

“NESSES TEMPOS DE PANDEMIA”

“IN THESE TIMES OF PANDEMIC”

ROBERTO MARQUES

Licenciado em Geografia (UFRJ)

Mestre e Doutor em Educação (UFF)

Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ

robertogeofe@ufrj.br

RESUMO: O PRESENTE ARTIGO TEM POR OBJETIVO APRESENTAR E ANALISAR ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES PELAS QUAIS O CAMPO DA EDUCAÇÃO VEM SENDO SUBMETIDO NESSES TEMPOS DE PANDEMIA. A PARTIR DE UMA ABORDAGEM QUE BUSCA DIALOGAR COM REFERENCIAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA GEOGRAFIA, BUSCAMOS TRAZER PARA O DEBATE (1) AS RACIONALIDADES QUE SUSTENTAM AS MUDANÇAS EM CURSO, (2) OS DESDOBRAMENTOS DAS TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS DO CAMPO ESCOLAR PARA A DOCÊNCIA E PARA A SOCIEDADE, E (3) AS DIMENSÕES ESPACIAIS DAS TRANSFORMAÇÕES QUE SE RELACIONAM AO CAPITALISMO GLOBAL E ÀS ESTRUTURAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS DE MANEIRA MAIS AMPLIADA. POR FIM, FAZEMOS UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E SOCIEDADE, COM O INTUITO DE LEVANTAR ALGUMAS QUESTÕES PARA PENSARMOS OS SENTIDOS DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO ATUAL.

PALAVRAS-CHAVE: ESPAÇO; EDUCAÇÃO; “EM TEMPOS DE PANDEMIA”.

ABSTRACT: THIS ARTICLE AIMS TO PRESENT AND ANALYZE SOME TRANSFORMATIONS THROUGH WHICH THE FIELD OF EDUCATION HAS BEEN SUBMITTED IN THESE TIMES OF PANDEMIC. FROM AN APPROACH THAT SEEKS TO DIALOGUE WITH REFERENCES FROM THE FIELD OF EDUCATION AND GEOGRAPHY, WE SEEK TO BRING TO THE DEBATE (1) THE RATIONALITIES THAT SUSTAIN THE ONGOING CHANGES, (2) THE DEVELOPMENTS OF THE SPATIAL TRANSFORMATIONS OF THE SCHOOL FIELD FOR TEACHING AND FOR SOCIETY, AND (3) THE SPATIAL DIMENSIONS OF THE TRANSFORMATIONS THAT RELATE TO GLOBAL CAPITALISM AND TO ECONOMIC AND POLITICAL STRUCTURES IN A BROADER WAY. FINALLY, WE REFLECT ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCIENCE AND SOCIETY, IN ORDER TO RAISE SOME QUESTIONS TO THINK ABOUT THE MEANINGS OF GEOGRAPHY IN THE CURRENT CONTEXT.

KEYWORDS: SPACE; EDUCATION; “IN THESE TIMES OF PANDEMIC”.

INTRODUÇÃO

Em seu programa “Greg News”, o humorista Gregório Duvivier abriu o episódio intitulado “ENEM¹”, dizendo que

ninguém aguenta mais tanto texto que tem surgido com a expressão “nesses tempos de pandemia”, do mesmo jeito que, com o advento da internet, apareceu um monte de texto insuportável começando com “o advento da internet”

A partir da ironia do artista, podemos dizer que vivemos um momento inédito nas últimas décadas e que a situação atual, provocada pelo espalhamento de um vírus entre as populações ao redor do mundo, não veio acompanhada, necessariamente, de novos processos ou novos agentes. Muitas vezes, o que temos “nesses tempos de pandemia” podem ser continuidades e aprofundamentos de processos que estavam em curso ou apenas adaptações de formas. Nesse sentido, as relações de poder, os campos de disputa, as correlações de forças que estavam em cena até o início da pandemia, não entraram

em suspensão com o novo regime sanitário, mas, simplesmente, adentraram o período da quarentena (e não quarentena) e seguem pulsando como antes.

Por exemplo, segundo matéria publicada na versão *online* da Revista Época, a concentração de renda em escala mundial, a fortuna dos bilionários estadunidenses aumentou US\$ 282 bilhões (aumento de 10% na fortuna, somente no mês de abril) durante a pandemia, enquanto 22 milhões de cidadãos daquele país perderam os seus empregos², em abril. Portanto, as desigualdades socioeconômicas inerentes ao capitalismo continuam seguindo o seu curso e parecem ganhar força passo a passo com as potências ou fragilidades dos grupos para enfrentar as situações críticas³.

Não há nada de novo, também, na pressão exercida por diversos setores empresariais brasileiros, contrários às medidas de isolamento social. O posicionamento diante dessa conjuntura e o poder que esses grupos exercem sobre os governos e o Estado, não são o resultado do que acontece “nesses tempos de pandemia”. Podemos dizer que essas estruturas e os conflitos a elas associados incidem sobre os modos como o país enfrenta a questão do Covid-19. Isso significa que são os enfrentamentos, conflitos, negociações e consensos entre os diferentes interesses e visões de mundo, bem como as forças políticas e posições ideológicas que constroem as definições sobre os rumos da sociedade. E tudo isso continua em jogo, “nesses tempos de pandemia”. Inclusive, em relação ao enfrentamento da pandemia.

A educação (em especial a educação pública) tem sido ao mesmo tempo campo, palco, e objeto dos confrontos entre diversos agentes. Podemos dizer que, de certa maneira, ele tem sido uma espécie de “sujeito” (com todas as ressalvas) nesses confrontos, uma vez que daí emergem ações que incidem sobre outras áreas da sociedade, ainda que nem sempre isso seja tão claro. Sendo assim, a educação brasileira “nesses tempos de pandemia” está expondo cada vez mais as desigualdades socioespaciais,

as pressões empresariais sobre a esfera pública e sobre o espaço público, os projetos de país e de sociedade que estão em jogo, bem como as correlações desiguais de forças. E está, também, sendo exposta e apresentada como um campo cada vez mais incorporado às lógicas do mercado.

