



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL EM TEMPOS PANDÊMICOS:  
UM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA**

GUSTAVO CÂNDIDO ORNELAS

BRASÍLIA – DF  
2022

GUSTAVO CÂNDIDO ORNELAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL EM TEMPOS PANDÊMICOS:  
UM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da Linha de Pesquisa - Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA-DF  
2022

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: UM  
DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA

GUSTAVO CÂNDIDO ORNELAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da Linha de Pesquisa: Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)  
(PPGDH/CEAM - UNB)

---

Prof. Dr. José Henrique Sousa Assai (Examinador externo)  
(PPGFIL/CCH - UFMA)

---

Profa. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa (Examinadora interna)  
(PPGDH/CEAM - UNB)

---

Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto (Examinador suplente)  
(PPGDH/CEAM - UNB)

*Aos sujeitos da educação, empobrecidos, marcados pelas experiências desiguais impostas pela covid-19 e pelas tantas injustiças naturalizadas neste tempo. Brasileiros(as) que, diuturnamente, têm suas histórias silenciadas, seus sonhos roubados, seus direitos negligenciados e suas esperanças adiadas. São continuamente afrontados entre a vida e a morte!*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de liberdade. E, neste ato, identificamos as necessidades humanas que nos preenchem. Nesta dialogicidade tão importante, real e muitas vezes contraditória, o que é próprio da vida humana. E, nesta dinâmica, o divino MISTÉRIO nos habita e conduz para um percurso de mais humanidade, de pouca arbitragem, sendo movimento coerente e silêncio da inteligibilidade dos seres humanos.

Ao Leon Patrick Afonso de Souza, meu primeiro leitor e antropólogo favorito. Um companheiro de vida, caminhada, partilhas, sonhos e cumplicidade. Imensamente, grato sou!

Aos meus pais e irmãos pela generosidade, pela acolhida fraterna e pelas doses homeopáticas de ânimo e apoio.

À professora Dra. Sinara Pollom Zardo pela acolhida e pela disposição em me orientar. Tenho certeza de que, desde 2019, por meio de uma disciplina cursada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), minhas percepções e minhas leituras sobre Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania foram sistematizadas e aprofundadas com mais qualidade. Sou um educador/professor melhor hoje!

Ao professor Dr. José Henrique Sousa Assai, que me acolheu em seu grupo de pesquisa e estudo: “Filosofia Social e Teoria Crítica”, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Diante da sua grandeza intelectual, ficava muitas vezes paralisado em o escutar, acompanhar, mas sua simplicidade, sua didática e seu jeito de fazer-viver apontaram que a filosofia está para além de pressupostos teóricos. Obrigado por despertar em mim tantos aprendizados e compartilhá-los na humanidade de um bom mestre.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. De maneira particular, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Nair Bicalho, ao Prof. Dr. Pedro Demo, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Renísia Cristina Garcia Filice e ao Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto. Mulheres e homens comprometidos com as aprendizagens. Testemunhas fiéis de que os direitos humanos se constroem na luta e nas insistências cotidianas.

De maneira especial, agradeço às professoras Kátia Curado (FE/UnB) e Sílvia Yanoullas (SER/UnB) a dedicação, o cuidado e a generosidade em ofertar e conduzir disciplinas de maneira remota neste tempo de pandemia da covid-19. São verdadeiras intelectuais orgânicas!

Este tempo de mestrado me revelou amizades imprescindíveis, que levarei para além dos muros dessa Universidade. Obrigado, Lilia, Catherine, Victor, Ribamar e Suliete pelas trocas e pelas construções coletivas que estabelecemos nesse árido ambiente acadêmico.

Aos amigos da vida e da empreitada diária: Alexandre; Andréia e Calimério; Juliana e Fernando; Arlete e Carlos; Nayraline; Janaína; Carlos; Rezende; Eduardo; Luís; Jean; Guilherme; e Daniel. Obrigado por colocar em comum as dores, as alegrias e as esperanças.

## **EQUIVOCOS**

Onde tu dizes lei,  
eu digo Deus,  
Onde tu dizes paz, justiça, amor,  
eu digo Deus!

Onde tu dizes Deus,  
eu digo liberdade,  
justiça,  
amor!

Pedro Casaldáliga

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, linha de pesquisa Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como objetivo central analisar o direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos a partir de diálogos com estudiosos da chamada teoria crítica. Os objetivos da pesquisa são: a) identificar os elementos constitutivos do capitalismo contemporâneo e sua interface com a crise político-sanitária em curso; b) analisar, à luz da teoria crítica, os tensionamentos impostos pela pandemia da covid-19; c) compreender o direito à educação como uma imbricação dialética da categoria justiça social para rever as assimetrias educacionais deste tempo. A pandemia da covid-19 tornou-se o recorte temporal desta pesquisa para invocar as análises, as leituras e as compreensões que atingiram os sujeitos da educação, que também são sujeitos de direitos. Este trabalho foi realizado a partir de perspectivas metodológicas qualitativas, necessitando dos recursos de análises bibliográficas e documental, para, assim, traçar formulações filosófico-sociais para diagnosticar e analisar algumas das injustiças aprofundadas neste tempo. As leituras e análises estabelecidas nessa dissertação nos indicam que as assimetrias educacionais aprofundadas com a covid-19 reclamam pela urgência em articular o direito à educação e a justiça social (3Rs), para além das abstrações jurídicas, conectando-as com a vida e suas formas mercantilizadas e amalgamadas pelo capitalismo contemporâneo.

**Palavras-chave:** direito à educação; pandemia da covid-19; justiça social; teoria crítica.



## RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Programa de Postgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía, línea de investigación Educación en y para los Derechos Humanos y la Ciudadanía, de la Universidad de Brasilia. El estudio pretende analizar el derecho a la educación y la justicia social en tiempos de pandemia a partir de diálogos con estudiosos de la llamada teoría crítica. Los objetivos de la investigación son: a) identificar los elementos constitutivos del capitalismo contemporáneo y su interfaz con la crisis político-sanitaria en curso; b) analizar, a la luz de la teoría crítica, las tensiones impuestas por la pandemia del covid-19; c) entender el derecho a la educación como una imbricación dialéctica de la categoría de justicia social para revisar las asimetrías educativas de este tiempo. La pandemia del covid-19 se convirtió en el recorte temporal de esta investigación para invocar algunas análisis, lecturas y comprensiones que afectaron a los sujetos de la educación, que también son sujetos de derechos. Este trabajo se realizó desde perspectivas metodológicas cualitativas, necesitando los recursos del análisis bibliográfico y documental, para así esbozar formulaciones filosófico-sociales para diagnosticar y analizar algunas de las injusticias profundizadas en este tiempo. Las lecturas y análisis establecidos en esta disertación nos indican que las asimetrías educativas profundizadas con el covid-19 reclaman la urgencia en articular el derecho a la educación y la justicia social (3Rs), más allá de las abstracciones legales, conectándose con la vida y sus formas mercantilizadas y amalgamadas por el capitalismo contemporáneo.

**Palabras clave:** derecho a la educación; pandemia de covid-19; la justicia social; teoría crítica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - The world is closed .....	22
Figura 2 - Cronologia de normas e eventos relevantes (3 de fevereiro a 24 de março de 2020) .....	25
Figura 3 - Symbolic graves on Copacabana beach, dug by activists protesting the government's handling of the Covid-19 pandemic .....	42
Figura 4 - Denúncias registradas por mês – COVID.....	49
Figura 5 - Porcentagem da População Abaixo da Linha da Pobreza, 2019.....	50
Figura 6 - Taxa de Pobreza ao Longo do Tempo .....	51
Figura 7 - Volta às aulas na pandemia.....	56
Figura 8 - Pentágono de Políticas Públicas .....	64
Figura 9 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID.....	69
Figura 10 - Monitoramento global do fechamento de escolas causados pela COVID-19 .....	75
Figura 11 - Duração total do fechamento das escolas .....	76
Figura 12 - Evasão Escolar por Estado – PNAD COVID-19.....	76

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Resumo dos aspectos constitucionais do direito à educação.....	58
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

CF	Constituição Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONDH	Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
STF	Superior Tribunal Federal

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1 PANDEMIA E CAPITALISMO: O TEMA DO NOSSO TEMPO.....</b>	<b>23</b>
1.1 O sentido temporal de diagnóstico: notas na teoria crítica .....	28
1.2 Breves apontamentos: aproximações histórico-críticas do capitalismo contemporâneo.....	32
<b>2 A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>43</b>
2.1 Por uma noção de direitos humanos à luz da teoria crítica.....	44
2.2 Os direitos humanos tensionados pela pandemia da covid-19.....	47
2.3 A pandemia da covid-19 é uma pedagogia da ruptura ou um teste para a cidadania? ..	53
<b>3 O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO – ASPECTOS HISTÓRICOS DE UMA TAREFA POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>57</b>
3.1 O direito humano à educação afetado pela pandemia da covid-19.....	65
3.2 Do isolamento do ambiente escolar ao giro cibernético .....	72
3.3 O direito à educação operado a partir dos 3Rs da justiça social.....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acesso à educação em minha vida se deu pelo equívoco, ou melhor, ocorreu via *thaumathein* (admiração/susto). Sim, foi no susto, na admiração e na pequena fresta de oportunidades que pude firmar meus passos nesse movimento regular de uma aprendizagem possível. Tem relação direta com a aposta das inquietações de uma conjuntura aberta, conforme adverte Carbonari (2010, p. 183):

[...] os processos educativos se dão na relação, na presença de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal de uns de outros, dos implicados e envolvidos no processo.

Sou licenciado em Filosofia (2014) pelo Instituto Santo Tomás de Aquino, em Belo Horizonte (MG); especialista em Ensino de Filosofia (2016) pela Universidade Federal do Paraná, em Paranaguá (PR), e Gestão Educacional (2016) pelo Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte (MG). Iniciei meu percurso como professor atuando diretamente em escolas da periferia da cidade de Belo Horizonte (MG). Em toda a minha trajetória formativa e, depois, como profissional da educação, atuei diretamente com a educação de jovens e adultos (EJA). Um segmento complexo, exigente, mas que contribui para a formação dos sujeitos da educação<sup>1</sup> a partir do contexto sociocultural instituído.

Desde o meu primeiro percurso formativo até hoje, sempre me preocupei com a questão das injustiças, das desigualdades e/ou das assimetrias do poder. No decorrer dessa caminhada, tanto na licenciatura quanto nas especializações, fui percebendo a importância de pensar cientificamente os direitos humanos e a justiça social de maneira a produzir projetos mais próximos às realidades sociais da população e, no meu caso específico, trabalhos que contribuam para práticas de uma educação escolar que favoreça a emancipação. Nos trabalhos científicos que escrevi para conclusão dos cursos, trabalhei com temáticas vinculadas à justiça social (FRASER, 2002, 2008) e à sua relação direta com os sujeitos da educação. Daí a necessidade de circunscrever esta dissertação em estudos que apresentem uma categoria a ser invocada em contextos de prejuízos e fraturas sociais.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania e pela linha de pesquisa Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania foi o caminho possível

---

<sup>1</sup> Nomeamos como sujeitos da educação os atores envolvidos nesse espaço escolar formal que orienta, estabelece relações e produz também dependência. E aqui, utilizamos essa expressão como uma força de expressão positiva. Familiares, estudantes, professores e alguns membros da comunidade política formam essa aliança em prol das oportunidades educacionais.

para dar continuidade às pesquisas e ao meu percurso profissional como trabalhador da educação que experimentou de perto, em sala de aula (virtual e presencial), as inseguranças de ensinar em tempos pandêmicos. A experiência profissional advinda desse contexto de insegurança, conflitos e contradições foi expressão que me motivou a continuar nesse percurso científico-investigativo.

As diferenças estabelecidas pelos marcadores de desigualdades educacionais nas escolas públicas e privadas advindas da pandemia da covid-19 me fazem repensar de que forma podemos explicar e conhecer as fraturas sociais provenientes desses espaços socioculturais. Fortalecer as múltiplas conexões e reestabelecer novas ferramentas para o campo educacional, por meio de áreas centradas na concepção de justiça social, são alternativas necessárias para compartilhar e/ou suscitar pesquisas que possibilitem práticas de efetividades de educação em e para direitos humanos.

Vale destacar que esse processo de dissertação fora afetado drasticamente pela pandemia da covid-19 e todos os cenários que emergiram conjuntamente dele. Impossibilitado de ir a campo e realizar as entrevistas com os públicos delimitados pela primeira versão do trabalho, buscamos alternativas para responder a nosso problema de pesquisa a partir de bases teóricas, em dados e elementos já recortados no âmbito educacional brasileiro. Os entraves e a questão sanitária vigente em território brasileiro e no Distrito Federal forçaram a reformulação da proposta, bem como a adequação da temática.

Como professor da educação básica, vivenciei de perto os obstáculos impostos e sofridos em sala (virtual e presencial). Enquanto se falava em pesquisas de vacinas dentro do Brasil e fora dele, fomos obrigados a retornar para as salas físicas, sem a garantia de vacina, isso era setembro de 2020. As circunstâncias da covid-19 nos jogaram em uma via impetuosa de inseguranças, medos e sinais de morte dentro da escola. As vulnerabilidades socioeconômicas e socioemocionais advindas desse tempo serão fatores que potencializam as experiências humanas no contexto educacional formal e fora dele. Vivenciamos a indiferença por parte de vários setores e, como diz Carbonari, a “indiferença é a morte do humano e da humanidade que há na gente” (CARBONARI, 2010, p. 175).

Nessas condições e nesses cenários estabelecidos, a própria pesquisa tomou um caminho de alterações, adaptações e flexibilidade, reflexo desse tempo de incertezas e transtornos. No entanto, comprometemo-nos, a partir dos achados, dos diagnósticos e das análises, a traduzir uma versão de leitura filosófico-educacional que se afasta da banalização da emancipação humana e política. Para demarcar essa condição imposta, que alterou nossos percursos na

história, recorremos à filósofa feminista Ivone Gebara (2022, p. 147), “[...] não somos pedras, mas humanos, e os humanos ferem os humanos e sofrem com a ferida causada [...]”.

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, linha de pesquisa Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania. Trata-se de um estudo de análise bibliográfica sobre o direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos: um diálogo com a teoria crítica.

A categoria justiça social ressoa muitas vezes, para alguns estudiosos e até para alguns setores da sociedade civil, como um discurso anacrônico, para não dizer, utópico. Parece que as contestações ou as divergências na dimensão da justiça devem se ater somente aos tribunais e/ou aos operadores do direito, quando, na verdade, propomos uma discussão em torno da justiça social. Há, pois, nas reivindicações contemporâneas da sociedade internacional e nacional, seja de um grupo, de algumas comunidades e dos próprios sujeitos da educação, diversos indicativos de fraturas sociais e, nelas, estão contidas (in)justiças em tempos anormais (FRASER, 2008, p. 100).

A categoria justiça social presente nesta dissertação segue as problematizações articuladas na teoria crítica de Nancy Fraser (2002, 2008). Para o professor Victor Marques<sup>2</sup>, “Fraser construiu uma bem-sucedida carreira universitária em filosofia, ao conjugar a teoria crítica da Escola de Frankfurt com o pragmatismo americano e o pós-estruturalismo francês” (2020, p. 8). Uma das diversas críticas de Fraser em relação a alguns teóricos críticos se deu justamente pelo distanciamento desses em relação as reivindicações dos diversos setores da sociedade, dos movimentos sociais e dos cidadãos incomodados com uma realidade que recria uma história de determinações, acordos e mantenedora de privilégios (DANTAS, 2019, p. 32).

As discussões que travaremos neste trabalho exigem um olhar contextualizado ou seguindo um exercício analítico (próprio dos teóricos críticos) da realidade — seja na estrutura educacional seja na estrutura política e econômica. Essas esferas são interligadas na dinâmica da coletividade e implicam diretamente na vida dos diversos atores que circulam e globalizam as assimetrias de uma sociedade. E não é por caso que essa categoria tem papel mobilizador, analítico e orgânico neste trabalho, uma vez que o mundo fora surpreendido pela pandemia da

---

<sup>2</sup> Responsável pela introdução do livro da autora no Brasil – *o velho está morrendo e o novo não pode nascer*.



covid-19<sup>3</sup>, impondo novos arranjos para as relações sociais e modificando as estruturas institucionais que constituem a tal comunidade política. “A epidemia do coronavírus é, portanto, um grande teste de cidadania” (HARARI, 2020, p. 39).

A discussão sobre a categoria justiça social é fundamental para compreendermos os desgastes nas relações coletivas, as exclusões econômicas e as desigualdades étnico-racial, de gênero, entre outras, acentuadas pelo cenário pandêmico. São experiências experimentadas nessa realidade que colocaram de “ponta-cabeça” o universo educacional dos brasileiros<sup>4</sup> e, de certa maneira, ainda são insuficientes para demonstrar essa totalidade e sua convergência com as letras constitucionais do direito à educação.

