

PERIGOS OCULTOS: COVID-19, COMODIFICAÇÃO E A PERDA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA ^{1 2}

HIDDEN DANGERS: COVID-19, COMMODIFICATION, AND THE LOSS OF CRITICAL EDUCATION

Michael W. Apple³

Por mais que a recente crise de COVID-19 pareça ter se atenuado em *alguns* países, a pandemia continua a ter consequências devastadoras nos Estados Unidos e em muitas outras nações, tendo transformado a vida e a realidade de inúmeras pessoas. Em determinados aspectos, essas pandemias são niveladoras, visto que enfermidade e morte afetam indivíduos de todo o espectro econômico. Contudo, tal afirmação permite que muitas pessoas vivam em uma névoa epistemológica e político-econômica, pois precisamos lembrar constantemente que essas realidades ainda são notavelmente desiguais, dado que, as minorias e os pobres são muito mais propensos a sofrer as piores consequências da doença, não apenas em cuidados de saúde, mas em todos os aspectos de suas vidas.

As pessoas que vivem em campos de refugiados, em favelas, em comunidades rurais e urbanas pobres, em zonas de guerra e em tantos outros lugares enfrentam a pandemia sob condições muito distintas daquelas que são mais ricas e estão mais protegidas. Ao mesmo tempo, muitos integrantes da classe trabalhadora, pobres e pessoas não documentadas não podem "se abrigar em casa" como proteção contra o vírus, uma vez que vivem unicamente de seus salários – isso quando têm a “sorte” de ter um trabalho remunerado. Ainda assim, muitos desses mesmos empregos não oferecem qualquer forma de proteção física, muito menos planos de saúde. A escolha fica entre trabalhar ou deixar de comer.

¹ Este ensaio é uma versão em português, autorizada pelo autor, até então não publicada em Língua Inglesa.

² Tradução de Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho (Doutor em Educação pela UFRJ e Professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA. Contato: luciano_freitas@hotmail.com). Revisado por: Amanda Rocha de Moura (Doutoranda em Letras/UFRJ. Contato: aram.amanda@gmail.com e Hitalo Wagner Bezerra dos Santos. (Mestrando no Programa EMTTI - European Master's in Technology for Translation and Interpreting na Universidade de Málaga/Espanha e Universidade de Wolverhampton /Reino Unido). Contato: hitalo.santos@gmail.com

³ Michael W. Apple é ocupante da cátedra John Bascom de Currículo, Ensino e de Estudos de Política Educacional da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA, distinção recebida em reconhecimento às excepcionais contribuições de docente para sua área de atuação. É também doutor *Honoris Causa* pela Universidade da Corunha, Espanha e Professor Visitante na Universidade de Manchester. Seus livros recentes incluem: *A educação pode mudar a sociedade?*; *A Luta pela democracia na educação: Lições de realidades sociais*; *Disrupting Hate in Education: Teacher Activists, Democracy, and Global Pedagogies of Interruption (ainda sem versão em português)*; e a 4ª edição de seu texto clássico *Ideologia e Currículo*.

Em resposta à crise sanitária e às crises subsequentes em outros aspectos de nossas sociedades, instituições essenciais foram fechadas. Dentre as mais importantes estão as escolas, as faculdades e as universidades, tanto públicas como privadas.

Entretanto, o fechamento dessas instituições trouxe consigo um conjunto contínuo de responsabilidades sociais e educacionais que não desapareceram, incluindo o ensino daquilo que é considerado conteúdo importante e o questionamento desse conteúdo, a oferta de refeições para um número enorme de alunos pobres, o atendimento franco e cuidadoso às variadas necessidades dos alunos com deficiência, e muito mais. E nesse contexto, também, as desigualdades existentes foram reproduzidas, enquanto estão sendo criadas outras novas.