A partir desses embates, o presente texto pretende trazer questões sobre *os agentes e as tensões impostas sobre e no campo da educação*, considerando a *dimensão espacial* desse campo. Levantamos a suspeita inicial de que o caráter de excepcionalidade tem servido como um amplificador das fragilidades e forças dos agentes que disputam o campo, tanto na sua estrutura mais ampla (políticas, Estado, sistemas, etc.) como na esfera do cotidiano das escolas.

Para melhor discutirmos a dimensão espacial do que vem acontecendo com o campo da educação “nesses tempos de pandemia”, organizamos a argumentação em quatro partes. Primeiro, faremos um exercício de identificação e caracterização das racionalidades e dos debates que vêm sendo construídos sobre o estado atual da educação, assim como as suas demandas. Afinal, há lógicas e racionalidades que definem as formas como operamos em situações diversas. Posteriormente, tendo como preocupação central o trabalho docente, faremos uma discussão sobre as transformações que o campo educacional vem sofrendo, não apenas neste período, bem como sobre o que essas transformações representam para a expansão de racionalidades e produção de subjetividades. Depois, discutiremos a dimensão espacial dessas transformações (disputadas, em curso ou efetivadas), bem como os possíveis desdobramentos destas para o campo e a sociedade. Por último compartilhamos com o leitor alguns debates sobre o contexto atual da educação. Vale mencionar, este texto é um material inicial produzido a partir de uma pesquisa, em desenvolvimento, intitulada “Cotidiano do trabalho docente no Rio de Janeiro”.

RACIONALIDADES E CONSENSOS NA EDUCAÇÃO “NESSES TEMPOS DE PANDEMIA”

O ineditismo recente do espalhamento do Covid-19 provocou uma urgência de ações de enfrentamento da pandemia. No entanto, a necessidade de lidar com uma realidade biológica produz ações que estão assentadas em realidades políticas, sociais, geográficas, ideológicas e econômicas. Isso abriu caminhos para a captura do vírus e da sua expansão por vários discursos, assim como para uma diversidade de usos e embates ideológicos. Trata-se, por exemplo, da transmutação da ideia de *urgência* e seus derivados, para uma espécie de *estado de exceção* – o que se espalhou para diversas áreas da sociedade. A nomenclatura de “Orçamento de Guerra”, atrelada ao pacote de alterações no orçamento federal em função da pandemia, é um bom exemplo disso.

Ao utilizarmos a ideia de que estamos em uma guerra, produzimos uma justificativa de necessidade de tomar medidas de exceção dentro da ordem administrativa e mesmo jurídica. Assumimos, com isso, que é importante, possível e legítimo suspender direitos durante o período excepcional do evento (guerra ou, no caso, a pandemia entendida como guerra), para que a própria ordem, inclusive a institucional, mas não apenas ela, seja garantida. No campo jurídico, a discussão sobre o estado de exceção tem debates profundos, indo de Carl Schmitt e Hans Kelsen a Walter Benjamin e Giorgio Agamben, e encontra eco em outros campos, como o da ciência política ou da história.

No nosso caso, sobre a educação brasileira “em tempos de pandemia”, não cabe aprofundar o debate sobre a exceção sob o ponto de vista jurídico, inclusive porque há particularidades filosóficas e específicas desse campo que fugiriam aos objetivos do texto. O que nos importa é chamar a atenção para observar como a ideia de urgência, associada à do ineditismo e excepcionalidade, vem produzindo efeitos muito semelhantes para o campo da educação. É o que acontece agora, quando alguns governos estaduais e municipais

tomam medidas necessárias de restrição de atividades econômicas e de circulação da população, por exemplo.

Por conta da questão de saúde pública, as escolas de educação básica estão fechadas para as aulas presenciais desde a segunda quinzena de março de 2020. Até o momento (25 de maio de 2020), o Ministério da Educação anunciou que manterá a suspensão das aulas até o dia 14 de junho⁴. A impossibilidade de utilização dos espaços físicos das escolas para as aulas criou um impasse para as redes e ao mesmo tempo trouxe dois debates importantes, que merecem ser vistos através do espelho⁵.

O impasse diz respeito ao funcionamento das escolas. Afinal, se para as mantenedoras das escolas privadas, não haveria como justificar a cobrança de mensalidades sem a oferta do serviço, para os gestores públicos não há como manter o sistema funcionando se as escolas estão fechadas. Os sistemas de educação são mais do que as escolas, é verdade. Mas, o fato é que todas essas estruturas têm os funcionamentos das rotinas das unidades como razão da sua própria existência. Esse raciocínio parece óbvio, porém, nas últimas décadas assistimos a algumas mudanças importantes sobre o que se considera como um funcionamento das escolas. Vivenciamos um distanciamento sutil e constante entre as formas e as funções no que diz respeito a sistemas educacionais (ou redes de educação) e unidades escolares.

O Brasil universalizou o acesso à escolarização do ensino fundamental nos anos 1990. Enquanto isso, o ensino médio foi universalizado (legalmente) em 2010⁶. Apesar de serem ações de governantes, em um país de cidadania condicionada e mutilada convém lembrarmos que esses fatos são conquistas de anos de mobilizações das classes populares. Portanto, não foram benesses de governos, mas conquistas de direitos. Acontece que, ao longo desse tempo, também outro movimento veio ganhando força nos meios educacionais, não só nas redes e sistemas de educação, como em toda a sociedade. Trata-se da entrada de práticas

e racionalidades mercadológicas, que foram permeando as políticas, os sujeitos e o cotidiano escolar. Elas ganharam capilaridade no campo da educação e nas escolas, concomitante com diversos outros campos da sociedade.