Resgatar essa noção de justiça possibilita compreender as exclusões naturalizadas neste contexto brasileiro (março 2020 a dezembro de 2021). Contudo, tal movimento nos encaminha para a gênese constitutiva da teoria crítica — as disposições transdisciplinares (NOBRE, 2004), suscitando contrapontos a partir de metodologias qualitativas da pesquisa científica. Apesar disso, denotam da articulação e da apreensão das temporalidades (diagnóstico do tempo) circunstanciados os estágios e/ou os processos (prognósticos) que advêm dessas últimas impressões histórico-globais e as análises (correção) que podem ser elaboradas pela tensão desta realidade da vida dos sujeitos (NOBRE, 2004).

Assim, sustenta Demo:

A teoria crítica notabilizou-se não só por ser teoria alternativa, mas sobretudo por ser olhar metodológico alternativo, contestando radicalmente a visão positivista e empirista que reduz a realidade ao que os métodos lógico-experimentais captam (DEMO, 2002a, p. 350).

E, de certa forma, olhando para o que asseguram os estudiosos: “a Teoria Crítica é uma teoria da totalidade social que tem como objeto os homens em suas relações concretas de produção da vida social com suas formas históricas alienantes” (MAIA; SILVA; BUENO, 2017, p. 54).

---

<sup>3</sup> A covid-19 foi enquadrada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Há dois anos do primeiro caso, era registrado em Wuhan na China, reconhecida como uma doença que ameaça milhares de pessoas simultaneamente ao redor do mundo, os gestores públicos adotam algumas medidas para controlar a epidemia. “Não se trata de uma crise chinesa ou italiana, é uma crise global. Pessoas no mundo inteiro compartilham as mesmas experiências, medos e interesses. Da perspectiva do vírus, somos todos iguais, somos todos presas humanas. E da perspectiva humana, se a epidemia se alastra por qualquer país, todos corremos riscos, pois ela também pode nos alcançar. Portanto, precisamos de um plano global de combate à epidemia” (HARARI, 2020, p. 79). Em março de 2021, o Brasil se torna o epicentro global da covid-19 (<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/em-tres-records-entenda-por-que-brasil-virou-epicentro-global-da-covid-19-24930207>). São demonstrações de um governo negacionista, que não fora capaz de emplacar um comitê de crises, muito menos de estabelecer políticas eficazes para gestar o surto do vírus.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://diplomatiue.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/> Acesso em: 22 maio. 2020.

Vale salientar que, antes de iniciarmos as discussões próprias de cada capítulo, fortalecemos nossas conjecturas com imagens (fotografias do período pandêmico) que circularam em vários meios de comunicação. É uma maneira demarcar as assimetrias, afrontar a ideia de apreensão da realidade e o seu conjunto de problemas. Essa proposta foi inspirada na obra do Comitê Invisível (2016): *Aos nossos amigos: crise e insurreição*.

Nesse sentido, a expressão “tempos”, utilizada nesta dissertação, é vista como um marcador importante para identificar o diagnóstico temporal e cronológico dos sujeitos da educação. Destarte, ao utilizarmos, neste trabalho, as expressões teleológicas e justapostas: “vida” e “morte”, buscamos, nesses dois campos/instâncias/estados, apontamentos centrais que perpassam por toda esta dissertação, com uma perspectiva aberta e calcada na discutibilidade: “[...] a discussão aberta, formalmente cuidadosa e politicamente democrática pode ser o móvel mais frutífero de reconstrução de conhecimento científico” (DEMO, 2002a, p. 363).

Já o termo “apequenamento”, utilizado nesta pesquisa, remonta à noção defendida por Carbonari (2010), que engendra uma estrutura de negação, expropriação da vida, violação de direitos em todas as instâncias e tem a ver com a negação do estado de ser humano. Sujeitos de direitos que são submetidos a situações de injustiça, exploração, opressão e humilhação têm sua vida inviabilizada; logo, sua alteridade não se configura na presença de outro.

Com isso, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar o direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos a partir de diálogos com estudiosos da chamada teoria crítica. Os objetivos específicos procedem de cada capítulo e assim estão delineados:

- a) identificar os elementos constitutivos do capitalismo contemporâneo e sua interface com a crise político-sanitária em curso;
- b) analisar, à luz da teoria crítica, os tensionamentos impostos pela pandemia da covid-19;
- c) compreender o direito à educação como uma imbricação dialética da categoria justiça social para rever as assimetrias educacionais.

Os fundamentos metodológicos utilizados para esta dissertação nos permitem evidenciar elementos que são considerados fundamentais para uma pesquisa qualitativa. Autonomia e cientificidade são dois pilares que sustentam um trabalho de dissertação, permitindo, assim, interlocuções eficientes entre sujeito e objeto. Dessa forma, adotamos, como ponto de partida, a definição de Minayo (2009, p. 17), que projeta para uma abertura central que mobiliza a pesquisa e seus *corpus*:

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro

porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobretudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.

O percurso para balizar o problema de pesquisa está focalizado metodologicamente pela estrutura advinda da própria teoria crítica – “da chamada Escola de Frankfurt”, sabendo que as ideias sustentadas por Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), entre outros, direcionaram para uma teoria social em que a emancipação humana se tornou o pilar principal. E, mais recentemente, com as teorias reconfiguradas em Jürgen Habermas (1929), abrindo precedentes para outros(as) filósofos(as) da contemporaneidade e da nova geração, como Axel Honneth (1949), Nancy Fraser (1947), Seyla Benhabid (1950), Rahel Jaeggi (1967) e Rainer Forst (1964), que fazem trajetos de reconstrução e aprimoram aquelas teses/princípios basilares da escola supracitada.

Pela via da teoria crítica, consideramos necessários os recursos que as primeiras observações, tanto em Marx quanto em Horkheimer, foram sendo identificadas para contestar o que pertencia à Teoria Tradicional e o que estava contido na Teoria Crítica. “A filosofia enquanto crítica social tem como função descrever a dor e o sofrimento humano, evidenciando desse modo que não vivemos no melhor dos mundos” (MAIA; SILVA; BUENO, 2017, p. 11).

Ainda que essas ideias não sejam inseridas de modo explícito por pesquisadores na lista das bases metodológicas, consideramos que os escritos filosóficos em si, desses(as) autores(as) afiliados(as) a essa escola — e até mesmo de outras correntes da própria filosofia —, submetem-se a um caminho próprio de observação, análise e problematização. Assim como assinala Folscheid e Wunenburger (2006), “a filosofia é sempre um método – pensar é também saber pensar, mas um método acompanhado de sua razão de ser e de uma verdadeira cultura.”

Tendo essas perspectivas como horizontes estendidos podemos dizer que a dissertação realiza, a partir da micro e da macroanálise, a investigação (qualitativa e quantitativa)<sup>5</sup> (STAKE, 2011) e uma compreensão<sup>6</sup> crítica das pesquisas divulgadas, livros, artigos e/ou materiais jornalísticos, possibilitando explorar os conteúdos produzido por tais fontes. Assim, recorreremos as fontes e bases de dados textuais e bibliográficos, e os seguintes referenciais: IPEA; ONDH; OXFAM; INESC; World Bank; Atlântico; PNAD-Covid. Portanto, as estratégias de informação utilizadas neste trabalho apontam para uma pesquisa de tipo bibliográfico

<sup>5</sup> Nesse trabalho de dissertação tomamos como estratégia para aprofundar nossa leitura filosófico-social a interpretação qualitativa de dados apresentados ao longo do texto.

<sup>6</sup> A noção de compreensão que utilizamos como métrica metodológica, se dá justamente a partir de seu sentido etimológico – *circum preendere* – tomar para si; fazer as coisas fazerem parte do seu mundo humano.

(LAKATOS; MARCONI, 2017; MINAYO, 2009) e de análise documental (CELLARD, 2008), ainda que opere em cima de análises pré-estabelecidas ou já conhecidas pela comunidade política e científica.

Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. Hoje, predomina entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta. Entre os livros, distinguem-se os de leitura corrente e os de referência. Os primeiros constituem objeto de leitura refletida, realizada com detida preocupação de tomada de notas, realização de resumos, comentários, discussão etc. Os livros de referência são livros de consulta, como dicionários, enciclopédias, relatórios de determinadas instituições, como os do Banco Central e do IBGE (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 54).

Porém, garantida a interface própria com os critérios filosóficos que sustentam este trabalho. Segundo Folscheid e Wunenburger (2006, p. 169), “é preciso, portanto, lembrar-se que a dissertação filosófica é um escrito que tem por objetivo expor as condições de inteligibilidade (em si) e de compreensão (para um espírito, por exemplo, o do leitor) de um problema filosófica”.

Assim, no capítulo 1, partimos do pressuposto de que o capitalismo fora um sistema bastante difundido desde o século XV<sup>7</sup> e que, até o momento, ampara a grande maioria dos arranjos econômico-político, tanto da vida pública quanto da vida privada de uma comunidade. Este capítulo advém também da leitura do livro *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*, escrito por Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020).

No capítulo 2, buscamos analisar os tensionamentos impostos pela pandemia da covid-19 aos direitos humanos e como este cenário questionou o *status* de cidadania dos sujeitos de direitos.

Por fim, no capítulo 3, compreendemos que o direito à educação defendido na letra constitucional brasileira é necessário para proteger e salvaguardar as oportunidades educacionais (RANIERI, 2009). Elucidar esse direito a partir dos postulados da justiça social é conjugá-lo com o suporte de uma matriz de tripla dimensão: reconhecimento, redistribuição e representação política (*3 Rs da justiça social*)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> No capítulo 1 desta dissertação, explicitamos, de maneira localizada a partir do diagnóstico do tempo e seguindo uma linhagem analítica, o papel do capitalismo nas sociedades contemporâneas e suas influências nos arranjos históricos – mundial e nacional brasileiro.

<sup>8</sup> A pesquisadora Lilian Cristina Bernardo Gomes, em sua tese de doutoramento intitulada como “Justiça seja feita: direito quilombola ao território” (<http://ppgcp.fafich.ufmg.br/defesas/226D.PDF>), nomeia a tripla dimensão proposta por Fraser (2008), como 3Rs da justiça social. Na presente dissertação, tomaremos intencionalmente emprestado essa nomenclatura para operar com o Direito à Educação.

Inseridos na dinâmica da vida e em suas interações sociais, sem fazer uma leitura generalista (MAIA; SILVA; BUENO, 2017, p. 57), porém, elencando critérios de uma leitura e análise filosófica-social das situações vivenciadas a partir de uma comunidade política, como também inseridos nessa experiência de injustiças e exclusões (PINZANI, 2012), esforçamo-nos por submeter esta dissertação ao mestrado de Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília.

Figura 1 - The world is closed



Fonte: Hooper (2020). 1 fotografia<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://unsplash.com/photos/Q8m8cLkryeo>

## 1 PANDEMIA E CAPITALISMO: O TEMA DO NOSSO TEMPO<sup>10</sup>

[...] O que enfrentamos, em outras palavras, não é apenas um conjunto de problemas pontuais, mas uma profunda disfunção estrutural alojada no coração de nossa forma de vida (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 14).

O “nosso tempo”, ou melhor, este tempo pandêmico da covid-19 no qual se insere a escrita deste trabalho (datado de março 2020 a dezembro de 2021)<sup>11</sup> reflete medo, indignação econômica, política e social de uma comunidade que fora afetada por um vírus invisível e por suas imposições biológicas. A imagem que abre este capítulo não é uma mera ilustração, mas um recurso utilizado para contribuir com os imaginários gestados neste tempo de reclusão e apartamento da vida social. Tudo se fechou: entre o final de 2019 e durante todo o ano de 2020 e 2021, o mundo fora surpreendido pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2,<sup>12</sup> resultando na pandemia da covid-19, que atua também na composição biológica da humanidade e, especialmente, escancara os vários abismos de sociedades globalizadas e imersas em capitalismo.

A partir das assimetrias causadas por esse vírus desconhecido, pôde-se estabelecer uma leitura popular que ocupa/ocupou o imaginário dos sujeitos:

[...] Antes de ser chamado de COVID-19, o novo coronavírus ganhou uma popularidade muito maior do que o anterior, surgido em 2002. Com as redes sociais, inexistente na época da SARS, o novo coronavírus conquistou fotogenia e virou o “corona”. Sua imagem ampliada milhares de vezes transformou o vírus num planeta repleto de antenas vermelhas, ou com pinos de pano, como se fosse uma bola bordada no espaço, também adquiriu a feição de um elemento marinho, uma célula psicodélica, que, quando aparece entre os seus, confunde-se com um cenário alucinógeno. Com a atual tecnologia, a imagem do coronavírus veiculada pela mídia ganhou o estatuto de um “ser” palpável, dando-se a ver a olho nu. (SANT’ANNA, 2021, p. 61).

A covid-19, nomeada pela comunidade científica, foi enquadrada como pandemia, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. Ao que tudo indica, os

<sup>10</sup> Expressão cunhada pelo filósofo José Ortega y Gasset na aula IX do livro *O que é filosofia?* e que nos inspira, ainda que de uma maneira propedêutica, na demarcação sobre as ideias de temporalidade e cronologia.

<sup>11</sup> Estabelecemos um limite temporal (março de 2020 a dezembro de 2021) para esta dissertação, uma vez que o tema e a complexidade do momento exigem cautela para as devidas análises, embora entendamos que este *tempo* de pandemia da covid-19 pode ser analisado, criticado e reinscrito a partir dos fatores que o definem.

<sup>12</sup> Na perspectiva de Persuhn *et al.* (2020), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ebook: *Aspectos biológicos da COVID-19: um enfoque científico e didático*, seu glossário define da seguinte forma. **Coronavírus:** gênero da família Coronaviridae que causa doença respiratória ou gastrointestinal numa variedade de vertebrados. O novo coronavírus, conhecido como SARS-CoV2, causa a doença covid-19. São da mesma família o SARS-CoV e o MERS-CoV, além de outros coronavírus que causam normalmente resfriados comuns. Sua estrutura é formada por microespinhos quando vista ao microscópio eletrônico, que se parecem muito com uma coroa. É daí que vem o nome “corona”. (PERSUHN, 2020, p. 50).

primeiros vestígios do vírus foram encontrados na cidade de Wuhan<sup>13</sup>, na China. A partir daí, passa a ser reconhecida como uma doença que ameaça milhares de pessoas, simultaneamente, ao redor do mundo e, conseqüentemente, em todo o território brasileiro. A esse respeito, Viana Filho e Oliveira (2020, p. 12), baseando-se também em estudos internacionais, afirmam:

Estudos epidemiológicos, baseados no sequenciamento do genoma completo do SARS-CoV-2, indicaram uma origem comum de evolução da cepa única originária em Wuhan, no entanto com posterior circulação (Stefannelli et al. 2020; Dhama et al. 2020). Amostras de vírus de infectados do hemisfério sul abrangem toda a árvore filogenética, indicando que os surtos dessas regiões são misturas de várias linhagens virais.

A figura a seguir, elaborada pelos pesquisadores Koga *et al.* (2020), do Instituto de Pesquisa Econômica Avançada (IPEA), com o intuito de apreciar as políticas públicas adotadas pelo Executivo Federal no contexto da pandemia da covid-19, permite-nos, também, verificar o marco cronológico da doença no que concerne ao cenário internacional e nacional.

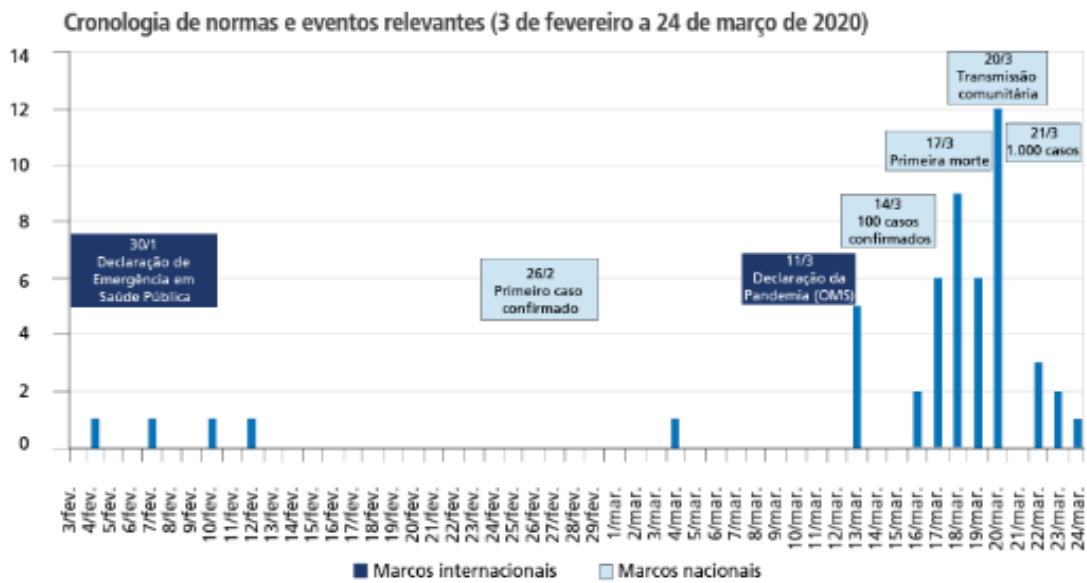
---

<sup>13</sup> O Coletivo Chuang (2021) nos possibilita conhecer, ainda que por meio dos registros acadêmicos, o território que fora amplamente divulgado no mundo. Algumas características territoriais permitem entender como se dá o percurso social e econômico da China, bem como as dinâmicas que são evidenciadas ali e ao mundo foram transmitidas.