Quero focar em um conjunto desses efeitos perigosos, em uma série de consequências que não estão sendo discutidas tanto quanto deveriam estar. Uma das áreas em que essas tensões e desigualdades são visíveis é na do crescimento da Educação Domiciliar/ *homeschooling*. Embora o retorno presencial esteja ocorrendo em um número significativo de escolas, com o fechamento delas por um longo período nos Estados Unidos e em várias outras nações, uma forma híbrida de educação vem se desenvolvendo, muitas vezes de maneiras um tanto incertas e provisórias. Além disso, como muitos dos resultados ainda são totalmente desconhecidos, seria injusto que toda a comunidade de Educação Domiciliar julgasse as escolas apenas em relação à crise que estamos enfrentando atualmente. Contudo, deixe-me levantar uma série de questões que podem ter efeitos muito reais e duradouros no ensino crítico, no currículo e no corpo escolar em geral:

1) As formas híbridas de Educação Domiciliar (basicamente uma variante da educação a distância em que o sistema escolar e seu currículo entram em casa de forma mais ou menos organizada), que estão sendo desenvolvidas e colocadas em uso, agora estão levando a mudanças na economia política da educação. Grandes editoras corporativas e conglomerados de mídia já estão envolvidos na produção de materiais para os praticantes do *homeschooling* (*homeschoolers*) e para o ensino a distância. Com uma "tradição" recém-descoberta de quase todo o material educativo sendo enviado eletronicamente para as casas das crianças (ou pelo menos daquelas que têm computadores e conexões com a internet e daquelas que realmente têm casas e não são "sem-teto"), as oportunidades de mercado para editoras privadas comodificarem/mercantilizarem e venderem um currículo pré-embalado começaram a se multiplicar de formas extraordinárias.

No entanto, isso pode gerar efeitos contraditórios. As portas foram abertas ao mercado e aos lares. Desse modo, todo o processo educacional se tornou um centro de lucro ainda maior, o que pode vir a desqualificar os professores, à medida que o currículo escolar é cada vez mais mercantilizado e alijado das transformações pessoais que esses profissionais aportam. A cultura vivida de comunidades reais torna-se ainda mais uma "presença ausente". Por um lado, isso pode criar oportunidades para os professores compartilharem entre si vários materiais de forma eletrônica e contarem suas histórias de sucesso, divulgando-as através de variados meios de comunicação – algo que muitos deles já estão fazendo. Por outro lado, não romantizemos essas possibilidades. Mesmo com a reabertura das escolas, a comodificação e o lucro já são dinâmicas cada vez mais poderosas na educação e seria sensato pensar mais seriamente nas implicações disso, nesse momento.

2) Outro efeito oculto, porém mais positivo, é a compreensão por parte de um enorme número de pais e membros da comunidade acerca dos papéis cruciais que os professores de fato

desempenham e de como o trabalho intelectual e atencioso, que eles são chamados a fazer, merece ainda mais respeito e apoio. Em uma época em que políticas conservadoras e neoliberais – que desrespeitam profundamente os professores e seus sindicatos – dominam boa parte das políticas educacionais, tal compreensão pode permitir uma maior percepção da importância de fornecer aos professores o apoio financeiro e emocional necessário para realizarem seu trabalho. Isso poderia recuperar um maior interesse e encanto de se tornar um professor entre novas gerações, além de também poder ser empregado para forjar alianças novas e mais fortes entre comunidades oprimidas e professores ativistas.

Um dos outros efeitos poderia ser o de gerar mais apoio ao que Kathleen Lynch e seus colegas chamaram de *igualdade afetiva*, ou seja, o argumento de que nossas instituições e práticas sociais também devem ser julgadas pelo compromisso com as normas de "cuidado, amor e solidariedade" (LYNCH; BAKER; LYONS, 2009) e não apenas com as normas e os valores das agendas neoliberais e gerenciais. Além disso, no nível da experiência cotidiana, o lugar crescente que a igualdade afetiva pode ocupar nas economias emocionais da vida cotidiana também pode gerar um apoio conceitual e político para os argumentos perspicazes e não redutivos de Nancy Fraser de que as múltiplas políticas de redistribuição, reconhecimento e representação são elementos essenciais na transformação social (FRASER, 2010; FRASER & HONNETH 2003. Veja também POWER, 2012; LINGARD & KEDDIE 2013).