Por exemplo, não é por menos que a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro passou a se referir aos diretores das escolas como *gestores* e implementou um programa de *qualidade* total, ainda na década de 1990. Também não é coincidência que viemos construindo e disseminando uma ideia de qualidade da educação baseada em rendimentos aferidos por testagens via provas aplicadas a estudantes, transformadas em dados estatísticos. Ranqueamentos, políticas de responsabilização por resultados, planos de metas em moldes empresariais, preocupação com indicadores de produtividade e construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são alguns elementos que fazem parte de uma grande lista de elementos que constituem uma *gramática* educacional.

Um dos efeitos mais visíveis é deslocamento do *direito à educação*, inscrito na Constituição⁷, para dar lugar aos amorfos *direitos de aprendizagem* – definidos, reproduzidos e defendidos na BNCC. O que temos hoje, “nesses tempos de pandemia”, é o recorte de um problema a partir de premissas cujo debate é recusado pelos agentes políticos⁸ e são tomadas como consenso. Em outras palavras, há um monopólio do debate sobre o funcionamento da escola a partir de uma dita necessidade de se “garantir a aprendizagem” e do cumprimento da oferta de conteúdos. Como está escrito no próprio Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em 4 de maio de 2020:

Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. (p. 3)

Mais adiante:

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. (p. 4)

Sob a aparência de manter o funcionamento da rotina escolar, o sentido da educação – o da escolarização – é reduzido ao trabalho restrito à aprendizagem limitada à absorção de conteúdos. São concepções de conhecimento (dos conteúdos) e de aprendizagem que atendem a lógica individualizante e, nessa linha, em grande medida prescindem do espaço da escola. Ou, pressupõe que é possível prescindir.

O impasse, então está em manter a roda girando, em um raciocínio que, no extremo, implica na afirmação de que os espaços físicos das próprias escolas podem e devem ser desnecessários, de acordo com a necessidade. A comparação da pandemia com um estado de exceção, como na situação de guerra declarada, abre o campo para toda e qualquer experimentação nesse sentido, justificada pela busca de manter a rotina de produtividade e da necessidade de construir soluções para o problema – que foi transformado em problema de aprendizagem e de cumprimento de conteúdos. A educação fica aberta para qualquer experimento do que poderá acontecer depois; experimentos capitaneados por quem tem o poder de decidir sobre suas finalidades e modos. Ao mesmo tempo, não são só experimentações, mas ela fica igualmente exposta para a regulação por parte dos agentes que têm poder para definir as formas do seu funcionamento, agora, minando as possíveis resistências.

É possível, então, ler o Parecer do CNE e compreender por que ele não tem um caráter regulador, mas desordenador, pois abre inúmeras possibilidades de modalidades e interpretações

sobre o que é atividade escolar, desde que elas anunciem ter por objetivo a aprendizagem do aluno. Ao desregular, ele retira das escolas a autonomia pedagógica, intelectual e política e permite que ela seja comandada pelas empresas, fundações e outros agentes estranhos ao cotidiano escolar. Estabelece-se, então, um impasse: a possibilidade de uma escolarização sem escola, ou, de uma desescolarização a partir da redefinição dos sentidos da escola.

O que está sendo não apenas proposto, mas imposto em termos de educação a distância, educação remota, ou qualquer que seja o nome ou formato escolhido para a modalidade não presencial, é apresentado como solução anterior ao debate sobre o que é, de fato, o problema. Como vimos, o conjunto de “problemas” colocados na mesa vão desde a inatividade das aulas presenciais para os professores – o que, segundo determinadas perspectivas, não justificaria o pagamento dos salários – até uma possível “perda de aprendizagem” por parte dos estudantes. Ou seja, estamos diante do monopólio da pauta sobre o problema, por uma racionalidade que não é apenas capitalista, no sentido amplo, mas profundamente liberal e mercadológica. O problema aqui é definido como uma questão de perda de produtividade da escola.

Porém, um leve deslocamento de perspectiva, passando da escola produtiva para os sujeitos e a sociedade, apresentaria o problema em outros termos: o empobrecimento da população, a desorganização das rotinas familiares, o aumento do número de mortes, o desemprego, além de outros, que acometem os sujeitos e a sociedade. Em outras palavras, significaria perguntar: “por que a escola presencial parou?”; ao invés de “como manter a produtividade escolar?”.

Diretamente conectado a esse primeiro debate, há outros, que parecem ter sido silenciados “nesses tempos de pandemia”: o dos sentidos e o da função social da educação formal e das escolas. O silenciamento destes temas é um desdobramento direto da imposição de uma razão mercadológica sobre o campo

e sobre o funcionamento das escolas. É neste debate que seríamos levados a refletir sobre diversos aspectos, como a avaliação, o currículo, a disciplina, os fluxos internos, as relações entre a escola e o mundo do trabalho, ou a profissão docente. Todos eles dizem respeito a concepções e funções sociais muito bem definidas, quer tenhamos clareza disso ou não. Quer dizer, as concepções e práticas avaliativas, por exemplo, estão diretamente vinculadas aos sentidos que atribuímos à educação e às escolas, bem como à função social de ambas. É verdade que há contradições nesse caminho, mas isso nos mostra que não há um sentido único, como acontece, neste momento. O que vivemos, então, é a suspensão do debate. E isso é provocado, entre outros motivos, pelo domínio de uma racionalidade que apresenta soluções ao mesmo tempo que produz consenso sobre o que é o problema das escolas.

OS SUJEITOS E AS TENSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO “NESSES TEMPOS DE PANDEMIA”

O magistério brasileiro chegou ao tempo da excepcionalidade da pandemia carregando as feridas de todas as pressões sofridas nos últimos anos. Estamos falando de uma das maiores categorias do país, com mais de 2 milhões de profissionais⁹, e que veio sendo atacada no seu estatuto profissional por agentes variados. Podemos citar na origem desses ataques os grupos identificados como ideológicos ou conservadores, como o Escola Sem Partido e outros semelhantes, que passaram a atacar a autonomia intelectual dos professores, justificado em um tal enfrentamento ideológico, que em termos práticos não se sustentava. O que esses grupos demandavam, de fato, era o monopólio do sentido da escola e a regulação do cotidiano escolar através da judicialização das atividades e das práticas docentes, bem como a produção de restrições legais ao exercício da profissão, no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento. Promoveu, com isso, um movimento que teve a intenção de descaracterizar a docência como

uma atividade intelectual para, assim, transformar em exercício mecânico de repasse de conteúdos – objetificados e externos aos sujeitos.