Segundo o Coletivo Chuang (2021): “Wuhan (武漢) é conhecida coloquialmente como uma das ‘quatro fornalhas’ da China, por seu verão opressivamente úmido e quente, compartilhado com Chongqing, Nanjing e alternadamente Nanchang ou Changsha, todas cidades agitadas e antigas, localizadas perto ou ao longo do vale do rio Yangtzé. Das quatro, Wuhan, no entanto, também é polvilhada de fornalhas literais: o enorme complexo urbano atua como uma espécie de núcleo para as indústrias siderúrgicas, de concreto e outras indústrias relacionadas à construção da China, com uma paisagem pontilhada pelos altos fornos de resfriamento lento das remanescentes fundições de ferro e aço pertencentes ao Estado, agora atormentadas pela superprodução e forçadas a uma nova e contenciosa rodada de *downsizing*, privatização e reestruturação geral, resultando em várias greves e protestos nos últimos cinco anos. A cidade é essencialmente a capital da construção da China, o que significa que desempenhou um papel particularmente importante no período após a crise econômica global, uma vez que foram os anos em que o crescimento chinês foi impulsionado pela canalização de fundos de investimento para projetos de infraestrutura e construção de imóveis. Wuhan não apenas alimentou essa bolha com sua superoferta de materiais de construção e engenheiros civis, mas também, ao fazê-lo, tornou-se uma cidade em expansão imobiliária. De acordo com nossos próprios cálculos, em 2018-2019, a área total dedicada aos canteiros de obras em Wuhan era equivalente ao tamanho da ilha de Hong Kong como um todo.” (COLETIVO CHUANG, 2021, p. 133).



Figura 2 - Cronologia de normas e eventos relevantes (3 de fevereiro a 24 de março de 2020)



Fonte: Koga *et al.* (2020).

A cronologia do estágio da doença e a lógica biológica acelerada (própria desse vírus) possibilitaram distinguir as tensões hospedadas nos diversos espaços geopolíticos, bem como os reflexos vividos nas dimensões individuais e coletivas de sujeitos que se distanciaram da noção de comunidade (CHAUI, 2000; HONNETH, 2003), ou melhor, da sua consciência que interagimos com outros “seres vivos” que expressam vida (COCCIA, 2021).

Aqui cabe uma pequena digressão, para externarmos duas percepções em relação à noção de comunidade. Embora, neste estudo, não se pretenda deter essa interpelação, torna-se necessário sinalizar alguns aspectos, sendo a crise sanitária pertencente ao conjunto das comunidades ao redor do mundo, visto que, neste momento, tal crise atinge todas as comunidades, “povos”, inclusive, as não humanas.

Primeiro, talvez se torne um risco associar a noção de comunidade com as experiências dos gregos na extensão da pólis, uma vez que a ideia de pertencer/exercer as discussões públicas em vista de atender os interesses coletivos era a maneira de subsistência de uma organização política e administrativa daquelas cidades. Mais tarde, com a modernidade (entre meados do século XV - XVIII), essa ideia se fortalece a partir da matriz filosófica de Hobbes e Rousseau, quando propiciam pensar a relação dos indivíduos com o Estado. Já na concepção de Honneth (2003), pensador alemão contemporâneo, resgatar o princípio do *zoon politikon* como medida para ativar o “corpo” político não é uma garantia de sustentação para os diversos impasses, em que frequentemente os humanos são alocados. No entanto, entender a noção de comunidade a

partir de uma dimensão política-cidadã para além de uma dimensão subjetiva e ética se configura como item importante para perceber as concepções e as consciências gestadas ao longo da história.

Chauí, relendo os principais filósofos contratualistas, tece uma distinção fundamental para entendermos os arranjos políticos daquele tempo e como essas crenças foram capazes de sustentar outras experiências, demarcando, assim, uma lógica de conceitos, estruturas e cânones. Adverte a autora:

[...] A teoria do direito natural e do contrato evidencia uma inovação de grande importância: o pensamento político já não fala em comunidade, mas em sociedade. A ideia de comunidade pressupõe um grupo humano uno, homogêneo, indiviso, que compartilha os mesmos bens, as mesmas crenças e ideias, os mesmos costumes e que possui um destino comum. A ideia de sociedade, ao contrário, pressupõe a existência de indivíduos independentes e isolados, dotados de direitos naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, tornar-se sócios ou associados para vantagem recíproca e por interesses recíprocos. A comunidade é a ideia de uma coletividade natural ou divina, a sociedade, a de uma coletividade voluntária, histórica e humana [...] (CHAUÍ, 2000, p. 518).

Essa constatação de Chauí (2000), relendo o período histórico (séc. XVII e XVIII) em questão e situando os conceitos, permite-nos averiguar se é daí que advêm marcadores e reguladores de uma maneira de ser e estar diante de outros sujeitos que são implicados nas tendências epistêmicas, jurídicas e culturais. Poderíamos afirmar, então, que o conceito de “sociedade” excita uma imagem jurídica, carregada de dissensos e contratados que são forjados para um controle. Por outro lado, o conceito de “comunidade” sustenta uma dimensão subjetiva do consenso, ainda que imagética (PERUZZO; VOLPATO, 2009) e bem mais intencionada com os aspectos culturais de um povo e a sua cotidianidade.

De acordo com o levantamento bibliográfico consolidado por Peruzzo e Volpato (2009, p. 140), diversos pensadores, tais como: Ferdinand Tönnies (1973, 1995), Max Weber (1973), Robert A. Nisbet (1953), Martin Buber (1987), Talcott Parsons (1969) e, na contemporaneidade, Zygmunt Bauman (2003), Gianni Vattimo (2007), Roberto Espósito (2007), Davide Tarizzo (2007), Manuel Castells (1999), Marcos Palácios (2001), Raquel Recuero (2003), Cicilia Peruzzo (2002) e Raquel Paiva (2003), debruçaram-se em suas construções epistemológicas para aprofundar acerca da aceção do conceito de comunidade. A constatação elaborada tangencia para que tal conceito não se torne, de modo estrito, uma aplicação razoável a qualquer tipo de experiência coletiva, embora tal conceito seja aplicado muitas vezes desprovido de elementos políticos que justifiquem seu uso indispensável.

Desse modo, quando estivermos problematizando a ideia de comunidade<sup>14</sup>, estamos situando os conceitos já concebidos e consolidados pelo circuito da tradição filosófica política e/ou consagrados por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo o historiador Yuval Harari (2020, p. 79):

Não se trata de uma crise chinesa ou italiana, é uma crise global. Pessoas no mundo inteiro compartilham as mesmas experiências, medos e interesses. Da perspectiva do vírus, somos todos iguais, somos todos presas humanas. E da perspectiva humana, se a epidemia se alastra por qualquer país, todos corremos riscos, pois ela também pode nos alcançar. Portanto, precisamos de um plano global de combate à epidemia.

Seguindo o sistema biológico do vírus e sua lógica de proliferação, em março de 2021, o Brasil se torna o epicentro global da covid-19 (O GLOBO, 2020).<sup>15</sup> A priori, esse é um resultado direto da não adoção de políticas públicas ou da negação do avanço do vírus, especialmente, por parte do Governo Federal<sup>16</sup>, que não fora capaz de adotar um comitê de crises, muito menos de estabelecer políticas sanitárias e econômicas eficazes para gestar o surto do vírus (BARBOSA, 2021) em território brasileiro (estados e municípios). Sem dizer nas situações específicas deste tempo que revelam as desigualdades sociais neste contexto, tais como: a falta de oxigênio em Manaus (uma região historicamente alijada de políticas), o baixo valor do auxílio emergencial, o desemprego, a falta de estrutura adequada nos hospitais e a morosidade na construção de hospitais de campanha, especialmente, em cidades do interior do Brasil.

Como analisa Butler (2021, p. 265):

Sim, o vírus nos liga através de seus objetos e de suas superfícies, através do encontro de perto com pessoas estranhas e íntimas, confundindo e expondo os vínculos materiais que tanto condicionam quanto põem em perigo a perspectiva da vida mesma. Mas essa igualdade perigosa e potente é

<sup>14</sup> No próximo capítulo, discutiremos a concepção de cidadania que subsidia os conceitos de comunidade, concebidos a partir das experiências políticas dos séculos XVIII, XIX e XX. Entender essa concepção nos desloca para uma fundamentação mais próxima e convergente das inseguranças geradas nas diversas comunidades pelo fluxo pandêmico instaurado.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/coronavirus/com-2349-mortos-em-um-dia-brasil-vira-epicentro-da-pandemia-24919198/Acesso em: 23 mar. 2021>.

<sup>16</sup> Segundo Barbosa (2021), em seu texto *Políticas de desaparecimento e nihilismo de Estado*, “Bolsonaro incitou manifestações e conclamou o retorno à ‘normalidade’ – a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado exceção é a normalidade – mesmo possuindo dados sobre o avanço da pandemia e previsões do número de mortos. O informe nº 15/2020, de 23 de março de 2020, emitido pela Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), tornado secreto pelo Governo Federal, estabeleceu prognósticos sobre a curva de letalidade do vírus em comparação com outros países. Bolsonaro, sua equipe próxima e o empresariado que lhe dá suporte e aconselhamento sabem que a pandemia levará milhares de brasileiros e brasileiras à morte. O pedido presidencial para que voltemos à normalidade veio acompanhado de uma ampliação do número de documentos públicos que poderão ser considerados secretos. As mortes consideradas como subnotificadas no Brasil são muito mais expressivas que as cifras efetivamente contabilizadas pelo governo” (BARBOSA, 2021, p. 162-163).

transfigurada em um mundo social e econômico onde se impõe uma miríade de formas de desigualdade e uma demarcação notória das vidas descartáveis. As comunidades de cuidado que construímos podem prefigurar uma igualdade social por vir mais radical, mas, se elas não ultrapassarem as fronteiras de comunidades locais, línguas e nações, não veremos o sucesso da tradução dos experimentos comunitários em uma política global.

Diante disso, assistimos às injustiças socioeconômicas sendo evidenciadas, ainda mais em países periféricos que flexionam o *modus operandi* do capitalismo. De acordo com o relatório da Oxfam Brasil “Poder, lucros e pandemia”,<sup>17</sup> “os impactos econômicos desiguais da COVID-19 não são um fenômeno natural ou um acidente histórico. Eles poderiam ter sido abrandados e suas consequências arcadas em bases mais iguais [...]”

Apesar disso, faltou para os países periféricos do mundo uma articulação em favor de seus cidadãos que fosse tratada como política em uma condição “anormal”, e que exigiria dessa comunidade humana uma pactuação em torno de medidas relevantes, sendo elas: a obrigatoriedade para a sobrevivência e a manutenção dessa comunidade. No entanto, os países ricos se fecharam em suas políticas, inviabilizaram um horizonte ético e se lançaram em perspectivas unilaterais, deixando de lado os pontos críticos a serem examinados no interior de uma comunidade humana, que constantemente devem ser revisitados para se constituir um enfrentamento coletivo.

É diante dessa extensa realidade, que, na próxima seção, consideramos estabelecer o exercício de diagnosticar o tempo presente. Inspirados na teoria crítica e em outros elementos-chaves que abarcam esta proposta, desejamos reler a complexidade societária imersa na catástrofe sanitária-política.

### **1.1 O sentido temporal de diagnóstico: notas na teoria crítica**

A imersão no presente — quer seja instantânea, atual e/ou desatualizada, quer seja favorável ou não às memórias afetivas (negativas ou positivas) — possibilita perceber, ainda que de maneira micro, os fenômenos calamitosos deste tempo no que concerne ao cenário mundial e nacional. Em outras palavras, é na trama<sup>18</sup> (HERRERA FLORES, 2009) dos traumas

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/poder-lucros-e-pandemia/> Acesso em: 10 set. 2020.

<sup>18</sup> Neste estudo, o termo “trama” está sendo utilizado na acepção de Herrera Flores (2009), para mostrar que a trama de relações emerge dos produtos culturais. Segundo o autor, “Todo produto cultural surge em uma determinada realidade, num marco específico e histórico de relações sociais, morais e naturais” (p. 41) e, portanto, entender a complexidade do momento requer olhar para os sujeitos da educação na busca por dignidade humana considerando os elementos que formam o real. E, assim completa o autor, “[...] a trama densa de relações que definem o sujeito – que lhe dão origem e sentido [...]” (p. 42).

pela negação da vida, por parte de algumas lideranças nacionais (governamentais; religiosas do campo neopentecostal), das dores causadas pelas mortes de 575.829<sup>19</sup> pessoas em território brasileiro, das lutas dos movimentos sociais por vacina, que esta crise sanitária revela também que os “temas de nosso tempo” vão projetando possíveis enfrentamentos para uma pactuação global (HARARI, 2020), que merecem ser examinados, analisados e refletidos à luz da teoria crítica. Assim também, análises a partir e em diálogo com autores que não são associados estritamente a essa corrente de pensamento nas suas diversas fases, mas que se deixam guiar por uma criticidade, com os seguintes elementos: emancipação (ADORNO, 1995), ação dialógica (FREIRE, 2018) e uma “[...] análise das estruturas e dos processos que originam as injustiças sistêmicas na sociedade capitalista [...]” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 143).

A presente dissertação não tem a intenção nem muito menos as condições temporais de fazer um estudo pormenorizado da história do capitalismo contemporâneo, bem como das desigualdades econômicas advindas deste sistema e de sua acentuação nos fluxos pandêmicos. No entanto, aspira-se a estabelecer um diagnóstico da realidade, como bem ensina a teoria crítica: “[...] é com base nas tendências estruturais da lógica social do capitalismo e no exame dos arranjos históricos concretos em que essa lógica se expressa – com base no diagnóstico do presente [...]” (NOBRE, 2004, p. 32). E, para completar essa percepção, Nobre (2008) enfatiza que:

A Teoria Crítica não pretende apresentar uma “explicação mais adequada” do funcionamento do capitalismo. Pretende entender o tempo presente em vista da superação de sua lógica de dominação. Daí o seu caráter *crítico* justamente: “entender” como as “coisas funcionam” é já aceitar que essas “coisas” são assim e que não podem ser radicalmente de outra maneira. (NOBRE, 2008, p. 17, grifos do autor).

A expressão “tempo” utilizada neste trabalho é vista como um marcador importante para identificar a realidade temporal e cronológica dos sujeitos que foram afetados, invisibilizados e tiveram seus direitos violados neste cenário pandêmico. Não foi em qualquer circunstância que esses sujeitos foram obrigados a se reinventar, mas, sim, em um evento biológico que resultou em patologias políticas, sociais e econômicas.

Rodrigo Turin (2021, p. 326), perfazendo uma leitura temporal e adequada em *Tempos pandêmicos e cronopolíticas*, observa:

---

<sup>19</sup> Em 24 de agosto de 2021, segundo o Consórcio de Veículos de Imprensa do Brasil (G1, O Globo, Extra, Estadão, Folha e UOL).

A pandemia nos revela pressionados entre os dois tempos fortes. De um lado, a expressão virulenta do tempo do Antropoceno<sup>20</sup>; de outro, o tempo degradado e acelerado da política em sua versão neoliberal autoritária. Distintos, esses dois tempos não deixam de se relacionar um com o outro, cruzando-se, fortalecendo-se, mas sem jamais coincidirem plenamente. Essa não coincidência dos tempos deixa sua marca no cotidiano dos corpos, gerando sobre eles efeitos divergentes, mesmo contraditórios. Não há uma unidade e uma estabilidade mínima onde os corpos possam habitar, eles são fraturados por tempos heterogêneos, sem horizonte de conciliação. Aprender a habitar esses tempos, neles e contra eles, é um dos grandes desafios que vivemos nessa pandemia.