3) Por outro lado, a mercantilização dos currículos e a padronização do ensino – que podem ocorrer por meio das formas híbridas que estão sendo enviadas para os lares – agora podem ter o efeito oposto. Em geral, há um rápido crescimento da educação a distância com fins lucrativos e das escolas primárias e secundárias baseadas em tecnologia também com fins lucrativos. À medida que a educação domiciliar desse tipo se regulariza, o ensino pode se tornar mais anônimo, como algo que possa ser cada vez mais impessoal e entregue às máquinas. Tal forma de ensinamento é menos apta a lidar com as necessidades, com as línguas e as culturas individuais dos alunos e, assim, as formas pelas quais o ensino como um conjunto intensamente pessoal de relações com as crianças que estão presentes com você todos os dias, se transforma lentamente em algo ainda mais rotinizado.

Consequentemente, isso pode levar a um crescente desrespeito ao ensino público e a uma busca de alternativas privadas, algo que já está acontecendo à medida que governos neoliberais e conservadores estão usando a crise para se engajar com constância no apoio financeiro cada vez mais aberto ao ensino privado e religioso, ao passo em que o ensino público para a maioria dos alunos é restringido.

Há ainda propostas emergentes de financiamento estatal em favor de uma educação domiciliar amplamente não regulamentada e sem prestação de contas. Isso também pode levar a um crescente isolamento dos professores e pode tornar ainda mais difícil para os sindicatos deles se unirem a outras mobilizações progressistas para formar movimentos sociais que pressionem por transformações educacionais e sociais criticamente democráticas. Atualmente, estamos testemunhando alguns dos efeitos disso, pois inúmeros professores vêm manifestando sua profunda frustração com o que está acontecendo com as condições sociais e pedagógicas de seu trabalho e sinalizam estar considerando deixar de exercer a profissão.

4) Como já argumentei em outros textos (APPLE 2006; 2013), o ensino domiciliar em todas as suas formas é uma prática profundamente controversa. Existem grandes preocupações sobre sua qualidade de ensino; sobre o que ele realmente ensina; sobre a responsabilização e o que conta como evidência de boas práticas; sobre seu compromisso com uma sociedade com uma diversidade robusta; além de muitos outros aspectos. Como observei, a crise da COVID-19 forçou os sistemas escolares a descentralizar rapidamente a educação da escola para o lar — muitas vezes apenas com reconhecimento retórico dos aumentos das desigualdades de acesso e da qualidade que isso reproduz, reforça e cria.

Mesmo com essas desigualdades, a situação ainda pode fazer com que a Educação Domiciliar pareça mais aceitável para muitas pessoas, sem que muitos pais e membros da comunidade estejam cientes da gama de preocupações que vêm sendo levantadas. Além disso, ela também pode levar à *dessocialização da democracia*, de modo que a democracia se torne simplesmente o individualismo possessivo da "escolha do consumidor". A responsabilidade social "cuidará de si mesma".

5) No entanto, devido à crise, as desigualdades, que agora estão sendo produzidas pelas estruturas e recursos econômicos, de emprego, habitação e saúde que dominam os EUA e outras sociedades, estão se tornando cada vez mais visíveis na mudança para o ensino domiciliar. Isso certamente não passou despercebido nas discussões críticas de educadores, comunidades, pais e alunos.

É indispensável levar a sério os efeitos muitas vezes desastrosos de diferenciação de raça e classe de tudo isso. Contudo, existem outras diferenças e desigualdades que serão produzidas e que também devem nos preocupar pois podem reproduzir os fundamentos ideológicos que fazem com que essas desigualdades pareçam “legítimas”. A maioria das escolas faz parte da esfera pública. Sua tarefa não é apenas ensinar (e contestar) o conteúdo “oficial” e seus objetivos e valores, mas é também incorporar as normas de uma comunidade social mais ampla que (mais do que retoricamente) respeita a diversidade, baseia-se em uma cidadania totalmente crítica e participativa que interrompe as desigualdades de gênero, classe e raça. Felizmente, essa lista tem sido estendida pelos movimentos em toda a sociedade por formas mais densas de redistribuição, reconhecimento e representação. Com a possível normalização e aceitação do movimento da educação da escola para o lar, podemos perder muitos desses objetivos mais criticamente democráticos.