No entanto, a pressão sobre uma reconfiguração da docência não foi exclusiva dos movimentos considerados conservadores. Há também os agentes diretamente ligados ao capital, interessados não apenas na desqualificação da expertise da profissão, mas em outros pontos, como, por exemplo, no que essa desqualificação reverte como barateamento da mão-de-obra. Nesse ponto, o ranqueamento das escolas e as políticas de testagens por avaliações externas e em larga escala teve um papel fundamental. Foram elas que, através da promoção de uma ideia da qualidade medida por indicadores de produtividade, configuraram a docência como uma profissão tributária de uma produtividade exterior às demandas do cotidiano escolar. Professores passaram a ser responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos resultados, sob os quais não tem participação sequer nos critérios de aferição, muito menos na definição dos seus termos. Em pouco tempo, professores passaram de profissionais que lidam com a construção do conhecimento, a operários de currículo prescrito, repassadores e cumpridores da mercadoria conteúdo.

Enquanto isso, no mesmo movimento que substituiu o direito à educação pelos direitos de aprendizagem, a profissão viu sua função, antes associada diretamente à educação, ser reduzida às especificidades de uma concepção restrita de aprendizagem – condicionada à assimilação de conteúdos. Com a aprendizagem descolada dos processos sociais de construção do conhecimento e desvinculada da educação, com os conhecimentos entendidos como conteúdos (e estes, por sua vez, coisificados e transformados em produtos e daí em mercadorias), e com a docência desvinculada da sua autonomia intelectual, a relação entre docentes e discentes tende a ser modificada para outros termos: produção e consumo, ou produtor e consumidor.

Todas essas pressões pela reconfiguração se desenvolveram intimamente vinculadas a transformações no mundo do trabalho, tanto no

mundo quanto no Brasil. Tais transformações no campo da educação incidiram de maneira avassaladora, nos últimos anos, tornando precarizada a docência como profissão, para além das suas condições objetivas de trabalho. A lista de processos é grande e passa pela *pejotização*, *uberização*, mudanças de nomenclatura (monitor, tutor, mediador, etc.), entre outras modalidades de contratação e processos de regulação do trabalho (SILVA, 2018).

Tanto a perspectiva do professor como operário do ensino quanto a do conhecimento como conteúdo prescrito ficam explícitas agora, quando as soluções apresentadas para o problema se resumem à oferta de plataformas educacionais para que a educação continue funcionando. As decisões sobre as estratégias de funcionamento da educação bem como as escolhas das plataformas, passam muito longe dos docentes. Elas se situam nas esferas da gestão dos sistemas ou das unidades das escolas privadas. São, via de regra, administradores, profissionais de tecnologia, CEO, empresários e outros profissionais, estranhos aos espaços das escolas e das salas de aula, que têm o poder (e exercem) de decidir sobre as questões que há não muito tempo entendíamos como pedagógicas e sobre as quais os docentes eram reconhecidos na legitimidade dos seus conhecimentos.

A educação ficou secundarizada pela técnica, que passou ao status de fim, quando deveria ser um meio. Ou seja, as escolhas passam a ser boas ou más plataformas, enquanto o tende-se a considerar agora, como sucesso da educação, a maior ou menor assimilação dos recursos por parte dos sujeitos “da ponta”: professores e estudantes. A violência dessa incidência das tecnologias como o centro do debate sobre a educação não está restrita ao funcionamento mecânico dos sistemas “nesses tempos de pandemia”. Há um outro lado dessas mudanças, que diz respeito ao seu papel pedagógico e a produção de subjetividades que elas tencionam. Afinal, se é verdade que não existe docência sem discência (ARROYO, 2004), é verdade, também, que todos esses movimentos

implicam em uma reconfiguração não apenas do papel dos professores, mas também das caracterizações de crianças, jovens e adultos, sujeitos das relações educacionais.

Tanto o conhecimento entendido como conteúdo-objeto, quanto a ideia de que a produtividade escolar é mensurável, têm ao mesmo tempo um papel pedagógico e conformador de subjetividades. Não é por menos que “nesses tempos de pandemia” há uma verdadeira histeria em se produzir não apenas conteúdos, mas, principalmente, atividades para os estudantes, com o intuito de serem respondidas e até mesmo avaliadas. Mesmo na rede pública, onde a questão do acesso aos meios digitais é um problema notório, a demanda pelo cumprimento das atividades por partes dos estudantes é deixada de lado. Segundo os professores ouvidos na pesquisa, uma solicitação por parte dos superiores, tanto das redes públicas quanto das escolas privadas, é unânime: professores devem produzir conteúdos para disponibilizar aos estudantes nas plataformas digitais e igualmente devem deixar atividades para que eles as devolvam preenchidas, respondidas, cumpridas.

Na linha da redução da educação à aprendizagem, a relação dialética, permanente e processual que existe entre conhecimento e avaliação foi substituída pelo mecanicismo da conexão entre conteúdo e cobrança. A pedagogia que está inscrita neste deslocamento tem como referências o individualismo, a obediência, a competição e, indo ao extremo, a ocultação da produção social das desigualdades, a partir da individualização das dificuldades de conseguir se inserir na nova forma escolar – seja pelas condições materiais de acesso ao mundo digital, seja pelas condições psicológicas, econômicas e sociais de enfrentar essas demandas

Mas, tudo isso não é novo. Estava inscrito na pedagogia das competências da BNCC, estava na reorganização da estrutura escolar e na reforma curricular reguladas na Lei de Reforma do Ensino Médio, e estava na política de ranqueamento e avaliação externa e em larga escala, promovida

pelo governo federal e endossada pelos governos estaduais e municipais.

