimard, 1969a. v. 4, p. 239-868.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Les rêveries du promeneur solitaire. Paris: Gallimard, 1959. v. 1, p. 993-1100.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Lettre a Voltaire 18 Août 1756. Paris: Gallimard, 1969b. v. 4, p. 1060-1075 (Bibliothèque de la Pléiade).

SAGAN, Carl. Os dragões do Éden. Tradução Ana Falcão Bastos. Lisboa: Gradiva, 1985.

VOLTAIRE. Poema sobre o desastre de Lisboa: ou Exame deste axioma: 'Tudo está bem'. Tradução Luis Valle e José Alberto Valle. Lisboa: Cadernos de Divulgação, 1984. p. 15-22.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Genebra: WHO, 2020. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019. Acesso em: 7 jul. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual é bastante complexo e desafiador. Precisamos revisitar posturas, estilos e sistemas que acabam degradando a existência no Planeta. A perspectiva foi pensar este contexto de pandemia à luz das compreensões filosófico-educativas a partir de horizontes transdisciplinares, em que se discutiu saberes e práticas educativas e filosóficas para lançar luzes à penumbra na qual estamos todos envoltos.

O intuito foi repensar alguns caminhos trilhados pela Cultura Ocidental que encurralou a Humanidade em contextos profundos sombrios e degradantes. A partir de horizontes político-educativos, socioculturais tendo presente a Cibercultura e a diversidade contemporânea.

O presente livro pretende trazer novas provocações educativas e filosóficas no contexto da pandemia e descortinar formas de resgatar o Humanismo perdido, como um dos sintomas maiores e mais graves da humanidade na cultura hodierna.

Neste horizonte de compreensão, é justo considerar diante do exposto, que a reflexão que permeia a discussão dos processos formativos em torno da crise do capitalismo avançado, remetendo às patologias sociais, e essas influindo em um mundo da vida envolto à influência sistêmica no contexto pandêmico, no caso aqui em específico, suscita, por conseguinte, muito além da articulação teórica, uma atitude crítica de como é compreendida a reprodução do comportamento humano diante de um cenário contendo tantas crises instaladas.

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-056-5
9 786556 240565

UFAL 60 ANOS