Mais uma vez, dado o crescimento de movimentos de direita (aparentemente) populistas, de racismos públicos, de crimes de ódio, de sentimentos e políticas antimuçulmanas no Ocidente, antissemitismo, de políticas contra imigrantes, de opiniões homofóbicas e patriarcais, devemos ser muito cautelosos com a normalização de formas de educação que podem não estar comprometidas com formas mais densas de democracia (VERMA & APPLE, 2021). Isso pode, na verdade, produzir experiências educacionais que reforçam o lar como uma "comunidade fechada" que torna ativamente as lutas em curso contra o racismo e as políticas de gênero e de classe simplesmente invisíveis educacionalmente.

6) Não são apenas essas questões tão notoriamente políticas que precisam ser tratadas aqui, há também preocupações epistemológicas sobre quais conhecimentos e formas do saber devem ser considerados “importantes”. Já sabemos que, em muitas escolas frequentadas por crianças

pobres e minoritárias, a ênfase na preparação para os testes exclui as matérias que não são facilmente testadas ou não são vistas como “economicamente importantes”. O capital econômico, cultural e social dos pais mais abastados compensa a crescente falta de ênfase nessas matérias por meio da capacidade da família de agregar toda uma gama de experiências fora da escola e após as aulas.

Precisamos questionar se um dos efeitos ocultos dos modelos híbridos de educação domiciliar a distância, que têm sido empregados para lidar com o fechamento de escolas a longo prazo, será o de agravar a falta de atenção aos assuntos que já estão sendo minimizados ou até perdidos. Em suma, isso é o que pode ser chamado de “guerra epistemológica”.

Quando as escolas “voltarem ao normal”, pode se tornar mais difícil defender um lugar mais central dessas matérias, sobretudo devido aos argumentos econômicos que se tornarão mais salientes à medida que tentarmos nos recuperar economicamente. Quando adicionado à mercantilização e à rotinização que observei anteriormente, um dos efeitos mais prejudiciais para os educadores críticos será a crescente dificuldade de ensinar um currículo seriamente crítico de maneiras seriamente críticas. Os efeitos políticos disso também podem ser vistos nos ataques perpetrados em várias nações a uma educação que busca reconstruir o “conhecimento oficial”, conectá-lo organicamente às realidades e histórias vividas de comunidades oprimidas e minoritárias e criar identidades ativistas entre os alunos para que sejam cidadãos engajados (APPLE; GANDIN; LIU; MESHULAM & SCHIRMER, 2018; APPLE 2014).

7) A política cultural desses resultados precisa novamente estar relacionada aos riscos que os professores são chamados a assumir. Em muitos países, os docentes estão novamente sujeitos a uma intensa suspeição e a um escrutínio ideológico, especialmente naquelas nações onde movimentos e regimes autoritários ganharam cada vez mais poder. O Brasil se tornou um exemplo disso. Muitos dos principais ganhos progressistas – que foram obtidos ao longo de anos de ações comprometidas nas escolas e na sociedade em geral às quais foram filiadas grandes figuras da educação crítica, como Paulo Freire, e as que ele influenciou – estão enfrentando investidas aviltantes e, por vezes, ataques ideológicos antidemocráticos bastante ameaçadores. Além disso, muitas dessas reformas mais participativas na educação, implementadas em todo o Brasil e em outros lugares, estão sendo enfraquecidas na melhor das hipóteses ou simplesmente removidas na pior delas (ver, por exemplo, GANDIN & APPLE 2012; APPLE; GANDIN; LIU; MESHULAM & SCHIRMER 2018).