ESPAÇO E EDUCAÇÃO “NESSES TEMPOS E PANDEMIA”

Quando a pandemia chegou por aqui, a educação brasileira sofria a resultante dos conflitos de uma correlação de forças e agentes anterior a ela: racionalidade empresarial, fragilidade profissional e política do magistério, conhecimentos transmutados em conteúdos objetificados, o peso das avaliações externas e em larga escala, qualidade pautada em indicadores, concepção de aprendizagem individualizante e condicionada aos conteúdos, e demanda por produtividade. Além disso, não podemos esquecer das regulações ou desregulações promovidas por instrumentos como a Lei 13.415/17, de Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Com todos esses ingredientes, os debates mais abrangentes ou mesmo os mais aprofundados sobre o campo foram silenciados para dar lugar a uma necessidade de manter os sistemas e as pessoas produtivas, tanto no cumprimento do conteúdo como no que se considera como aprendizagem.

O que vivemos, então, são esforços que parecem ser apenas para manter a roda girando. No entanto, se olharmos mais atentamente, podemos perceber que o estado de exceção não declarado sobre o campo, tem sido a justificativa ideal para o aprofundamento dos mesmos processos que já estavam em curso, mas que, nas condições normais, estavam submetidos, em alguma medida, aos conflitos inerentes às suas implementações, no cotidiano. Ou seja, o espaço físico das escolas, a gestão das redes fisicamente estabelecidas, os fluxos dos professores e os seus encontros, bem como os encontros dos diversos sujeitos que constituem e habitam as escolas e os sistemas, eram, até então, entraves à radicalização das ações dos grandes agentes sobre a educação.

Em outras palavras, tivemos movimentos de resistência às políticas de educação, nos últimos anos, como as várias greves de professores e as ocupações de escolas públicas

de ensino médio, em diversos estados e municípios brasileiros. Além desses movimentos, grandes e visíveis, há resistências nos cotidianos das escolas; movimentos silenciosos, invisíveis, que confrontam as lógicas dominantes.

No entanto, a necessidade da quarentena produziu três fenômenos articulados.

Primeiro, isolou os sujeitos. Os encontros nas salas de aula, salas de professores, corredores das escolas, nas ruas, no compartilhamento das rotinas e das imprevisibilidades, promovem experiências compartilhadas e que conscientes ou não, reafirmam as escolas como espaços socialmente e politicamente construídos de forma permanente no cotidiano. Portanto, por serem espaços, são sempre inacabados, porque estão sempre em construção. Essa relação cotidiana confere aos sujeitos que habitam as escolas a produção de sentidos ao espaço, ao outro e ao seu fazer. Uma vez retirados do encontro e submetidos às demandas produtivistas, aos cumprimentos de atividades remotas, os sujeitos são profundamente limitados e esvaziados nas suas potencialidades de autoria e relacionais. Afinal, a mediação não é mais o outro, na sua materialidade, mas é o outro enquadrado na forma Internet, na forma cibernética, na forma plataforma, na forma dada pelas distâncias que não existiam no contato direto da presença física dos corpos. O conflito é limitado ao nível do indivíduo duplamente isolado: como corpo e no controle tecnológico da fala.

Ainda que possamos discutir as potencialidades das tecnológicas em termos de comunicação e mesmo de criação, a ausência do encontro cotidiano, do espaço onde coabitam sujeitos nas suas diversidades, é, também, a ausência da produção de conhecimento que só é possível nesse encontro. É unânime entre os professores entrevistados, mesmo entre aqueles que estão trabalhando em aulas virtuais com as turmas, o sentimento de perda do contato com os estudantes nas salas de aula das escolas. As explicações vão desde a impossibilidade da comunicação dos gestos e do corpo, até a inexistência da possibilidade de utilizar o

espaço físico da sala de aula com os estudantes. São dimensões ao mesmo tempo espaciais e pedagógicas, indissociáveis.

Associado ao fenômeno das transformações pedagógicas vinculadas ao espaço, temos um segundo, que também se conecta com o mundo da produção. Trata-se da escolarização que saiu da escola e entrou completamente em casa. Isso só é possível, na velocidade que acontece hoje, porque as funções e as demandas daquilo que passamos a entender como escolar já vinha sendo dissociado da escola física. O debate recente sobre a modalidade conhecida como *educação familiar* ou *homeschooling* é um exemplo dos desdobramentos da radicalização da avaliação como finalidade, associada ao conhecimento entendido como conteúdos prescritos, entre outros fatores. Com necessidade das medidas de isolamento e a longa quarentena com terminalidade incerta, associada à demanda por produtividade escolar ininterrupta, criaram as condições perfeitas para o deslocamento da escolarização para as casas. O espaço de convívio coletivo foi substituído pelo espaço privado das residências e isso promoveu uma diluição das fronteiras entre o público e o privado, a privacidade e a exposição, entre o espaço do trabalho e o espaço doméstico.

De um lado, famílias precisaram reorganizar as suas rotinas de acordo com as demandas da rotina escolar. Se antes da pandemia as crianças e jovens ficavam sob a responsabilidade e a segurança das escolas durante o horário escolar, hoje não há qualquer responsabilidade das escolas nesse sentido. Inverteu-se a alternância e o compartilhamento de responsabilidades, bem como o de organização do trabalho. Em alguns casos, as mesmas mães que antes deixavam as crianças nas escolas para poderem sair para trabalhar, hoje estão com elas em casa, assumindo toda a responsabilidade pela dupla demanda: da escolarização e do trabalho. Além disso, o reordenamento das rotinas das famílias que viram não apenas a escola, mas também os seus trabalhos presenciais migrarem para dentro de casa, sem pedir licença, passaram

a fazer do seu espaço doméstico uma unidade produtiva para demandas externas, na maioria das vezes. Podemos dizer que a solução encontrada para o funcionamento dos sistemas foi a terceirização da produção para os espaços das residências, e isso inclui a escola. Não há coincidência no mesmo processo acontecer em campos aparentemente distintos – o econômico e a educação. Ele acontece da mesma forma porque, como escrito anteriormente, a educação foi sendo gradativamente incorporada ao campo econômico.