A categoria tempo (a dialética temporal) é uma dimensão que revela os extratos do passado, do presente e do futuro da humanidade (VALENCIA GARCÍA, 2018). A filosofia e as diversas áreas das ciências humanas demandam essa categoria para exercerem inúmeros deslocamentos epistemológicos, fazendo uma transposição da abstração e da entrada na realidade social. Aqui, recorre-se a essa categoria como medida para qualificar o tempo presente (2020-2021), o tempo pandêmico da covid-19 e o tempo de negligenciamento/apequenamento dos direitos humanos, sendo subsumido pelas inúmeras expressões do capitalismo contemporâneo.

Seguindo as intenções de Agamben (2015), estabelecer uma análise sobre o tempo e perfazer sua relação direta com a indagação: “O que é o contemporâneo?” predomina como chave imprescindível na (re)leitura das memórias, dos acontecimentos e, para não dizer, das cronopolíticas (TURIN, 2021), que avançam sobre as maneiras de vida ante a covid-19. Todavia, o filósofo romano elucidava que:

[...] o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo a escuridão do presente, apreende a sua luz inalienável; é também aquele que, dividindo e interpelando o tempo, é capaz de transformá-lo e de relacioná-lo com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual não pode responder. É como se aquela luz invisível, que é a escuridão do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2015, p. 32-33).

---

<sup>20</sup> Termo cunhado por Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2015). “[...] um novo tempo, ou antes um novo conceito e uma nova experiência da temporalidade, nos quais a diferença de magnitude entre a escala da história humana e as escalas cronológicas da biologia e das ciências geofísicas diminuiu dramaticamente, senão mesmo tendeu a se inverter, com o ‘ambiente’ mudando mais depressa que a ‘sociedade’ e o futuro próximo se tornando, com isso, cada vez mais imprevisível e ominoso [...]” Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.eco.br/sobre/>. Acesso em: 14 out. 2020.

De forma genérica, pode-se intencionar que *Chronos* e *Kairós*<sup>21</sup> articulam a temporalidade na história, oferecem materialidade e aglutinam as memórias necessárias para interpretar os arranjos políticos-culturais e sociais que são transcorridos (VALENCIA GARCÍA, 2018). Na perspectiva de Ortega y Gasset (2016, p. 187), “[...] tempo não é, em última instância, o que os relógios medem, mas tempo é – repito que literalmente – tarefa, missão, inovação”. Contudo, a temporalidade regente tem sido movida pela estrutura do capital, que fortalece as ideias do tipo: “tempo é dinheiro”, “tempo é agilidade”, “tempo é produtividade” e acaba distanciando os sujeitos da criatividade da vida e os insere numa lógica liberal de empreender como medida de subsistência. Destarte, esse tempo tem sido sinal de aniquilamento, morte, apequenamento<sup>22</sup> e distanciamento da vida real. Para Turin (2021, p. 27), “[...] O tempo da pandemia tem servido de gatilho para a aceleração do tempo do neoliberalismo autoritário, o efeito reforçando sua causa [...]”.

Isso nos remete ao exercício de examinar a realidade (março/2020 – dezembro/2021), que tem sido articulada, majoritariamente, pelas fórmulas do “projeto neoliberal” em contexto pandêmico. As desigualdades educacionais e sociais que emergem de fatores estruturais da sociedade, que, por ora, são também articulados, a princípio, nos arranjos linguísticos da distribuição e/ou da redistribuição (DEMO, 2019) e, depois, em suposições falseadas em relação à concretude da vida de grupos “sub-representados” (FRASER, 2020), que foram alvejados pela covid-19. Perceber as imposições estabelecidas pelo capitalismo e suas crises, sabendo que grupos foram privilegiados em detrimento de outros, é mecanismo de incorporar neste estudo e nos levantamentos preliminares identificados como um prognóstico do real. Dessa forma, há uma “multidimensionalidade da crise atual que se revela para além de um contexto econômico-financeiro, alojando também nas áreas ecológicas, políticas e social.” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 22).

---

<sup>21</sup> *Chronos* e *Kairós* são expressões gregas destinadas para efetivar o espaço-tempo, ou melhor, para problematizar a categoria tempo que percorre a história do pensamento epistemológico. A socióloga mexicana Guadalupe Valencia García (2018) nos apresenta a explicação dos termos a partir de uma visão sócio-histórica: “[...] Para los griegos, Cronos representaba el tiempo lineal, aquel que nos consume y nos conduce hacia la muerte, un dios gigante que devora a sus propios hijos. Cronos está en el origen del nombre de ese instrumento para medir el tiempo, el cronómetro, y de toda temporalidad sucesiva que pueda contabilizarse. Es el tiempo del viaje que conduce del nacimiento a la muerte y marca, también, el inicio y el fin de cada lapso de nuestra vida, sin importar si dichos fragmentos temporales han sido plenos de tiempo, o éste apenas ha sido perceptible en su pasar. Se trata del tiempo cuantitativo. E a autora completa, “*Kairós*, por su parte, es simbolizado como una deidad muy pequeña, una especie de duende con la cabeza calva y con un mechón de pelo denso en la frente; simboliza el momento de la felicidad, del cambio, de la innovación activa, de la oportunidad *Kairós*, tiempo del cambio, de la innovación activa, puede ser visto, también, como el de la experiencia interior de los seres humanos, de la distensión anímica agustiniana y de la fluencia en la que tanto insistió Bergson. En la mitología griega, *Kairós* representa al dios de la oportunidad, del momento decisivo[...]” (GARCIA, 2018, p. 62-63).

<sup>22</sup> Termo utilizado e referenciado por Paulo César Carbonari (2010) a partir da obra *Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção*.

Na visão marxiana de Viana, há um confronto sistemático-financeiro estabelecido de maneira antecipada:

O dilema do capitalismo contemporâneo a partir da expansão do coronavírus é: ou se busca a contenção gerando uma grave crise econômica posterior ou não se contém e se gera uma grave crise sanitária imediatamente. A política de contenção adia a crise, embora com o passar do tempo se aproxima cada vez mais dela. Ela adia a crise sanitária, mas se aproxima da crise econômica se se prolongar muito. A política de não-contenção deixa a crise sanitária se instalar e tenta, através disso, deixar as consequências nefastas atingirem apenas os indivíduos do chamado “grupo de risco” e classes inferiores, tentando manter a “normalidade” do processo de produção e distribuição capitalistas. (VIANA, 2021, p. 7).

A seguir, com a intenção de elucidar as questões supracitadas, pretende-se analisar os elementos constitutivos do capitalismo contemporâneo e sua interface com a crise sanitária-política em curso, discutindo as aproximações histórico-crítico dessa tida ordem social institucionalizada (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 91).

## **1.2 Breves apontamentos: aproximações histórico-críticas do capitalismo contemporâneo**

Sobre o capitalismo, sabemos que sua versão europeia tem características próprias, gênese e desenvolvimento que intercalam com os acontecimentos históricos, político-econômicos, uma vez que não é viável conferir a separação da estrutura dicotômica (política e economia). No Brasil, o capitalismo introduz as matrizes já consolidadas no “Velho Mundo”, mas prescreve novos mecanismos de produção, estabelecendo uma relação de força entre produtores e produtos (BELLUZZO, 2013). Ainda que esse regime tenha estratégias diferentes para países capitalistas de centro — Europa e América do Norte — e países capitalistas periféricos — Brasil e outros da América Latina —, aqui é fortalecido e emerge de fatores de desequilíbrios que abalam as relações sociais em toda a linha histórica. Como aponta Sennett (2006, p. 23-24):

Desde a época de Marx, a instabilidade pode parecer a única constante do capitalismo. As turbulências dos mercados, a dança apressada dos investidores, a súbita ascensão, o colapso e o movimento das fábricas, a migração em massa de trabalhadores em busca de melhores empregos ou de qualquer emprego: estas imagens da energia do capitalismo permearam o século XIX e foram evocadas no início do século passado [...].



Trata-se de verificar a historicidade deste sistema econômico que tem suas bases no “Velho Mundo” e que acaba se ramificando para os demais “mundos periféricos”, desafiando as instituições políticas, jurídicas e culturais, forjando análises que implicam tanto uma visão epistemológica quanto os desdobramentos de práticas sociais aplicadas e solidificadas em sociedade. O capitalismo e seus estágios<sup>23</sup>, se assim podemos dizer, parecem articular, de maneira simétrica, com os conflitos, as crises e a instabilidade dos tempos vigentes (FRASER; JAEGGI, 2020).

A importância de compreender os estágios deste sistema e as reivindicações que advêm dos conflitos gerados dentro dele amplia a percepção de que não estamos falando de algo dissociado das questões coletivas/políticas e que, de certa forma, apresenta uma tendência orgânica. Streeck (2018) aponta uma definição que se torna substancial no entendimento de que:

[...] o capitalismo pressupõe um **contrato social** no qual as expectativas recíprocas do capital e do trabalho, de dependentes do lucro e dependentes do salário estão estabelecidas de forma mais ou menos explícita, na forma de uma constituição econômica formal ou informal. O capitalismo – ao contrário daquilo que as teorias econômicas e as ideologias querem fazer acreditar – **não é um estado natural, mas sim uma ordem social que**, estando associada a determinado tempo, necessita de ser formada e legitimada: é concretizada em formas que variam conforme o lugar e ao longo da história, podendo, em princípio, ser sempre negociada de novo e estando permanentemente ameaçada de rutura (STREECK, 2018, p. 35, grifos nossos).

Conforme se indicou, as faces do capitalismo são nutridas a partir do regimento de um contrato. Ainda que metaforicamente, todo contrato estabelece normas, cláusulas, condutas e maneiras que sustentam tal celebração. Essa ordem social acaba sendo uma maneira de controlar e legitimar as instituições (privadas e públicas), muitas vezes com anuência do Estado. Nessa lógica, vislumbrar o “contrato” na órbita política e ética revela a demonstração de uma sujeição, uma dominação e/ou um consenso em uma medida mais branda. E os sujeitos? Sequer são inseridos ou lembrados nesta celebração do contrato, pois manter o ritmo do lucro é o requisito de controle principal de mecanismo capitalista, deixando para segundo plano as interações intersubjetivas.

---

<sup>23</sup> Nancy Fraser, em texto recente (24/09/2021), publicado no blog da Boitempo (<https://blogdaboitempo.com.br/2021/09/24/nancy-fraser-o-que-e-capitalismo/>), estabelece que os estágios são uma espécie de condições de fundo não econômicas que nos permitem aprofundar nas predisposições do capitalismo. Desse modo, a autora determina que tais condições deve levar em consideração as disposições históricas (é uma forma de organização), e não puramente os alicerces econômicos.

Honneth (2003, p. 48), problematizando as condições para redesenhar os conflitos éticos em virtude da luta social, estabelecendo uma outra leitura a partir de Hegel e do próprio Hobbes, assinala que “[...] um contrato entre os homens não finda o estado precário de uma luta por sobrevivência de todos contra todos, mas, inversamente, a luta como um *médium* moral leva a uma etapa mais madura da relação ética”.

Portanto, com o advento da modernidade e a formulação de novas estruturas na sociedade, três condições se fazem presente nesta linhagem histórica: i) o modo diferente de gestar o pensamento; ii) a organização social das pessoas; e iii) a instrumentalização de uma nova ciência, por força dos acontecimentos, desse movimento que instaura novidades. Pode-se dizer que há uma demarcação evolutiva das linhas medievais para a modernidade, do *Cogito ao Sapere Aude*.

Belluzzo (2013, p. 35) sustenta:

Na aurora da Idade Moderna, a expansão do comércio nos poros da ordem feudal, a ciência experimental de Bacon, o cogito de Descartes desembarçaram o sujeito de sua submissão ao mundo objetivo e estimularam o projeto do controle da natureza e do destino humano pela razão.

Como maneira de acompanhar a historicidade do capitalismo e sua fase moderna, Catani (1985, p. 26) apresenta um percurso para se compreender o funcionamento e o conjunto de formatações que se originam desse sistema:

A fase crucial de ascensão do capitalismo é representada usualmente pela chamada “revolução industrial”, quando uma série de inovações técnicas que submetiam a potência mecânica — primeiro, a energia hidráulica, depois o vapor — à produção transformou o processo de produção, transferindo-o da casa ou da oficina artesanal para a fábrica, tornando-o processo coletivo de dezenas e, mais tarde, de centenas de trabalhadores. Isso em lugar da produção insignificante, muitas vezes individual, de uma pessoa ou pequeno núcleo de pessoas com ferramentas e mecanismos manuais. Foi esta a transformação determinante que se constituiu no “ponto de partida” para a industrialização [...] A revolução industrial estabelece, neste sentido, as principais fases do desenvolvimento capitalista, pelo simples motivo de que pressupõe a existência de certos níveis de acumulação capitalista sem os quais não parece viável a substituição da força de trabalho por máquinas cada vez mais aperfeiçoadas. As relações capitalistas de produção — ou seja, as relações do trabalho assalariado com o capital — tinham amadurecido durante dois séculos, ou mais, antes da revolução industrial [...].

Esses aspectos nos permitem alcançar os mecanismos que se concentraram na esfera da sociedade industrial, que, de certa maneira, influenciaram os modelos epistemológicos, quer seja nas articulações entre economia *versus* política, quer seja entre sujeito *versus* objeto, forjando, assim, a formação do ser social (BELLUZO, 2013).

Fraser e Jaeggi (2020, p. 81), em obra recente, identificam quatro estágios (condições de fundo não econômicas) do capitalismo que elucidam seus arranjos históricos, observam as autoras: “[...] Primeiro, capitalismo mercantil ou comercial, seguido pelo assim chamado capitalismo ‘liberal’ (concorrencial); em seguida, pelo capitalismo administrado pelo Estado (ou social-democrata); e, por fim, o capitalismo financeirizado.”. A incursão que se estabelece aqui é na tentativa de identificarmos alguns marcadores históricos que foram dominados por um sistema que dita as formas de vida<sup>24</sup> (FRASER; JAEGGI, 2020).

Os estágios apresentados pelas filósofas, em uma análise crítica da historicidade do capitalismo, de seus contributos e das relações político-econômicas são instrumentos que projetam esse sistema como uma “ordem social institucionalizada<sup>25</sup>” — dimensão defendida de forma enfática pela teórica norte-americana (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 91). Como medida para explicitar esse arranjo supracitado que transita na esfera da sociedade e que muitas vezes fora negligenciado, Fraser organiza, de maneira didática, os esquemas históricos. Observemos a descrição do primeiro estágio – capitalismo mercantil:

Nesta fase, a economia do capitalismo era apenas parcialmente separada do Estado. **Nem a terra nem o trabalho eram de fato uma mercadoria**, e normas econômico-morais ainda governavam a maioria das interações cotidianas, mesmo em municípios e cidades dos países do coração da Europa. Governantes absolutistas usavam seus poderes para regular o comércio internamente, dentro de seus territórios, ainda que lucrassem com pilhagem externa e comércio de longa distância, organizados de modo capitalista, por meio de um mercado mundial de mercadorias de luxo em expansão. Portanto, havia uma divisão entre interno/externo: regulação comercial dentro do território do Estado, “a lei do valor” fora dele. Essa divisão se manteve por um tempo, mas foi eventualmente rompida, na medida em que a **lógica do valor que operava internacionalmente começou a entrar no espaço doméstico** dos Estados europeus, alterando as relações sociais entre proprietários de terra e seus dependentes, fomentando novos ambientes profissionais e empresariais em centros urbanos, que se tornaram as sementes do pensamento liberal e mesmo revolucionário. Igualmente corrosivo – e pleno de consequências – foi o crescente endividamento dos governantes. Precisando de receita, alguns deles foram forçados a convocar corpos

<sup>24</sup> Exploraremos esse conceito no capítulo seguinte a partir de estudos fundamentos pelo pesquisador e filósofo José Henrique Assai (2018).

<sup>25</sup> Fraser (2021), em texto recente (24/09/2021), assinala o seguinte posicionamento: “[...] Longe de ser uma mera ‘economia’, o capitalismo é algo maior, uma ‘ordem social institucionalizada’ no mesmo nível de que o foi, por exemplo, o feudalismo. Assim como o feudalismo não era simplesmente um sistema econômico, nem um sistema militar, nem um sistema político, mas uma ordem social ampla que abrangia tudo isso, o mesmo é verdade para o capitalismo. É uma forma de organização, não apenas da produção e troca econômicas, mas da relação da produção e da troca com uma ampla gama de relações, atividades e processos sociais, tidos como não econômicos, que tornam a economia possível.” Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/09/24/nancy-fraser-o-que-e-capitalismo> Acesso em: 30 set. 2021.

protoparlamentares, que não conseguiriam controlar ao fim. Em diversos casos, isso levou à revolução (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 91, grifos nossos).