De fato, enquanto escrevo esse ensaio, o (falso) populismo combinado com o autoritarismo ainda é bastante poderoso no Brasil. O atual governo ultraconservador brasileiro tentou até tirar as honras que haviam sido concedidas a Freire no Brasil, pois ele e seu legado são (com razão) vistos como perigosos para o controle autoritário e de ideologias dominantes e para as relações sociais. Esses ataques fazem parte de uma agenda maior: o governo direitista está engajado em políticas homicidas nas favelas; a Amazônia está sendo espoliada e desmatada em busca de lucros; os povos indígenas estão perdendo suas terras e muitas vezes suas vidas; o empobrecimento e as desigualdades estão crescendo; um passado de ditadura militar e tortura está sendo romantizado; agendas racistas e homofóbicas estão sendo naturalizadas; e na educação, as políticas estão sendo apresentadas como Escola Sem Partido (*School Without Party*) que procuram proibir entendimentos honestos e críticos nos currículos e no ensino nas escolas (PENNA, 2001). No

entanto, isso não está acontecendo apenas no Brasil e pode ser visto em muitos outros países onde formas robustas de democracia, que foram implantadas após décadas de luta, têm sido enfraquecidas e desmanteladas. Ao mesmo tempo, utilizam a crise da COVID-19 como uma abertura para dar legitimidade às reformas antidemocráticas na educação e na sociedade em geral (VERMA & APPLE 2021).

8) Entretanto, é preciso encarar os “riscos” não apenas como ideológicos. A própria segurança física dos professores vem sendo ameaçada. Em países como os Estados Unidos, entre outros, uma pressão crescente tem sido colocada sobre os docentes para que retornem ao ensino presencial em sala de aula.

Não há dúvida de que ter alunos de volta às escolas é, em geral, melhor do que as desigualdades que estão sendo produzidas pelas formas híbridas de ensino digital. No entanto, precisamos enfrentar a realidade do ambiente arquitetônico de muitas escolas; as condições de superlotação; a falta de recursos para manter distâncias seguras; o fato de muitas escolas não terem enfermeiros e outros profissionais de saúde; e, por fim, o fato de que pouquíssimo dinheiro será disponibilizado para lidar com esses problemas muito reais, especialmente se surgirem variantes mais novas e perigosas desse e de outros vírus. Isso significa que os próprios professores em muitas comunidades pobres ainda serão pegos em uma situação em que suas vidas podem estar em risco diário.

A política do espaço, a economia política da educação, a economia política de um sistema de saúde em crise – tudo isso e muito mais pode ter efeitos sistemáticos e mortais, especialmente se surgir outra variante do vírus.

9) Isso nos traz de volta à política da comunidade de uma forma mais organizada e robusta, algo que precisa estar ligado aos efeitos a longo prazo do processo de “dessocialização” da democracia e da valorização da identidade como individualismo possessivo. Isolar as pessoas em suas casas teve repercussões semelhantes nas comunidades assim como teve nos professores. Pode haver uma perda de ímpeto na construção e na defesa de movimentos sociais para desafiar políticas e práticas nacionais, estaduais e locais. Sabemos que os movimentos coletivos contra-hegemônicos são as forças motrizes por trás da transformação educacional e social (APPLE, 2013). Entretanto, as realidades da separação física e emocional dificultam a construção de movimentos sociais.

10) Evidentemente que, assim como o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras importam) demonstra tão poderosamente, tais identidades hegemônicas são frágeis e podem ser despedaçadas por irrupções de raiva há muito reprimida e por um ressurgimento do conhecimento de como a sociedade realmente é. Alianças que rompem radicalmente tanto as relações de poder quanto as formas político-epistemológicas de entendimento existentes podem de fato ser formadas, mesmo diante de tal isolamento. Elas podem refletir, em parte, a necessidade contínua, mas reprimida, de conexão social na vida cotidiana. Isso documenta a necessidade de se pensar mais seriamente sobre as contradições inerentes às políticas hegemônicas e sobre quais podem ser os espaços para uma ação mais criticamente democrática que são gerados por elas. A crise do vírus abriu esses espaços contra-hegemônicos na educação? O que e onde eles estão? O que isso pode nos ensinar sobre as contradições que surgem mesmo em tempos de duras realidades?