A questão se torna mais clara quando observamos o que acontece com as escolas públicas das populações mais pobres. Com suas famílias submetidas aos limites das desigualdades socioeconômicas e socioespaciais do nosso país, as escolas são espaços de acesso a livros, computadores, *wi-fi* e comida. Quando as crianças perdem esses espaços em uma situação crítica, a escola igualmente perde a sua possibilidade de ser um ponto de suporte e de acolhimento em diversos aspectos. Nessas condições, a transferência da responsabilidade da produtividade escolar para o espaço doméstico pode ser a responsabilização da desigualdade, uma vez que sua produtividade está condicionada não apenas às questões de acesso a plataformas (o que já seria importante), mas às condições efetivas de ser produtivo.

Do outro lado (da tela), temos professores que passaram a trabalhar direto das suas casas, seja dando aulas por meio de salas de aula virtual, seja produzindo vídeos para serem disponibilizados, ou produzindo conteúdos escritos e tarefas. Ou tudo isso junto, sempre para alimentar as plataformas. A transformação das casas em salas de aula obrigou os docentes a disponibilizar espaços específicos da própria casa para o trabalho. Os fatores de escolha de um quarto, uma sala ou outro compartimento da casa varia de acordo com os sons externos e internos da casa (como os carros da rua, a furadeira da obra do vizinho, ou a descarga que alguém da família acionou e que não podem “vazar” para o microfone quando estão online), a potência do roteador, a disposição dos móveis

da casa e mesmo o fluxo das pessoas durante as rotinas domésticas, entre outros. Ou seja, a terceirização do espaço da escolarização que aconteceu com estudantes e suas famílias, se deu, também com os professores, ainda que haja diferenças em algumas demandas específicas e nas formas de atendê-las.

A reorganização do espaço do lar como um espaço de produção escolar, por parte dos professores, implicou no reordenamento do seu tempo, pressionando os seus limites. Se antes o tempo de aula delimitava o cumprimento da sua atividade e discutíamos a necessidade de considerar os tempos gastos em planejamento, preparação de aula e correções de trabalhos dos alunos, “nesses tempos de pandemia” a sujeição do trabalho docente às plataformas criou um novo espaço-tempo de trabalho, no qual a mensuração do tempo utilizado para a atividade profissional parece ser impossível. Isso porque as demandas de produção dos conteúdos para alimentar as plataformas não coincidem com os horários fixos das aulas, com os quais estávamos acostumados a lidar. Isso significa que o espaço doméstico dos professores, ao ser oferecido compulsoriamente para a produção, vem sofrendo uma ampliação do tempo do seu uso para as rotinas externas. Não são poucos os professores que relatam ter aumentado o seu tempo dedicado ao trabalho das escolas, mesmo tendo reduzido o tempo de aulas, que agora são online, ou por vídeos previamente gravados.

Esses dois fenômenos (isolamento dos sujeitos e deslocamento do escolar para o espaço da casa) acontecem concomitantes e se retroalimentam, articulados a outro que acontece em escala mais ampliada, na esfera da organização dos espaços e que impõe formas e sentidos para os lugares. A desorganização e reorganização do campo da educação, das escolas, e dos lares, “nesses tempos de pandemia”, tem como eixo a utilização das tecnologias para garantir não apenas o seu funcionamento, mas a sua própria existência. Porém, trata-se de uma existência condicionada aos modelos que são apresentados como únicos possíveis, em um consenso imposto

pelos agentes que detêm o controle sobre as formas e decidem as suas finalidades, nem sempre declaradas.

Segundo estudos realizados pelo Coletivo de Estudos de Marxismo e Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COLEMARX), publicado em 22 de abril de 2020, dos 26 governos estaduais e Distrito Federal, a Rede Escola Digital¹⁰ estava presente como solução educativa em 16 deles e a plataforma Google estava em 5 (ambas concomitantes em dois estados). No município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (que tem uma rede de 1542 escolas) firmou um contrato com a Microsoft, para a utilização da plataforma Teams, há mais de um ano antes da pandemia. Esse é um breve quadro de como as empresas de tecnologia educacional vêm ganhando capilaridade sobre o campo, oferecendo “soluções” para governos municipais e estaduais. Além do que isso significa com relação às relações entre verbas públicas e empresas privadas, é importante mencionar que, tanto em nível global como nacional:

organismos internacionais e muitos governos e coalizões empresariais ocultam que estão em defesa do interesse das corporações educacionais e de tecnologias de informação e comunicação, assim como de corporações que atuam na coleta de dados sobre a população que, “mineirados” são utilizados na publicidade e nos embates políticos, em geral, em apoio à direita e à extrema direita. (COLEMARX, 2000)

Todos esses movimentos articulam-se à Coalizão Global Pela Educação, que envolve organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de grupos empresariais, como Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei, Tony Blair Institute for Global Change, Fundação Telefônica, entre outros (COLEMARX, 2020).

O valor estratégico dos dados que circulam na Internet é, hoje, central no capitalismo. Segundo Shoshana Zuboff:

A indústria digital prospera graças a um princípio quase infantil: extrair dados pessoais e vender aos anunciantes previsões sobre o comportamento dos usuários. No entanto, para que os lucros cresçam, os prognósticos devem ser cada vez mais certos. Para tanto, não é necessário apenas prever: trata-se de modificar em grande escala os comportamentos humanos. (ZUBOFF, 2019)

É importante ressaltar que “nesses tempos de pandemia”, enquanto o Produto Interno Bruto dos Estados Unidos sofreu uma queda de 4,8% no primeiro trimestre de 2020¹¹, o lucro do Facebook dobrou no mesmo período¹² e o da Alphabet, dona da Google, cresceu 19,2% (lucro líquido de US\$10,6 bilhões¹³).