No primeiro estágio, é possível identificar um capitalismo que fora manuseado pelos governantes da época; a ideia de “valor” não tinha adentrado as interações comerciais e as formas de vida (FRASER; JAEGGI, 2020). No segundo estágio — chamado de capitalismo “liberal” —, desenrolam-se as atividades comerciais e os mecanismos que institucionalizam as ideias de uma economia livre:

[...] o capitalismo mercantil foi suplantado no século XIX por um novo regime, frequentemente denominado de “capitalismo liberal”. Nessa fase, os principais Estados capitalistas europeus não se valiam mais diretamente do poder público para regular o comércio interno. Pelo contrário, construíram “economias” nas quais a produção e a troca pareciam operar **de forma autônoma, livres de controle político aberto, por meio do mecanismo “puramente econômico” da “oferta e da demanda”**. O que deu base a essa construção foi uma nova ordem jurídica, que valorizou a supremacia do contrato, da propriedade privada, dos mercados que estabelecem preços e dos associados direitos subjetivos dos “indivíduos livres”, vistos como pessoas que, mantendo distância, fazem transações maximizadoras de utilidade. O efeito foi institucionalizar, no nível nacional, uma divisão aparentemente aguda entre o poder público dos Estados, por um lado, e o poder privado do capital, por outro. Mas, é claro, os Estados, durante todo o tempo, utilizavam poder repressivo para sacramentar as expropriações de terra que transformaram as populações rurais em proletários “duplamente livres”. Assim, estabeleceram as precondições de classe para a exploração em larga escala do trabalho assalariado, as quais, quando combinadas com a energia fóssil, alimentaram a decolagem massiva da manufatura industrial. Enquanto isso, **na periferia, poderes coloniais europeus abdicavam de qualquer pretensão de abstinência política**. Conjugando força militar para assegurar o saqueamento das populações subjugadas, consolidaram o domínio colonial na base do “imperialismo do livre-comércio”, sob hegemonia britânica, o que levanta dúvidas quanto à expressão “capitalismo liberal”. Além disso, quase desde o início, esse regime foi destruído pela instabilidade econômica e política. **Seu modo de institucionalizar a separação entre economia/política deu origem a periódicas depressões, crises e pânicos**, por um lado, e a intensos conflitos de classe, lutas de fronteira e revoluções, por outro – tudo isso enquanto alimentava o caos financeiro internacional, as rebeliões anticoloniais e as guerras interimperialistas. Por volta do século XX, as múltiplas contradições do capitalismo “liberal” haviam se metastasiado numa prolongada crise geral, finalmente resolvida no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, com a instalação de um novo regime. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 91, grifos nossos).

As estratégias históricas sedimentadas pelos dois estágios (mercantil e liberal) do capitalismo permitem-nos identificar as transições ocorridas em território europeu que inflamaram de maneiras distintas na conjuntura de uma sociedade global, ou seja, ramificado também em territórios periféricos, colonizados e/ou dependentes. Fraser (2020) tece

características fundamentais dos outros dois estágios (administrado pelo Estado e financeirizado) do capitalismo histórico. Sobre o capitalismo administrado pelo Estado, indica:

[...] os Estados do centro começaram a utilizar o poder público de modo mais proativo em seus próprios territórios, a fim de evitar ou mitigar crises. Fortalecidos pelo **sistema Bretton Woods de controle de capital**, estabelecido sob **hegemonia dos Estados Unidos**, eles investiram em infraestrutura, assumiram alguns dos custos da reprodução social, promoveram o pleno emprego e o consumo da classe trabalhadora, aceitaram sindicatos de trabalhadores como parceiros em negociações empresariais trilaterais, controlaram ativamente o desenvolvimento econômico, compensaram por “folhas do mercado” e, de maneira geral, disciplinaram o capital para seu próprio bem. Todos esses esforços visavam a assegurar as condições para uma acumulação sustentável de capital privado e esvaziar a revolução. Embora isso tenha estabilizado as coisas por algumas décadas, **o capitalismo administrado pelo Estado também esbarrou nas próprias contradições econômicas e políticas**. Salários crescentes e generalização dos ganhos da produtividade, combinados com menores taxas de lucro nas manufaturas no centro, levaram a novos esforços da parte do capital para liberar as forças do mercado da regulação política [...]. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 92-93, grifos nossos).

A história da sociedade capitalista vai formalizando trajetórias que entram na dinâmica organizacional societária ou, como Fraser mesmo aponta, “[...] cada regime emerge da situação específica de crise do regime anterior e busca superar os impasses do último [...]” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 89). Portanto, o último estágio (capitalismo financeirizado) se sustenta a partir desse movimento institucionalizado. A autora indica que:

O atual regime reformulou de novo a relação dentre economia/política. Enquanto seu predecessor empoderou os Estados para subordinar os interesses de curto prazo das empresas ao objetivo de longo prazo de acumulação sustentável, este **autorizou o capital financeiro a disciplinar Estados e públicos segundo os interesses imediatos dos investidores privados**. O desmantelamento de Bretton Woods, incentivado pelos Estados Unidos, abriu caminho para isso. Ausentes os controles de capital do período precedente, os Estados perdem a capacidade de controlar as próprias moedas e suas economias por meio do financiamento do déficit. Eles estão agora à mercê de agências credoras e de classificação de títulos internacionais. Ironicamente, nesse regime, a capacidade do Estado é usada para construir estruturas de governança transnacionais que dão poder ao capital a fim de disciplinar cidadãos e públicos, para os quais o poder público deveria, em tese, prestar contas! Organizações com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o acordo TRIPS (acordo sobre aspectos dos direitos de propriedade intelectual relacionados ao comércio) estabelecem muitas das regras do jogo, globalizando e liberalizando a economia mundial segundo os interesses do capital. Além disso, a dívida desempenha um papel central na governança do capitalismo financeirizado. Nesse regime, é em geral por meio da dívida que **o capital expropria populações no centro e na periferia** e impõe austeridade sobre os cidadãos,

a despeito das preferências políticas que eles expressam nas eleições [...]. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 93, grifos nossos).

Essa constatação histórica permite-nos evidenciar as sequências dessa “ordem social institucionalizada” e as várias roupagens que foram introjetadas como mecanismos de contenção de crises, mas com o intuito de demarcar as produções, a lucratividade e a regulação política nas sociedades (FRASER; JAEGGI, 2020). Esse diagnóstico da historicidade potencializa a compreensão acerca das contradições contidas nele, seus artefatos e como suas perspectivas permitem, neste espaço-tempo, naturalizar as crises advindas do capitalismo contemporâneo (GOMES, 2009).

De certo modo, a historicidade do capitalismo contemporâneo nos permite deduzir que suas matrizes centralizam as ações no processo de financeirização, estimulados pelos efeitos globalizantes. Fraser (2020, p. 65) observa que

[...] O objeto subjacente de nossa crise geral, o que abriga suas múltiplas instabilidades, é a forma atual de capitalismo – globalizante, neoliberal, financeirizado. Como todas as formas de capitalismo, esta não é um mero sistema econômico, mas algo maior: uma ordem social institucionalizada. Como tal, abrange um conjunto de condições não econômicas de fundo, que são indispensáveis para uma economia capitalista: por exemplo, as atividades não remuneradas de reprodução social, que asseguram a oferta de trabalho assalariado para a produção econômica; um aparato organizado para a produção econômica; um aparato organizado de poder público (leis, polícia e agências reguladoras) que fornecem a ordem, a previsibilidade e a infraestrutura necessárias para uma acumulação sustentada; e, finalmente, uma organização relativamente sustentável de nossa interação metabólica com o resto da natureza, que assegure suprimentos essenciais de energia e matérias-primas para a produção de mercadorias, sem mencionar um planeta habitável que possa sustentar a via.

Os argumentos econômico-políticos se distanciam cada vez mais dos sujeitos, ou melhor, dos cidadãos em busca da tão almejada liberdade, autonomia e felicidade — tripé defendido pelos mercados financeiros em oposição direta às responsabilidades de um Estado de bem-estar social. A justiça de mercado (STREECK, 2018) se ramifica e se consolida como alicerce das relações sociais em detrimento de uma justiça que priorize as subalternidades dos sujeitos. O que se percebe de maneira genérica é que o capitalismo histórico reformula e apresenta os estágios que ditam as maneiras de viver e, conseqüentemente, a dimensão ontológica da vida. Por outro lado, Belluzzo (2013, p. 32) salienta que “[...] a cumplicidade entre grandes empresas, bancos e governo é a marca registrada do capitalismo contemporâneo.”.

Em 2008 (EL PAIS, 2017)<sup>26</sup>, a crise nos Estados Unidos, conhecida como aquela nascida dos mercados imobiliários, estremeceria as relações capitalistas. Em 2011 (FOLHA DE SÃO, 2011)<sup>27</sup>, a crise europeia fora imaginada/gestada nos sistemas bancários impondo uma desconfiança no mercado brasileiro e no mundo afora. As crises de 2008 e 2011 impuseram alguns sacrifícios aos brasileiros, principalmente, às populações humanas mais vulneráveis economicamente. Embora já estivesse em curso no país uma política econômica que tinha como matrizes os valores sociais desenvolvimentistas, ancorada no mercado das commodities — permitindo ao Brasil conter a onda das crises advindas do exterior —, esta impactou seu mercado interno. Com o golpe parlamentar<sup>28</sup> de 2016, o novo governo brasileiro implantou uma política econômica mais ortodoxa, sob a justificativa de promover uma política de austeridade firmada no teto de gastos ou o *merchandising* do rombo fiscal.

Na crise atual do capitalismo globalizado, iniciada em 2008, o sistema de exploração se defronta com novas possibilidades de protagonizar um novo salto de uso e de remuneração da classe trabalhadora. Por meio da consolidação inédita do sistema de coordenação centralizada capitalista, com articulação e integração descentralizada da produção de bens e serviços pelo mundo, a força de trabalho convive com a experimentação de formas cada vez mais sofisticadas de exploração, considerável na constituição de uma nova expansão econômica associada à divisão internacional do trabalho, entre a produção de manufaturas dos países industrializados e a concentração da exportação de matérias primas e alimentos nos países agrários, como o Brasil. (POCHMANN, 2016, p. 698-699).

Vale ressaltar que, em, aproximadamente, uma década de percalços econômicos-políticos, os reflexos das crises internacionais e nacionais são possíveis de serem analisados e sentidos no ordinário da vida, nos afazeres domésticos e nas articulações comunitárias, que estão para além da diplomacia da política institucional. Conforme demonstra Belluzzo (2013, p. 172):

[...] na era do capitalismo “turbinado” e financeirizado, os frutos do crescimento se concentraram nas mãos dos detentores de carteiras de títulos que representam direitos à apropriação da renda e da riqueza. Para os demais, perduravam a ameaça do desemprego, a crescente insegurança e precariedade das novas ocupações, a exclusão social.

<sup>26</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/05/economia/1501927439\\_342599.html/](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/05/economia/1501927439_342599.html/). Acesso em: 18 jan. 2021

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2011/12/1024286-crise-na-europa-afeta-grandes-bancos-europeus-no-brasil.shtml/> / Acesso em: 22 dez. 2020.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/02/boaventura-contr-o-golpe-parlamentar-no-brasil/> Acesso em: 18 jan. 2021.

Pelas análises realizadas ao longo deste trabalho e antes, pelo esforço de muitos outros estudiosos, incluindo pessoas físicas e organizações, as crises são gestadas e imaginadas (COMITÊ INVISÍVEL, 2016) dentro de instituições (privadas/públicas), das entidades, de órgãos e serviços, para que os públicos subalternizados (FRASER, 1992) se distanciem e continuem invisibilizados. Menos serviços públicos, mais serviços privatizados e mais negligenciamento — a antítese para negar as verdadeiras demandas da população brasileira, fortalecendo a nova reorganização do capitalismo mundial (POCHMANN, 2016).

[...] O capital, longe de temer as crises, hoje se esforça para produzi-las de maneira experimental. Da mesma forma que se provocam avalanches para controlar o momento em que elas ocorrem e o domínio de sua amplitude. Da mesma forma que se incendeiam planícies para garantir que um incêndio ameaçador ali se extinga por falta de combustível. “Onde e quando” é uma questão de oportunidade ou de necessidade tática [...] (COMITE INVISÍVEL, 2016, p. 24).

Harvey identifica alguns pressupostos utilizados pelo sistema capitalista como medidas para seguirem o “caminho neoliberal” e os pressupostos que fomentam para essa antítese mundial. O autor aponta:

A neoliberalização busca acabar com as capas protetoras que o liberalismo embutido permitia e por vezes alimentava. O ataque geral à força de trabalho opera em duas frentes. O poder dos sindicatos de outras instituições da classe trabalhadora é restringido ou desmantelado no interior de um Estado particular (se necessário por meio da violência). Estabelecem-se mercados de trabalhos flexíveis. O estado deixa de proporcionar o bem-estar social, e mudanças tecnologicamente induzidas das estruturas do emprego que tomam amplos segmentos de força de trabalho redundantes completam a dominação do capital sobre o trabalho no mercado. O trabalhador individualizado e relativamente impotente vê-se assim diante de um mercado de trabalho em que só se oferecem contratos de curto prazo personalizados. (HARVEY, 2014, p. 181).

É esse contexto de fragmentação da vida ordinária e da sua mercantilização, imposto entre as relações em sociedade, que torna crível identificar pressupostos únicos de sustentação de sistemas que têm ambientes propícios para suas conquistas e sustentação. Refletir a partir de teóricos críticos a categoria justiça social, no diagnóstico do presente (socioeconômica e/ou na esfera educacional), é marcador analítico indispensável, e não mera instrução abstrata/utópica preservada pela Constituição Brasileira de 1988, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e/ou por outros instrumentos jurídicos normatizados.

Os aspectos da transição capitalista advinda de uma globalização presentes na sociedade do conhecimento não foram suficientes para identificar ou antecipar o caos sanitário que estaria



por vir entre meados do final de 2019 e início de 2020. Ou seja, o capitalismo contemporâneo não permitiria uma “pausa” para ler os fatos, as circunstâncias e muito menos prever as reações do “vírus” que forçaria mudanças profundas nas relações dos sujeitos com o mundo; dos sujeitos da educação com a escola; dos sujeitos com outras diretrizes econômicas. Todas as ações, neste contexto globalizado e capitalista neoliberal, estão imbricadas e muitas vezes são irreversíveis. Assim, “as doutrinas neoliberais, independentemente do que se pense delas, debilitam a educação e a saúde, aumentam a desigualdade social e reduzem a parcela do trabalho na distribuição da renda” (CHOMSKY, 2002, p. 17).

Identificar as diversas expressões do capitalismo em contexto pandêmico e as novas faces que surgem e são imaginadas/gestadas para atender às exigências de um mercado reforça a constatação de Fraser (2020, p. 34) de que “[...] enfrentamos uma crise política global [...], [...] uma crise mais ampla e multifacetada, que também tem outras vertentes – econômica, ecológica e social – e que, juntas, soma-se em uma crise global [...]”. Butler (2021, p. 264) levanta uma indagação: “[...] está em jogo saber se o capitalismo se aproveitará da pandemia como uma nova oportunidade para a acumulação de riqueza para aqueles que têm capital, ou se a pandemia vai pôr em xeque o capitalismo desenfreado [...]”.

No segundo capítulo, trabalha-se com os tensionamentos e os questionamentos impostos aos direitos humanos diante da catástrofe sanitária da covid-19. Distinguir a presencialidade do momento é uma condição para perceber que os direitos humanos estão para além de “ideais abstratos”, sendo, portanto, uma convocação para reformular a luta por dignidade (GALLARDO, 2014; HERRERA FLORES, 2009). Analisar esses parâmetros subscritos na autenticação de cidadania (CARVALHO, 2015; GOMES, 2009; MARSHALL, 1967) como constituição eficaz para os sujeitos de direitos torna-se alternativa eficaz para responder às tensões geradas pela crise sanitária-política vigente.

Figura 3 - Symbolic graves on Copacabana beach, dug by activists protesting the government's handling of the Covid-19 pandemic



Fonte: Galdieri (2020). 1 fotografia<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/06/13/world/americas/virus-brazil-bolsonaro-chloroquine.html>

## 2 A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DIREITOS HUMANOS

[...] a Covid é uma tempestade perfeita de irracionalidade e injustiça capitalista. Ao aumentar os defeitos inerentes do sistema até o ponto de ruptura, faz brilhar um raio de luz penetrante sobre todas as contradições estruturais de nossa sociedade [...] (FRASER, 2021)<sup>30</sup>.

Neste capítulo, tomamos como base de nossas discussões a pergunta: a covid-19 instaura uma pedagogia da ruptura ou testa a cidadania? A imagem que abre este capítulo nos sensibiliza quanto ao valor da vida e, de imediato, já nos aponta para as violações de direitos humanos que foram impostas aos sujeitos da educação por causa dessa crise sanitário-política (JUBILUT *et al.*, 2020, p. 3-4).