11) Em *A Educação Pode Mudar a Sociedade? (Can Education Change Society?)*, APPLE, 2013), argumento que entre as tarefas do educador ativista está a de “dar testemunho da

negatividade” – dizer a verdade sobre o que está acontecendo. Mesmo que não possamos mudar imediatamente essas condições muitas vezes perigosas e opressivas em que vivemos, ainda devemos documentar quais são realmente seus efeitos. Além disso, argumento que essas condições nunca são plenas. Como observei acima, elas criam contradições e espaços em que o trabalho contra-hegemônico na educação não só pode continuar, como está continuando. Esse reconhecimento leva a outra tarefa: a de atuar como os “secretários críticos” das práticas criticamente democráticas que estão sendo construídas e defendidas, torná-las públicas e auxiliar na sua defesa (ver APPLE; MESHULAM; LIU; GANDIN, & SCHIRMER, 2018; Veja também VERMA & APPLE, 2021). É claro que isso exige que atuemos em solidariedade com os professores, com os ativistas comunitários e outros que estão fazendo esse trabalho.

Não podemos “ficar de braços cruzados” diante desses movimentos coletivos de transformação. Portanto, nossos esforços não podem permanecer simplesmente no nível retórico. Não devemos somente divulgar constantemente os perigos de longo prazo que muitas vezes permanecem ocultos – visto que, os grupos dominantes dizem que podemos “voltar ao normal” agora que a pandemia “ficou para trás” – como também precisamos divulgar constantemente os movimentos e práticas progressistas na educação que foram e continuam sendo desenvolvidos para responder à crise e a seus efeitos imediatos e de longo prazo.

CONCLUSÕES

Há muito mais questões que poderiam ser pontuadas aqui, mas é crucial situar as que enfrentamos em um contexto que está mudando radicalmente o cenário educacional e social-econômico mais amplo. Esses problemas, incluindo os que levantei nesse ensaio, não serão fáceis de lidar. Como muitas pessoas em tantas outras nações reconheceram, em um tempo de crescentes influências direitistas e autoritárias em muitos lugares, manter a educação crítica viva é arriscado.

No entanto, os educadores críticos correm o risco de certa arrogância se não entenderem completamente as consequências para as pessoas reais em escolas e comunidades reais, pois elas enfrentam diariamente as mudanças apontadas aqui.

Tenho a esperança de que que nossa compreensão desses perigos ocultos, entre outros, ajude-nos a descruzar os braços ao participarmos de uma política da interrupção, uma política em que também mantenhamos vivas as lutas contínuas para construir e defender uma educação que é criticamente democrática. Em resposta a isso, continuo me lembrando de um conjunto de questões políticas que nortearam meus próprios esforços: "Se não for agora, quando? Se não eu, quem?" Como você também as responderá?

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality** (2nd edition). New York: Routledge, 2006.
- APPLE, M. W. **Can Education Change Society?** New York: Routledge, 2013.
- APPLE, M. W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age** (3rd edition). New York: Routledge, 2014.

APPLE, M. W., GANDIN, L. A., LIU, S., MESHULAM, A. & SCHIRMER, E. **The Struggle for Democracy in Education: Lessons from Social Realities**. New York: Routledge, 2018.

FRASER, N. **Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World**. New York: Columbia University Press, 2010.

FRASER, N. & HONNETH, A. **Redistribution or Recognition: A Political-Philosophical Exchange**. New York: Verso, 2003.

GANDIN, L. A. & APPLE, M. W. **Can Critical Democracy Last?** Porto Alegre and the Struggle for Thick Democracy in Education. *Journal of Education Policy* 27, 5, 2012, p. 621-639.

LYNCH, K., BAKER, J., & LYONS, M. **Affective Equality: Love, Care and Injustice**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LINGARD, B. & KEDDIE, A. **Redistribution and recognition: working against pedagogies of indifference**. *Pedagogy, Culture and Society* 21 (3), 2013, p. 427-447.

PENNA., F. **Understanding “Hate Against Teachers.” in Brazil**. In R. Verma and M. W. Apple (Eds.). *Disrupting Hate in Education: Teacher Activists, Democracy, and Pedagogies of Interruption*. New York: Routledge, 2021.

POWER, S. **From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education**. *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 2012, p. 473-492.

VERMA, R. & APPLE, M. W. (Eds.). **Disrupting Hate in Education: Teacher Activists, Democracy, and Pedagogies of Interruption**. New York: Routledge, 2021.