Ao que parece, a partir da ideia de que é necessário manter a produção escolar, abrimos as redes para os interesses externos e estratégicos, não apenas sobre a educação, mas sobre a população, sem qualquer debate e muito menos regulação. Como vemos, estamos diante de questões espaciais que incorporam elementos articulados em diferentes escalas, que vão da reorganização das casas e produção de subjetividades, passando pelo reordenamento do trabalho e da produção, até questões que envolvem elementos geopolíticos e do capitalismo global.

PROPOSTA DE DEBATE: A GEOGRAFIA ESCOLAR “NESSES TEMPOS DE PANDEMIA”

A observação da dimensão espacial das transformações do campo da educação traz complexidades ao debate, ao articular diferentes processos, fenômenos e escalas. No entanto, o desafio de tentar compreender os processos, os conflitos e os métodos, traz algumas preocupações, não apenas para a geografia,

como ciência e campo acadêmico, como para a geografia escolar. Isso porque todas as análises feitas sobre os espaços e sobre os processos são também sobre os sujeitos. Com isso, corremos o risco de não perceber que, no passo seguinte à análise, podemos contribuir para alimentar o que poderia ser uma crítica. Cabe, então, abrir um debate.

“Nesses tempos de pandemia”, temos o anúncio de valorização da ciência e do saber científico. Afinal, estamos falando do contágio e do espalhamento de um vírus cujos efeitos no corpo podem ser fatais. Médicos, biólogos, e especialistas como infectologistas e virologistas ganharam notoriedade por serem reconhecidos como portadores de saberes necessários para lidar e resolver o problema real, uma vez que estamos lidando com algo que é igualmente identificado como uma questão que deve ser pensada primeiro como biológica. Mas, isso não se dá sem conflito, pois a forma como lidamos com os problemas são escolhas que incluem aspectos, entre outros, epistemológicos, filosóficos e políticos.

Tomemos como exemplo o caso dos Estados Unidos. Anthony Fauci é o imunologista chefe do Instituto Nacional de Alergias e Doenças Infecciosas daquele país. Ele está no cargo há cerca de uma década, convivendo com diferentes governos e governantes. Donald Trump, o presidente, tem Fauci como o chefe da força-tarefa criada para enfrentar a pandemia, mas isso é motivo de conflitos, simplesmente porque as perspectivas de ambos em relação à leitura do evento são distintas e até mesmo antagônicas. Isso fez com que as formas de lidar com a epidemia passassem por diferentes momentos, resultado das tensões entre os dois personagens e as suas posições. Aconteceu algo semelhante no Reino Unido, com o primeiro ministro Boris Johnson e os especialistas do Imperial College, assim como em todos os países, da China à Itália, do Egito à Nova Zelândia, independente de governantes e cientistas discordarem ou estarem afinados. A coesão entre o campo político e o científico não pode ser vista como algo natural, mas como uma questão igualmente política.

O fato de o presidente da Argentina, Alberto Fernández, ser um professor universitário deve ser levado em conta quando ele incorpora de maneira imediata a ideia de que são os cientistas que, nesse momento, devem ser os responsáveis para dar os rumos das decisões políticas que ele deve tomar sobre a ordem econômica e social do seu país, no enfrentamento da pandemia.

Porém, é importante lembrarmos que essa questão (campo científico e campo político) está inserida em outra, igualmente política: Estado e sociedade. Os dados sobre o espalhamento do vírus, produzidos e divulgados por instituições como o Imperial College (Reino Unido), John Hopkins University (Estados Unidos), ou Instituto Oswaldo Cruz (Brasil), são dados produzidos sobre a população. Eles são fundamentais para a elaboração de cenários futuros possíveis e, com isso, são um material valioso para a tomada de decisões políticas de enfrentamento. No entanto, é importante lembrar que são políticas *sobre a população*. Essa é a forma mais acabada de o Estado moderno lidar com a sociedade: convertida em população, com problemas mensuráveis e respostas dentro dessa gramática, geralmente, estatística (POPKEWITZ, 1994). Não se trata aqui de fazer juízo de valor, mas de compreender o modo.

Talvez o caso brasileiro seja exemplar para observar tanto as relações internas dos campos e entre os campos, quanto as relações entre Estado e sociedade. O governo do presidente Jair Bolsonaro tem como um dos seus substratos ideológicos a desqualificação da ciência, tanto como campo quanto do conhecimento científico. A inexistência de medidas efetivas para o enfrentamento da pandemia não pode ser vista simplesmente como um somatório de promoção da necropolítica com um fundamentalismo liberal. É importante considerarmos o componente ideológico em relação ao campo científico. Diferente do que acontece nos EUA, onde a disputa entre Trump e Fauci levou o presidente a ceder nas suas posições, dois ministros da saúde brasileiro deixaram o cargo e os motivos alegados foram relacionados à discordância entre

as decisões políticas e o conhecimento científico. Importante mencionar que os dois ministros (Luiz Henrique Mandetta e Nelson Teich) são claramente vinculados ao setor das empresas privadas. Ou seja, que no campo estritamente político não estariam necessariamente em conflito com a posição do governo.