Que a pandemia da covid-19 esfacelou as relações sociais e os nichos das relações políticas, isto é perceptível nos diálogos públicos, nas famílias e nos noticiários. Como explicita Butler (2021, p. 264):

[...] a pandemia intensifica a luta que opõe o capitalismo e suas desigualdades sistêmicas, a destruição do planeta, a subjugação e a violência colonial aos direitos dos sem-teto e da população encarcerada, das mulheres, pessoas *queer* e trans, todas as minorias cujas vidas são consideradas como não importantes.

A visibilidade da vida dos sujeitos (cidadãos/cidadãs) e seus afetos fora negociada de forma mais perceptível com o invisível (vírus). A partir de 2019, inaugura-se esse tempo de negociação dos afetos. Sendo assim, investigar os apequenamentos e, conseqüentemente, as violações dos direitos humanos impostas pela crise sanitária é percurso central para alcançar, de modo intencional, as condições de vida dos sujeitos.

Butler traça uma resposta política quanto à definição do conceito vida. Na ótica da autora, essa categoria se constrói a partir das tensões coletivas dos sujeitos; a força máxima dessa definição não deveria sobrepor todas as experiências humanas.

A vida humana não é a totalidade da vida, não pode nomear todos os processos da vida dos quais depende, e a vida não pode ser a característica definidora singular do humano – então, o que quer que queiramos chamar de vida humana vai inevitavelmente consistir em uma negociação com essa tensão. Talvez o humano seja o nome que damos a essa própria negociação que surge de ser uma criatura viva entre criaturas e em meio a formas de vida que estão além de nós (BUTLER, 2018, p. 50).

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmídias/nancy-fraser-os-novos-horizontes-do-pos-capitalismo/>

Para o pesquisador e filósofo José Henrique Assai,<sup>31</sup> a expressão “formas de vida” deve ser abrangente e, portanto, conjuga a própria experiência de uma vida individual quando se projeta para uma vida coletiva. Define o filósofo:

(1) um conjunto de práticas relacionadas às recíprocas conexões cuja orientação diz respeito a(s); (2) formações coletivas ou, de outro modo, como coexistência de ordenamentos humanos. Uma forma de vida não trata apenas sobre uma só pessoa; ao contrário, ela se baseia nas práticas sociais partilhadas onde esse indivíduo participa e se relaciona enquanto pessoa. A forma de vida de um indivíduo indica que ele em seu agir individual tem participação numa práxis coletiva; (3) formação “vivida” (*eingelebt*) que possua características costumeiras; (4) ordenamentos cooperativos sociais que se baseiam nas práticas regulares. As formas de vida são delimitadas (*abgegrenzt*) perante a possibilidade de um desarranjo (*Unordnung*) e se distinguem, pelo menos, da perspectiva interna dos participantes através de certa expectativa de cooperação (JAEGGI, 2014 *apud* ASSAI, 2018, p. 72).

A expressão conceitual formas de vida se conjuga, portanto, com a vida (em seu estado explícito) e indica que, no jogo da coletividade, os seres humanos têm instrumentalizado, manipulado e conduzido de modo alienado. Aqui estamos levantando a reflexão sobre a vida e suas formas e como elas estão sendo desfavorecidas de uma articulação nos espaços políticos que também são coletivos e, portanto, de direitos humanos.

A distinção estabelecida acima nos encaminha para o fluxo pandêmico que alterou a vida — e as formas de vida — de bilhões de pessoas em todo o mundo, desde os países de centro e periféricos. Contudo, as estruturas socioeconômicas dos trabalhadores periféricos foram destituídas, a máquina parou. Butler (2021, p. 261), em *Traços humanos nas superfícies do mundo*, constata que “as condições da pandemia nos impelem a reconsiderar como os objetos estruturam e sustentam nossas relações sociais, encapsulando as relações de trabalho, mas também as condições de vida e morte [...]”.

A seguir, apresentaremos as justificativas que forjam as perspectivas de abertura e as possibilidades no que tange à compreensão dos direitos humanos. Busca-se analisar as prerrogativas instituídas por esse conjunto de práticas que protegem a vida e suas formas, desde que estejam alinhadas à pluralidade e à tão requisitada cidadania.

## 2.1 Por uma noção de direitos humanos à luz da teoria crítica

Se a modernidade foi o grande quadro imperativo para consolidação dos direitos humanos, este mesmo quadro revelou sociedades complexas, mantenedoras de um *status quo*

---

<sup>31</sup> Conceito explorado em seu artigo intitulado “*Mais IDH e filosofia social: uma questão de justiça social*”.

ramificado e enaltecido no discurso da saída do homem da menoridade — *sapere aude* (KANT, 2012), dissipando, assim, uma tese universalizante de sujeito.

Silveira traça um panorama a fim de tangenciar esse processo histórico da modernidade e sua consolidação no que diz respeito à constituição dos direitos humanos. Assinala a autora:

[...] podemos qualificar a base histórica da Cultura de direitos como um localismo que remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII-XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais da Inglaterra e da França; na experiência das treze colônias inglesas da América do Norte, processo formativo dos Estados Unidos da América; e espraiando-se por alguns outros países europeus (Bélgica, Grécia, Alemanha, Itália, entre outros). Nessa época, ainda não são Direitos Humanos, mas direitos civis e políticos, codificados na inglesa Bill of Rights e na francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que buscavam assegurar, juridicamente, direitos para os membros de seus respectivos Estados Nacionais, consignando-os como cidadãos (SILVEIRA, 2010, p. 247).

A proteção dos sujeitos, a busca por autonomia e a incorporação de que as necessidades individuais e coletivas emergem desse percurso específico pavimentam a articulação pela universalização de direitos que transcende e se articula na estrutura hegemônica — epistemológica e de poder (SANTOS, 2013).

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativa para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana (BRASIL, 2013, p. 16).

Partimos, então, de uma perspectiva histórica, política e consensuada, nos diversos campos jurídicos, de que os direitos humanos são naturais e universais, históricos, indivisíveis e irreversíveis (BENEVIDES, 2010). Tal classificação orgânica nos permite compreender que a noção de direitos nesse espectro está para além de uma exposição teórico filosófica (GALLARDO, 2014), e sim estabelecida nas configurações (pré)construídas nas tramas das relações (HERRERA FLORES, 2009).

Portanto, “os direitos humanos, mais que direitos ‘propriamente ditos’, são processos, ou seja, o resultado provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessário para a vida.” Tal constatação rompe com uma base axiológica e determinista da noção de direitos (HERRERA FLORES, 2009, p. 28).

Na ótica de Zardo (2012, p. 32)

[...] A normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos consiste em uma das articulações políticas mais importantes do mundo, tanto por

reforçar a dignidade humana e o princípio de universalidade dos direitos, quanto por oferecer um conjunto de referenciais que orientam para a evolução da organização da sociedade [...].

De toda forma, o percurso dos direitos humanos na história recente da humanidade (séc. XIX, XX, XXI) mostra o quanto este arcabouço legal deflagrou tensões e convergências para garantir princípios fundamentais — a vida pactuada como artefato do social, a emancipação dos cidadãos como alicerce central para contestar os parâmetros dominantes (HERRERA FLORES, 2009) e a conflituosidade nas sociedades como balizadora de valores que devem ser tidos como legítimos e potencializadores de uma pluralidade (GALLARDO, 2014).

Do ponto de vista histórico, há uma distinção já bem aceita dos Direitos Humanos, aqui reafirmada. A primeira dimensão é a das liberdades individuais, ou direitos civis, consagradas em várias declarações e constituições de diversos países. A segunda dimensão é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX. São aqueles ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles de caráter social mais geral, como educação, saúde, habitação, lazer, acesso à cultura. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuados no século XX, pelas lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social, hoje bombadeardos pelos defensores do “estado mínimo” e do deus-mercado [...] [...] A terceira dimensão é aquela dos direitos coletivos da humanidade, desta e das gerações futuras: defesa ecológica, paz, desenvolvimento, autodeterminação dos povos, partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico [...] (BENEVIDES, 2010, p. 338).

A composição histórica como descrita acima apresenta uma espécie de linearidade e, ao mesmo tempo, uma estrutura de acontecimentos que resultaram na concepção trabalhada. Embora seja uma historicidade aceita e plausível, tais marcadores são aceitos na medida em que podem ser contestados, verificados e examinados à luz da teoria crítica dos direitos humanos, para que não se evoque o reducionismo (LEMOS; GONZALEZ, 2019) dos acontecimentos como uma revelação da sociedade que alimenta as consolidações das normas.

Herrera Flores (2009, p. 55-60) percebe que, para os direitos humanos serem consolidados na órbita da teoria crítica e alcançarem os sujeitos em suas necessidades, problematiza os “ideais abstratos”, assinalando quatro condições e/ou quatro deveres básicos encadeados para ofertar um pensamento crítico dos direitos. De maneira pontual, indica: i) visão realista da realidade em vista de orientar a atividade humana. E completa: “[...] assumimos uma visão estritamente ‘real’ da realidade, pois somos conscientes das quebras, fissuras e porosidades do mundo em que vivemos;” ii) o pensamento crítico deve ser talhado na perspectiva da conscientização no que concerne às mobilizações; iii) luta pela dignidade como

implicação de versar sobre outro mundo (em — e para — coletividades); iv) se distanciar do marco hegemônico de ideias e valores contestando o sistema dominante. Sustenta o autor:

Criticar não consiste em destruir para criar ou em negar para afirmar. Um pensamento crítico é sempre criativo e afirmativo. E, ao afirmar e ao criar, distanciamos-nos daquilo que impede a maioria dos seres humanos de exercer suas capacidades genéricas de fazer e apresentar alternativas à ordem existente. Portanto, ser crítico exige afirmar os próprios valores como algo necessário a implementar lutas e garantias com todos os meios possíveis e, paralelamente, mostrar as contradições e as fraquezas dos argumentos e as práticas que a nós se opõem. É preciso afirmar as fraquezas de uma ideia, de um argumento, de um raciocínio, inclusive dos nossos, quando não forem consistentes, tentando corrigi-los para reforçá-los. Isso, porém, não nos deve dirigir unicamente à destruição daquilo que não nos convém como resultado de uma paixão cega, mas à prática de uma ação racional necessária para podermos avançar (HERRERA FLORES, 2009, p. 60).

Isso nos remete à discussão de que há uma demarcação de elementos que alcançam entaves que devem ser superados para constituição de uma concepção crítica de direitos humanos que resguardem a conscientização, a humanização e a luta por cidadania dos sujeitos (BITTAR, 2018; ZARDO; SOUSA, 2016), tais como: i) os sujeitos devem ser educados para rejeitar qualquer espécie de barbárie; (ADORNO, 1995); ii) a luta cotidiana pela subsistência pode ser alçada pela problematização do mundo e a busca perene por libertação (FREIRE, 2018), que resulta em dignidade humana; iii) os direitos humanos compõem arranjos políticos e sociais que forjam os processos provisórios (HERRERA FLORES, 2009).

Assim, Forst assinala que “os direitos humanos expressam a linguagem do protesto e da oposição e exigem uma medida de tratamento recíproco do qual nenhum ser humano pode legitimamente privar o outro e que, portanto, dever ser garantida em uma ordem social legítima” (FORST, 2018, p. 70), ainda que, na ótica de Carbonari (2010, p. 180-181), evidencia-se a edificação de agentes pluridimensionais em que se favoreça uma conjugação da tríade da: i) Singularidade do Sujeito; ii) Particularidade do Sujeito; iii) Universalidade do Sujeito.

## **2.2 Os direitos humanos tensionados pela pandemia da covid-19**

O vírus SARS-COV-2 e as consequências sanitárias, políticas e culturais ocasionadas pela pandemia da covid-19 apequenam as experiências das comunidades humanas nas esferas coletivas e individuais, impondo um ritmo de desgaste dessas comunidades. Uma vez que as injustiças alimentadas por esta crise – sanitária e político-econômico são sustentadas e gestadas para preservar os “mercados”, corroboramos com o antropólogo Schavelzon (2021, p. 276), que insiste:

Na pandemia, encontramos uma igualação de todas as pessoas imposta pela dependência de iguais condições pulmonares para poder respirar, mas, como a holotúria perante o perigo, ela também nos divide. Apesar dos discursos de união e um imaginado corpo social coeso que nos convoca como população, como País, como família, suspendendo a individualidade pela possibilidade de qualquer um de contagiar, na realidade muitos são obrigados a ter que continuar circulando. Quem deve garantir o fornecimento de bens essenciais e cuidado da saúde se vincula ainda à ideia recuperada de que somos um “social”, mas por uma lógica de sobrevivência outros devem circular com efeitos em direção contrária do novo consenso geral. Enquanto um rumo único revitaliza a ideia de welfare State a realidade – respiratória e econômica – de muitos mostra a inevitável falência de qualquer Estado para lidar com o que nos desafia viralmente.

Portanto, é fundamental considerar as instabilidades no campo dos direitos humanos provocados pela covid-19, tanto em território nacional quanto em arenas internacionais. O grupo de pesquisa “Direitos Humanos e Vulnerabilidades” da Universidade Católica de Santos, liderado pela pesquisadora Liliana Lyra Jubilut, elaborou uma ampla análise no decorrer do ano de 2020 e constatou as seguintes violações — seja pela pandemia em si seja por medidas negligenciadas para conter o vírus:

[...] direito à saúde (física e mental), direitos sanitários (incluído acesso à água), não-discriminação (incluindo-se xenofobia), liberdade de locomoção, liberdade de associação e liberdade de reunião, acesso à informação, direito ao trabalho e à renda, direitos trabalhistas, direito ao meio ambiente equilibrado, direito à privacidade, direito à intimidade, direito à propriedade privada, direito à alimentação/segurança alimentar, e assistência humanitária (JUBILUT *et al.*, 2020, p. 3-4).

Segundo o mesmo relatório supracitado, dois grupos em situação de vulnerabilidade tiveram suas condições ainda mais cerceadas pelo contexto pandêmico.

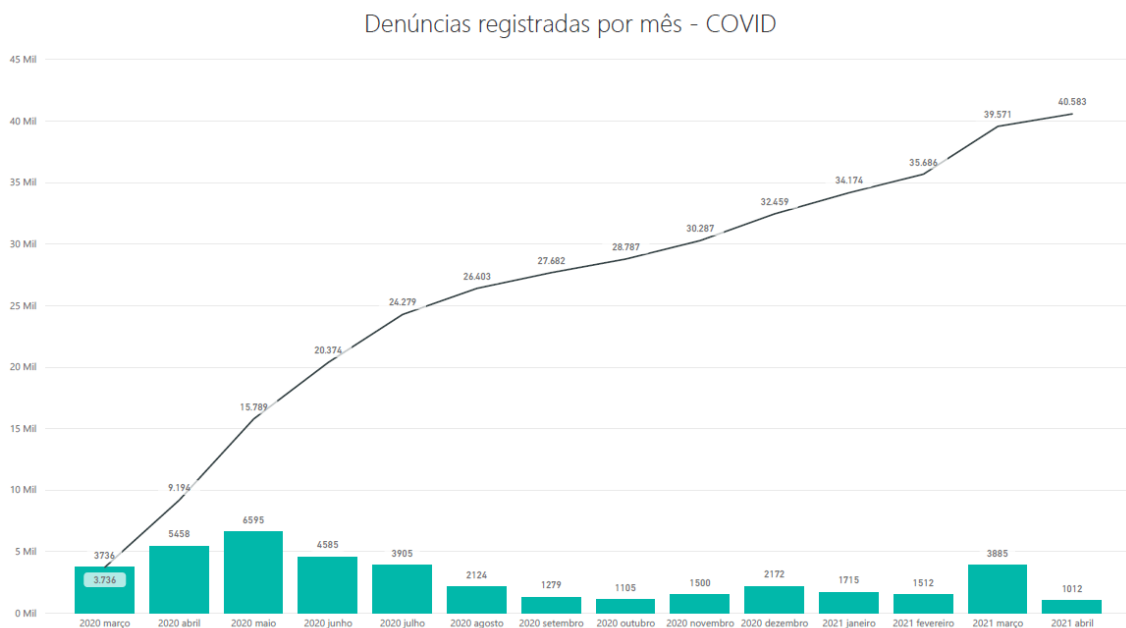
[...] aquele formado por minorias e grupos vulneráveis tradicionalmente identificados, e cuja exclusão social e histórico de cerceamento de direitos tendeu a agravar-se com as medidas de prevenção e combate ao novo coronavírus; e aquele composto por pessoas cuja vulnerabilidade decorre da própria pandemia, como profissionais de saúde; trabalhadores de serviços essenciais; profissionais autônomos, proprietários de pequenas empresas e trabalhadores do setor informal; trabalhadoras domésticas; e jornalistas. No primeiro grupo inserem-se minorias de gênero (mulheres e pessoas LGBTI+); minorias etárias (crianças e idosos); pessoas em situação de pobreza (pessoas em situação de rua, moradores de assentamentos informais e pessoas sem acesso adequado a saneamento básico); pessoas privadas de liberdade; pessoas refugiadas e outros migrantes; apátridas; pessoas vítimas de tráfico de pessoas; pessoas com deficiência; indígenas e povos tradicionais; e minorias étnicas, linguísticas e religiosas (JUBILUT *et al.*, 2020, p. 3-4).



Os grupos mencionados acima foram vítimas desse estágio pandêmico. Vale destacar que a noção de apequenamento referenciada por Carbonari (2010) pode ser constatada nos grupos vulneráveis. Esses apequenamentos apontam para situações em que a subjetividade aberta foi destruída mediante a estrutura de negação do ser humano, da expropriação da sua vida e, conseqüentemente, tendo seus direitos violados em todas as instâncias. Sujeitos de direitos que são submetidos a situações de injustiça, exploração, opressão e humilhação têm suas vidas inviabilizadas, logo, sua alteridade não se configura na presença de outro. E completa o autor: “a violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético” (CARBONARI, 2010, p. 170).

A seguir, no gráfico elaborado pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), apresenta-se uma realidade de denúncias e aprofundamento dos apequenamentos produzidos pelo estágio pandêmico em questão.

Figura 4 - Denúncias registradas por mês – COVID



Fonte: ONDH (2020).

O limiar entre a dignidade humana e as violações causadas por essa crise sanitária é possível de ser constatado a partir da ilustração acima; a curva de denúncias de violação de direitos acompanhou o número de infectados pela covid-19 em território brasileiro. Por dignidade, indica Forst (2018, p. 111-112):

O conceito de “dignidade”, que está no centro da ideia de direitos humanos, não é, portanto, um conceito fundamentado de modo metafísico, nem de modo ético, vinculado a uma concepção de vida. Pelo contrário, respeitar a dignidade de uma pessoa significa reconhecê-la como alguém a quem se devem razões apropriadas em relação às ações ou às normas que a atingem de modo relevante.

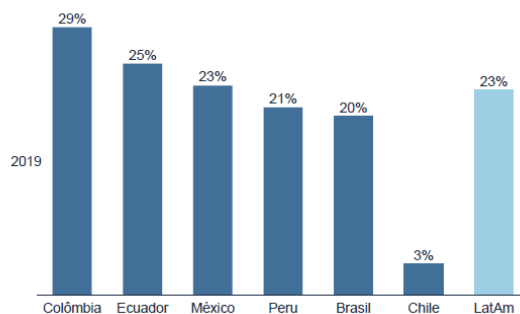
Vale destacar que as violações de direitos humanos, neste contexto pandêmico, são amplas e possíveis de serem identificadas pelo espectro da sociedade brasileira. As desigualdades econômicas sustentam pobreza, e essa simbiose impossibilita parte considerável dos cidadãos de acessarem mecanismos de subsistência financeira nos organismos estatais e privados e até de adentrarem em espaços privados e/ou públicos.

Segundo um estudo da Atlântico<sup>32</sup> para implementar os investimentos (na nossa visão, grupos capitalistas) na América Latina pós-pandemia, três situações se colocam como barreiras: pobreza, desigualdade e cenário político. Utilizaremos três gráficos, a seguir, como medida para explicitar nossa argumentação. Os dados foram extraídos desse grupo hegemônico que deseja controlar as pautas vinculadas aos sujeitos de direitos.

Figura 5 - Porcentagem da População Abaixo da Linha da Pobreza, 2019

## 1. Mais de 20% da população da região - uma parcela considerável - vive abaixo da linha de pobreza

Porcentagem da População Abaixo da Linha de Pobreza, 2019<sup>1</sup>  
Linha global de pobreza pelo Banco Mundial<sup>1</sup>



Estima-se que, em 2020, **34%** da população da América Latina vivia na **pobreza** - sendo **13%** em **extrema pobreza**, quando se considera a linha de pobreza de cada país em moeda local<sup>2\*\*</sup>

\*Linha de pobreza definida pelo Banco Mundial em US\$ 5,50 / dia  
\*\* Média ponderada para os seguintes países: Argentina, Venezuela, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Bolívia e Uruguai. Os números de 2020 correspondem às projeções que consideram o efeito dos programas de transferência de emergência. Pobreza e pobreza extrema são calculadas com base nos dados nacionais de pobreza de cada país.

12 Fonte: (1) Banco Mundial, (2) Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), com base no Household Survey Data Bank (BADEHOG)

**ATLANTICO**

Fonte: Atlântico, 2021.

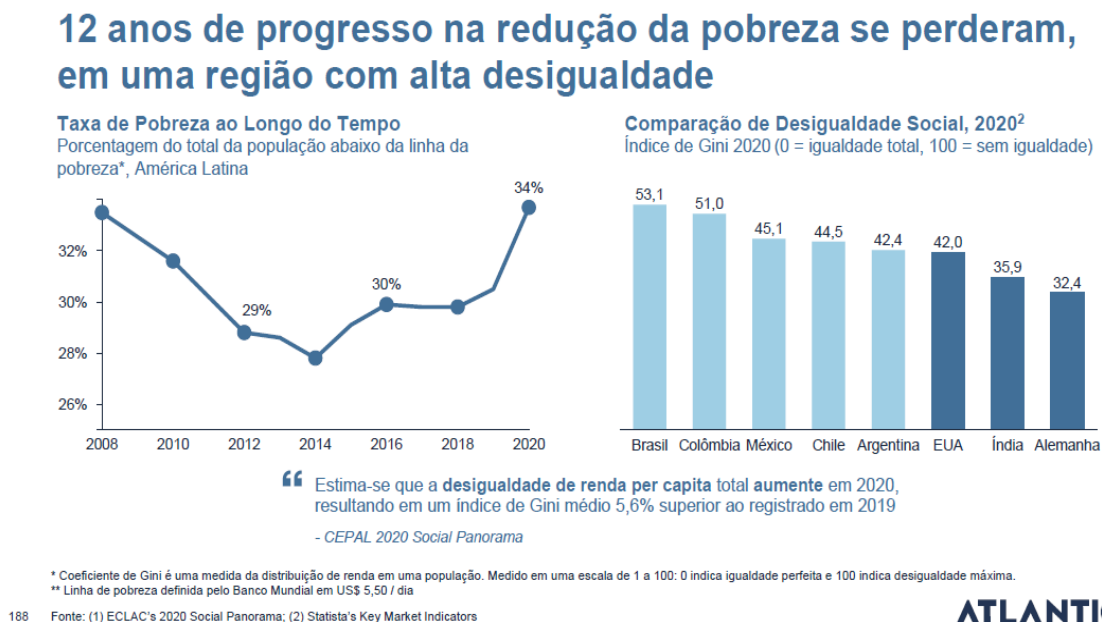
Os números acima nos permitem reconhecer as estruturas desiguais perpetradas ao território brasileiro e os limites prioritários. Se há limites para sobreviver, se a vida, de um

<sup>32</sup> É uma empresa privatista que compilou dados das diversas matizes — econômicas, sociais e culturais — para pensar uma transformação digital na América Latina. Sabemos do risco e da contradição em usar esses dados, mas queremos demonstrar o quanto os estudos desse modo de grupo têm fundamentado discursos.

modo geral, é repugnada por diversas questões, enxergamos bem adiante uma situação de vulnerabilidade econômica – a maldita pobreza –, sem dizer que muitos desses pobres têm sua identidade cidadã negligenciada e o seu reconhecimento como sujeitos de direitos imobilizados pelas configurações do capitalismo. Demo (2002b, p. 79) se expressa sobre o direito do pobre:

O pobre tem extrema dificuldade de atingir a noção de direito, porque lhe é estranha a posição de sujeito capaz de história própria. O que tem, o que é – tudo deve a instâncias externas, seja um Deus tudo provê, seja um governo no qual confia ingenuamente, seja uma elite que considera privilegiada por mérito. Não é capaz de vislumbrar que é espoliado pelo sistema, que faz a riqueza do outro sem dela participar, que é peça subalterna de máquina que não domina.

Figura 6 - Taxa de Pobreza ao Longo do Tempo



Fonte: Atlântico, 2021.

Olhando para a figura acima, podemos constatar que as políticas sociais dos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) (Partido dos Trabalhadores) revelaram, mesmo com limitações, as capacidades que os governos e o Estado podem potencializar para combater a pobreza no que diz respeito à distribuição da renda (HOPSTEIN, 2018). Do segundo semestre de 2013 até agora (2021), a crise econômica e política que desvela facetas contraditórias do sistema neoliberal coibiu a capacidade do Brasil de rever sua posição frente a outros países. O nível de desemprego vem gerando instabilidade e acentuando as desigualdades, não possibilitando um acesso amplo à justiça.

Esse mesmo grupo privatista, analisando o número de mortes nos países que formam a América Latina, identifica que esse território fora severamente afetado. Assim, sabendo da crise global que assola de forma avassaladora o território brasileiro e que se aprofundou com a pandemia da covid-19, pode-se admitir que os seus efeitos serão perenes para além das matrizes político-econômicas, visto que os sujeitos são totalidades a serem observadas. Como assegura Gallardo (2014, p. 80, grifos do autor):

O fundamento de direitos humanos, reiteramos, constitui-se mediante as *tramas ou relações sociais* de grupos subordinados/emergentes que, por meio da institucionalização jurídica e incidência cultural, perseguem e conseguem espaços potencializadores de sua autonomia e autoestima, ou seja, formas específicas, particulares, de libertação para encarnar com legitimidade o sujeito humano.

A crise global vivida e sentida por milhares de brasileiros(as) teve seus fluxos reformulados e as (in)justiças sustentadas pelo próprio Governo Federal, conforme já ressaltamos neste texto. Os tensionamentos operados em território brasileiro, em certa medida, foram sustentados pelo poder do Supremo Tribunal Federal (STF), que ainda reforça uma leitura consolidada da CF/88, para garantir a não violação dos direitos humanos (SOUZA; LIMA, 2021).

Partimos do entendimento de poder na acepção de Rainer Forst (2018, p. 25-26), que ressalta:

[...] o poder não é algo ruim nem algo bom. Mas seu espaço de existência específico é o espaço das razões, isto é, das justificações. Se entendermos o poder social intersubjetivo como a capacidade de A fazer B pensar ou fazer algo que B não havia pesado ou feito, inicialmente fica em aberto se isso aconteceu em virtude de um discurso bom e convincente, de uma recomendação, de uma mentira, de uma sedução, de uma ordem ou de uma ameaça. Em todos esses casos, o efeito do poder, sua efetividade, depende do reconhecimento de uma razão por parte de B para orientar seu comportamento conforme a intenção de A. O poder existe entre as pessoas na medida em que estas atuam umas sobre as outras como agentes, enquanto puderem, a partir de todos aqueles diferentes modos, mover os outros a algo. O poder desaparece quando, no lugar do poder [*Macht*], se impõe a mera violência [*Gewalt*] física [...] O fenômeno específico do poder é, portanto, um fenômeno inteligível, de natureza cognitiva: ter poder significa – e aqui os graus são importantes – usar, influenciar, determinar, ocupar ou inclusive bloquear o espaço das razões e justificações dos outros sujeitos.

Essa dimensão aponta que as relações sócio-histórica e políticas (GALLARDO, 2014) estão para além da extensão do ordinário do cotidiano. Essas relações devem/deveriam ser

preservadas pelos direitos fundamentais para não serem fragilizadas pelos arranjos de interesses da justiça de mercado (STREECK, 2018).

### **2.3 A pandemia da covid-19 é uma pedagogia da ruptura ou um teste para a cidadania?**

As preocupações suscitadas no subtítulo anterior nos levam a perceber que a crise global do nosso tempo aponta para outras regras e/ou cláusulas dos contratos humanos. Essa ideia se sustenta em dois elementos. Primeiro, de que os pactos sociais, nas diversas comunidades humanas, não oferecem pouca segurança frente a situações imponderáveis, como a pandemia de covid-19, e uma falsa solidariedade e/ou vigilância (HARARI, 2020). Segundo, que os sujeitos devem preservar seu espaço sociocultural como essencial para subverter a lógica dos privilegiados (DEMO, 2019) e proporcionar uma cidadania efetiva.

Sobre os impactos da pandemia na ótica do sujeito-cidadão, adverte Santos (2020, p. 9-10):

A pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia de coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime vai muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se manifestam. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). Em tempos recentes, emergiu outro ser invisível todo-poderoso, nem grande nem pequeno, porque disforme: os mercados. Tal como o vírus, é insidioso e imprevisível em suas mutações e, tal como deus (Santíssima Trindade, encarnações), é uno e múltiplo. Exprime-se no plural, mas é singular. Ao contrário de deus, “os mercados” é onipresente neste mundo e não no mundo do além e, ao contrário do vírus, é uma bênção para os poderosos e uma maldição para todos os outros (a esmagadora maioria dos humanos e a totalidade da vida não humana). Apesar de onipresentes, todos estes seres invisíveis têm espaços específicos de acolhimento: o vírus, nos corpos; deus, nos templos; os mercados, nas bolsas de valores. Fora desses espaços, o ser humano é um ser sem-teto transcendental.

Desse modo, vimos os sujeitos-cidadãos terem suas vidas aniquiladas. Houve uma pedagogia da ruptura porque foi ensinado um outro modo de sobreviver — os sujeitos precisariam lutar (obedecer às regras) pela manutenção da vida e respeitar a vida planetária. Conforme assegura Santos (2020, p. 23), “[...] o planeta tem de se defender para garantir sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender [...]” E a cidadania como a conhecemos nas instâncias nacionais e internacionais fora testada, visto que era urgente exercitar a coletividade (ainda que no imaginário público) em detrimento da individualidade e da liberdade.

Gomes (2009), mobilizada pelo conceito de Marshall<sup>33</sup> (1976) de cidadania, porém recuperando as instâncias experimentadas em território brasileiro, sustenta:

a cidadania é, portanto, o meio concreto de cada Estado-nação, seja por decisões internas e/ou por pressões da comunidade internacional, atingir as metas de justiça social. O grau de alcance dessa justiça em cada Estado-nação é medido pela eficácia das ações do Estado em efetivar os direitos de cidadania e pela capacidade dos cidadãos de pressionarem para que suas diferentes demandas sejam atendidas (GOMES, 2009, p. 25-26).

Entende-se essa cidadania como a condição de possibilidade que os seres humanos têm para divergir, relacionar, criar, inventar e estabelecer meios de sobrevivência — um destaque para o ordinário da vida cotidiana de um(a) cidadão(ã), bem como as diferenças quanto às questões de raça, classe e gênero, que são recepcionadas nesta dinâmica de uma comunidade.

Bueno (2021, p. 105) salienta,

Os três elementos da cidadania se referem, para Marshall, a três estágios históricos (ocidentais) da emergência dos direitos: a cidadania civil teria sido a primeira a emergir, a partir do século XVIII (com alguns traços no século anterior), tendo na Revolução Francesa um importante marco. A cidadania política teria dado seus primeiros passos no século XIX, consolidando-se nas primeiras décadas do século XX. A cidadania social, por sua vez, é própria do século XX e aparece de forma muito vinculada àquilo que se convencionou denominar *welfare state*, ou Estado de bem-estar social, com determinados serviços sociais mínimos garantidos pelo Estado.

Todo esse debate é importante para se perceber que não se trata apenas de uma cronologia, mas de um fenômeno histórico de construção da cidadania, ainda que seja invenção (narrativa) de uma experiência europeia. Combater a cidadania privilegiada e propor uma cidadania popular (DEMO, 2019) é uma necessidade que se almeja em sociedades que optam por práticas contra-hegemônicas. Carvalho (2015, p. 15), olhando para a realidade brasileira e toda a controvérsia que se estabeleceu diante do tema, sustenta que “[...] a cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.”. Finalmente, deve-se ressaltar que a pandemia foi capaz de revelar os abusos sofridos pelos sujeitos da educação, uma vez que os direitos humanos e a cidadania ainda são artifícios de “luxo” arrolados na lógica das normas jurídicas (HERRERA FLORES, 2009).

---

<sup>33</sup> O respectivo pensador desenvolve sua acepção de cidadania respaldado na experiência política europeia e nas perspectivas reguladoras de um Estado que possibilita a progressão simétrica de cada direito consolidado no decorrer dos períodos.