Portanto, a aparente ausência de projeto para o enfrentamento da pandemia, não deve ser vista como "ausência", mas como uma decisão política. Mas, além desse componente, temos outro, mais delicado e que diz respeito ao nosso histórico de relação entre Estado e sociedade. A nossa cidadania mutilada e incompleta, é a expressão de uma relação de distanciamento historicamente produzido entre Estado e sociedade. Algo que José Murilo de Carvalho (2002) também identificou e que também é importante para pensarmos a geografia escolar. Temos uma tradição de políticas entendidas como ações *para* a população e não *com* a população. Direitos que são apresentados como concessões ou como benesses, que muitas vezes escondem o fato de serem conquistas importantes a partir de lutas forjadas na solidariedade e no esforço coletivo de grupos diversos. Essa é uma face perversa da produção cotidiana da nossa desigualdade e que não está restrita às estruturas maiores de poder político. Ela envolve de maneira direta a esfera do Estado, mas não apenas na sua dimensão administrativa dos agentes oficiais. Cabe aqui observar o Estado não em si, mas na perspectiva da racionalidade que o sustenta.

Portanto, se "nesses tempos de pandemia" presenciarmos uma disputa entre os campos da ciência e da política, na esfera do Estado, também podemos observar os dois campos como constitutivos do Estado, para pensarmos nas relações entre ciência (como campo) e sociedade. É nesse ponto que se insere a geografia nas escolas.

"Nesses tempos de quarentena", a geografia corre o risco de fazer uma valorização, sem a devida crítica, do seu saber como científico e *sobre* o outro. Com isso, no afã da sua afirmação como ciência, na afirmação do saber científico e

dos seus pressupostos, conceitos e métodos, não apenas desconsiderar, mas silenciar os sujeitos e os seus conhecimentos, alimentando relações de poder que julga denunciar.

Não voltei? Travessias... Diadorim, os rios verdes. A lua, o luar: vejo esses vaqueiros que viajam a boiada, mediante o madrugalar com a lua no céu, dia depois de dia. Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende. (Guimarães Rosa, "Grande Sertão: Veredas")

Em um contexto de ampliação das formas de controle e regulação, o conhecimento científico que permite identificar e compreender os processos pode não ser o que produz novas perguntas. Ensinar como se dá a expansão do Covid, ou mesmo uma abordagem geográfica da pandemia, pode ser uma forma de alimentar a distância entre a ciência institucional e a sociedade. Por outro lado, talvez a geografia escolar possa ser uma via para aprender com os sujeitos que sofrem os processos e que neles precisam se reinventar para sobreviver. Isso porque, o mesmo conhecimento geográfico que permite compreender os processos de individualização dos sujeitos, pode ser um conhecimento subversivo e potente, por ser construído *com* o outro, reconhecido como sujeito de conhecimento. Em outras palavras, pode ser uma geografia escolar que, por ser escolar, é uma geografia do encontro.

NOTAS

¹ Greg News, ENEM, HBO Brasil, 08 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=orQ0rX-emoQ>>. Acesso em: 20 maio 2020.

² Reportagem da Revista Época sobre o aumento da fortuna dos bilionários, nos EUA, durante a pandemia. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2020/04/fortuna-dos-bilionarios-nos-eua-aumenta-us-282-bilhoes-durante-pandemia.html>>. Acesso em: 25 maio 2020.

³ Idem.

⁴ Portaria publicada em 13 de maio de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-145-de-13-de-maio-de-2020-256809991>>. Acesso em: 24 maio 2020. No momento da revisão deste texto, a Mesa do Congresso Nacional publicou a prorrogação a suspensão por mais 60 dias, a partir da data da sua publicação. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ato-do-presidente-da-mesa-do-congresso-nacional-n-42-de-2020-258914904>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

⁵ Com referência no surrealismo de Lewis Carroll, proponho “olhar através do espelho” como olhar para o interior da imagem refletida, ao ponto de conseguir se aproximar do interior de quem está vendo. No caso, refletir sobre as racionalidades que sustentam as transformações em curso pode significar refletir sobre as racionalidades que muitas vezes também nos constituem.

⁶ Lei N° 12.061, de 27 e outubro de 2009, passou a vigorar a partir de 1° de janeiro de 2010.

⁷ Art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁸ Consideramos como agentes políticos os sujeitos (individuais e coletivos) que vêm definindo as políticas públicas na educação. Consideramos não apenas os políticos profissionais do Executivo, Legislativo e Judiciário, mas as fundações educacionais, os empresários de diversos setores bem como as instituições públicas e privadas, além dos intelectuais que participam das construções dos instrumentos e das suas justificativas teóricas.

⁹ Segundo o Censo Escolar 2017, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com 2.192.224 docentes da educação básica e 349.776 atuando na educação superior. Dados Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206>. Acesso em: 27 maio 2020.

¹⁰ Plataforma desenvolvida pelo Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare e Fundação Vanzolini.

¹¹ Matéria do jornal O Globo, na sua versão *online*: “PIB dos EUA cai 4,8% no primeiro trimestre, afetado pela pandemia do coronavírus”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/04/29/pib-dos-eua-cai-48percent-no-1o-trimestre.ghtml>>. Acesso em: 29 maio 2020.

¹² Matéria do site Infomoney: “Lucro do Facebook dobra no primeiro trimestre e número de usuários se aproxima de 3 bilhões”. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/negocios/lucro-do-facebook-dobra-no-primeiro-trimestre-e-numero-de-usuarios-se-aproxima-de-3-bilhoes/>>. Acesso em: 29 maio 2020.

¹³ Matéria do jornal Valor, na sua versão *online*: “Lucro da dona da Google atinge US\$10, 6 bilhões no trimestre”. Disponível em: <<https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/02/03/lucro-da-dona-do-google-atinge-us-106-bilhoes-no-trimestre.ghtml>>. Acesso em: 29 maio 2020.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** – Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Nº 5/2020**. Publicado em 7 de maio de 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COLEMARX (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação). **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social** – Por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Um guia para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020**. Tradução de Oliveira, Raquel. OCDE, 2020.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 393 f. Tese (Doutorado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. Tua escova te espiona: um capitalismo de Vigilância. **Le Monde Diplomatique**, São Paulo, n. 138,.3 jan. 2019. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/um-capitalismo-de-vigilancia/>>. Acesso em: 1 jun. 2020.