Indicaremos o que se elucida, por Direito, à educação neste tempo escasso e de mercantilização, considerando que foram as escolas<sup>34</sup> da rede privada de ensino, pertencentes a grandes grupos educacionais, capazes de colocar a “máquina” para funcionar no ápice dos momentos de contágio e mortes pelo coronavírus. Já as escolas públicas de diversos estados e do Distrito Federal não tiveram condições equitativas para se adequar rapidamente<sup>35</sup>. Os motivos estão escancarados: quem detém os recursos materiais (os conglomerados educacionais) são os responsáveis por fazerem negócios (nesse caso, negócios tecnológicos) com grandes corporações que dispararam na comercialização de programas e aplicativos digitais. Já a educação pública estabeleceu diversos arranjos, na maioria das vezes, de forma “voluntária”, “amadora” e sem respaldo financeiro, segundo as orientações de cada secretaria.<sup>36</sup>

Os sujeitos da educação (principalmente, os das escolas públicas) viram as ações do Estado chegarem de forma tardia. Prova disso foram os diversos elementos justificados acima. É nesse contexto de rupturas e fortalecimento do capitalismo que as exigências sociais são negadas e os apequenamentos diários patrocina a lentidão do Estado.

No próximo capítulo, analisaremos o direito à educação a partir dos seus alicerces históricos. Vale dizer que estes alicerces dão parâmetros para uma leitura social próxima e que possibilita enxergar os instrumentos de desigualdades. É por meio desse parâmetro — desigual, injusto e que viola uma comunidade política —, invenção do capitalismo, que nos propusemos a reler o direito à educação, imbricados na categoria justiça social.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-napandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-domundo.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-23/coronavirus-exacerbou-desigualdades-educacionais-no-mundo.html> Acesso em: 12 out. 2020.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/> Acesso em: 8 fev. 2021.

Figura 7 - Volta às aulas na pandemia



Fonte: Venceslau (2020). 1 fotografia<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2020/10/PNG.png>



### 3 O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO – ASPECTOS HISTÓRICOS DE UMA TAREFA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

[...] A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos [...] (ARENDDT, 2016, p. 246).

Para o início desta seção, cinco apontamentos são indispensáveis na tessitura textual que se estabelece e nos entendimentos que dela transcorrem:

- a) no âmbito internacional, reconhecemos a legitimidade do constructo do direito à educação em seu sentido universal. Conforme está garantido e prescrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que data de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU) (DIAS, 2010; ZARDO, 2012);
- b) ainda nesse âmbito, reafirmamos a notoriedade do Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 8 de março de 1989; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada na Conferência Mundial de 9 de março de 1990, na Tailândia. (CAGGIANO, 2009, p. 25);

Os instrumentos internacionais possibilitam fortalecer uma regulamentação no campo jurídico. Esses instrumentos acabam imprimindo também um catálogo de obrigações por parte do Estado em territórios nacionais (RUIZ, 2020), mostrando, assim, sua força concomitante a partir dos tratados e/ou das convenções assinados por países signatários. Ruiz (2020, p. 47, tradução nossa) explica

Um ponto de demarcação — do ponto de vista histórico —, quanto à configuração do direito à educação, foi dado pela conformação do direito internacional dos direitos humanos após o fim da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto de pós-guerra, a educação passou a ser considerada um dos direitos humanos fundamentais de conteúdo provisório e, portanto, requer a intervenção positiva do Estado para garantir seu gozo a todas as pessoas. A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a consolidação do direito internacional dos direitos humanos e a conseqüente formulação de instrumentos internacionais de direitos humanos, e a sua incorporação aos textos constitucionais permitiram que novos processos e fenômenos jurídicos expandissem o debate sobre a natureza e o alcance do

conteúdo deste direito e os níveis correlativos das obrigações a cargo do Estado.<sup>38</sup>

- a) já no âmbito nacional, tomamos como ponto de partida a acepção de direito à educação, conforme está fixado na Constituição Federal (CF/88) de 1988;
- b) ainda em âmbito nacional, sabemos que as constituições anteriores têm seus aspectos relevantes para a biografia jurídico brasileira quanto ao quesito educação. No entanto, fixaremos nos aspectos constitucionais contemporâneos;
- c) o esforço do exercício dialético-analítico firmado nesta dissertação é axiológico, assim como político-pedagógico, pois os aspectos educacionais que utilizamos para descrever neste trabalho fazem um movimento, desde a ordem do macro (global) à do micro (local). Sabe-se que há uma interferência direta na vida dos sujeitos da educação e em suas experiências, transcritas a partir da crise sanitária instaurada.

O quadro-resumo a seguir contextualiza o aparato legal educacional que fora constituído em território brasileiro, bem como os aspectos históricos. Ainda que incompleto, permite-nos identificar os avanços, os retrocessos e/ou sua aplicabilidade, legitimando a relevância deste direito para o complexo território educacional brasileiro.

Quadro 1 - Resumo dos aspectos constitucionais do direito à educação

CONTEXTO LEGAL	REFERÊNCIA EDUCACIONAL
Constituição de 1824	Estabelecida após a Independência do Brasil, incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos.
Constituição de 1891	Trouxe mudanças significativas na educação. Coube ao Congresso Nacional a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre Ensino Superior.
Constituição de 1934	Inovou ao atribuir à União a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Foi a primeira a destinar um capítulo à educação e a proclamá-la como um direito de todos.

<sup>38</sup> “Un punto de dermacación - desde el punto de vista histórico - en lo que atañe a la configuración del derecho a la educación estuvo dado por la conformación del derecho internacional de los derechos humanos luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial. En dicho contexto de posguerra la educación pasó a ser considerada uno de los derechos humanos fundamentales de contenido prestacional y, por ende, exige la intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todas las personas. La aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el afianzamiento del derecho internacional sobre derechos humanos, y la consiguiente formulación de los instrumentos internacionales de derechos humanos y su incorporación a los textos constitucionales han posibilitado que nuevos procesos y fenómenos jurídicos ampliasen el debate sobre la naturaleza y los alcances del contenido de este derecho y los correlativos niveles de obligaciones a cargo del Estado” (RUIZ, 2020, p. 47).

CONTEXTO LEGAL	REFERÊNCIA EDUCACIONAL
Constituição de 1937	Com o advento do Estado Novo e a fase ditatorial de Vargas, essa constituição relativizou o direito proclamado na Constituição anterior.
Constituição de 1946	Com o cenário de pós-guerra instaurado, essa constituição retomou alguns aspectos convencionados na Constituição de 1934, voltando a incorporar a educação como um direito de todos.
1961 – LDB	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 4.024/1961, que responsabiliza os entes federados.
1967 – Nova Carta Constitucional	Início da Ditadura Militar e promulgação da Nova Carta Constitucional sob inspiração ideológica da segurança nacional. Retirada de vagas das instituições públicas educacionais e favorecimento de bolsas em instituições privadas.
Emenda Constitucional de 1969	Preservou, basicamente, todos os ângulos restritivos da Carta anterior. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado.
1971 – Nova LDB	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída pela lei nº 5.692 na conjuntura da Ditadura Militar. Em suas linhas, instaurava-se uma educação totalmente voltada para o trabalho.
1983	A Emenda Constitucional 24 estabeleceu a obrigatoriedade da aplicação anual pela União de no mínimo 13% da renda resultante dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Aos estados, Distrito Federal e municípios, a exigência mínima passou a ser de 25%.
1988	A Constituição Cidadã significou a reconquista da cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de relevância. O dever do Estado com a educação passou a ser efetivado, conforme os princípios do art. 206: I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo plano de carreira para o magistério público; VI – Gestão democrática do ensino público; VII – Garantia de padrão de qualidade; VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.
1989	Instituiu a lei nº 7.853, que determina a inclusão de pessoas com deficiência na modalidade educacional específica.
1990	Aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem, em seu art. 54, os seguintes princípios: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

CONTEXTO LEGAL	REFERÊNCIA EDUCACIONAL
	<p>II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;</p> <p>III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino;</p> <p>IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 de idade;</p> <p>V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII – atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p>
1994	A lei 10.098 estabelece normas para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
1995	A lei 9.131 altera os artigos 6, 7 e 8 da LDB.
1996	Após extensas discussões e tendo este projeto tramitado em três governos (Sarney, Collor e FHC), a lei 9.394/1996, a Nova LDB é apresentada como resultado de um bloco de esforços. Entre os avanços, destaca-se a concepção operativa de educação básica e a flexibilização da forma de o Estado organizar e oferecer educação superior.
2001	Aprovação da lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação por dez anos.
2002	Aprovação da lei nº 10.436, que inaugura, nos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
2003	Aprovação da lei nº 10.639, que dispõe de diretrizes para incluir no currículo das redes de ensino a temática sobre história e cultura afro-brasileira.
2005	Aprovação da lei nº 11.114, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.
2006	Aprovação da lei nº 11.247, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória, além da promulgação da emenda constitucional 53, que promoveu oito alterações na Constituição.
2007	Aprovação da lei nº 11.494, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o FUNDEF.
2008	Aprovação da lei nº 11.738, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2009	A Emenda Constitucional 59 expandiu o proposto pela lei nº 11.247/2006, tornando o ensino obrigatório para todas as crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos. O Decreto nº 6.949/2009 ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos

CONTEXTO LEGAL	REFERÊNCIA EDUCACIONAL
	das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo como emenda constitucional.
2012	Publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
2013	Aprovação da lei nº 12.852, que inaugura o Estatuto da Juventude, bem como sua participação nas diversas instâncias da sociedade.
2014	Aprovação da lei nº 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 2001. O novo PNE (2014-2024) institui 10 diretrizes e 20 metas para as ações educacionais.
2015	Aprovação da lei nº 13.234, que sugere instituir um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2017	Aprovação da lei nº 13.415, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) redefinindo carga horário para o Ensino Fundamental e Médio.
2018	Aprovação da lei nº 13.716, que assegura o atendimento educacional ao estudante da educação básica que esteja internado em decorrência de tratamento médico.
2019	Aprovação da lei nº 13.845, que altera a redação do ECA para garantir vagas no mesmo estabelecimento de ensino para irmãos.
2020	O novo FUNDEB é aprovado e faz parte da Constituição Brasileira.

Fonte: (BRASIL, 1988; CARNEIRO, 2018, p. 27-42; JORNAL NEXO, 2021<sup>39</sup>)

O quadro-resumo acima, marcado por sua temporalidade, ajuda-nos a descortinar o lugar da educação e como esta se forjou nos alicerces das contradições, dos acordos, das lutas sociais e/ou dos dissensos. Arroyo (2007, p. 112) assinala e confirma essa tarefa político-pedagógica: “[...] O direito à educação é aprendido e exercido em um permanente exercício de escolhas, de renúncias, de liberdade condicionante. O verbo ser alguém, ser cidadão a que vinculamos o direito à educação tem de conjugá-lo com outro verbo, viver, subsistir”.

É justamente neste campo das conjugações — direito *versus* vida —, que identificamos que a Constituição Federal de 1988 inseriu dispositivos que traduzem e reforçam o dever do Estado para com a educação (CARNEIRO, 2018). Tecida no final do período do regime militar e às portas do processo de redemocratização do Brasil, obteve, a partir das lutas sociais e das reivindicações de diversos grupos políticos (movimentos sociais e setores das igrejas progressistas), mudanças significativas para alterar o *status quo* da época (SILVEIRA, 2009). Por essa alteração, previa-se, também, atacar a mentalidade elitista de que os direitos eram

<sup>39</sup>Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil> / Acesso em: 17 set. 2021.

prerrogativas formais de um projeto que manteria privilégios de classes econômicas endinheiradas.

Como bem pondera Luciana Ramos, em sua tese doutoral:

A Constituição é um processo político em permanente construção/ressementização de direitos, é a possibilidade de criação permanente de liberdades e de direitos, muitas vezes contra o constituído. Vivemos um momento delicado em que nossa cessão de direitos por meio do Contrato social se vê a beira da rescisão unilateral, visto que os contratados, a quem depositamos ser o guardião constitucional — decorrente do processo de deseducação política no qual fomos forjados, acreditando que democracia se confunde com delegação de poder para representatividade partidária liberal —, tem se revelado como prepostos das elites privilegiadas, com discurso, aparentemente, inquestionável pela profundidade, camuflado em categorias jurídicas vazias e parciais, como “segurança jurídica” (RAMOS, 2019, p. 30).

A CF/88 “é considerada como uma tentativa de construção de um Estado de bem-estar social no Brasil ao reconhecer para seu povo amplos direitos sociais” (SILVEIRA, 2009, p. 128), além de reconhecer que a maioria da população é pobre e esta necessita de serviços ofertados e gestados pelo Estado (DALLARI, 2010). Pelo que foi enunciado, deve-se exigir a urgência em viabilizar, na prática cotidiana escolar formal, os ordenamentos jurídicos convencionados.

A Constituição brasileira, ao definir o dever do Estado com a educação (art. 205) e o seu comprometimento com o desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º) individualiza a educação – direito de todos – como bem jurídico, dado o seu papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (RANIERI, 2009, p. 41-42).

Como direito de matriz social, a CF/88 externa as garantias fundamentais dos aspectos legais em território brasileiro, bem como referenda as normas internacionais, estabelecendo, assim, um quadro jurídico que regulamenta e orienta as disposições coletivas e individuais da comunidade política.

No contexto atual não nos parece subsistir dúvidas quanto à inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos fundamentais, amparado, portanto, por um quadro jurídico-constitucional que vem a lhe assegurar, também, um sistema de garantias. É direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem (CAGGIANO, 2009, p. 22).

O direito à educação não pode ser confundido como apenas linhas reguladoras de instrução para uma determinada população, contudo, em seu núcleo, evoca-se a urgência em instituir/proteger as políticas públicas que ali são sublinhadas. Nesse sentido, Caggiano (2009, p. 23) assinala que “[...] vislumbra-se o direito à educação com conteúdo multifacetado, envolvendo não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também o direito a uma política educacional [...]”.

Esse último atributo regulamenta e orienta para a obrigação do acesso de todos à educação. Expressões como: “oportunidades”, “garantias”, “universalização” e “igualdade” dão uma conotação suplementar para esse conteúdo multifacetado. Isso qualifica, em suma, a letra da lei e extrai, da sua qualidade, progressos e responsabilidades para um conjunto da sociedade.

Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social<sup>40</sup> e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 35-43).

Lascoumes e Le Galés (2012), a partir do seu território europeu, indicam uma definição indispensável para a concepção de políticas públicas — uma ação que gera, também, igualdade como mecanismos de resoluções de forças. Ainda que mais tarde e, demarcados por uma experiência datada da metade do século XX, os autores estabeleçam uma leitura aprofundada dessa definição, trazendo à luz o conceito de “ação pública”.

Também recorreremos a construção oferecida. As políticas públicas, a princípio, nascem de exigências locais (estas individuais ou coletivas) que têm como finalidade efetivar a capacidade de qualquer cidadão de exercer suas interações de forma livre e responsável, posicionando-se na vida pública ou privada. Contudo, a estrutura estatal muitas vezes não corresponde ou beneficia para esta garantia incorporada e/ou exigida pelos cidadãos. De acordo com os autores

Nas sociedades contemporâneas, as políticas públicas são onipresentes [...] as políticas públicas são ações coletivas que participam da criação de determinada ordem social e política, da direção da sociedade, da regulação de

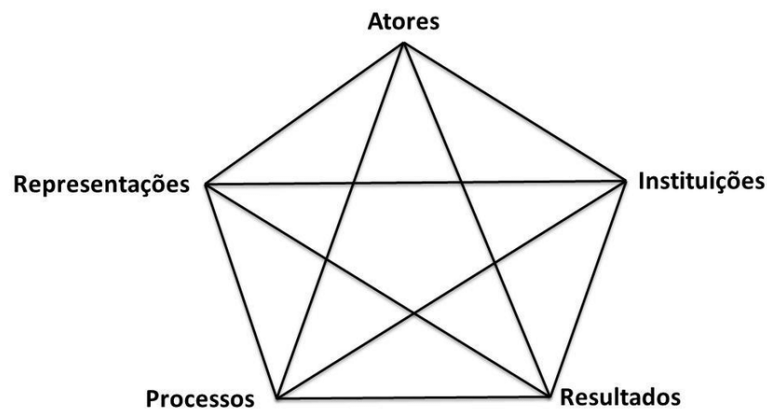
---

<sup>40</sup> Ainda neste capítulo, buscaremos entender o exercício de perceber a conceituação defendida pela pensadora norte-americana Nancy Fraser (2008) em relação à categoria justiça social. Ela propõe uma revisão das perspectivas da justiça, observando as reivindicações e as (in)justiças como questões públicas e políticas a serem atendidas. Assim, segundo a autora, para pensá-las, seria preciso operar com uma matriz de tripla dimensão: reconhecimento, redistribuição e representação política (*3 Rs da justiça social*).

suas tensões, da integração dos grupos e da resolução de conflitos (LASCOURMES; LE GALÉS, 2012, p. 31-32).

Na necessidade de articular a concepção ora apresentada, Lascoumes e Le Galés (2012, p. 45) empregam um pentágono (conforme figura abaixo), na perspectiva de defender os cinco pontos que articulam o que uma política pública deve representar na lógica comunitária.

Figura 8 - Pentágono de Políticas Públicas



Fonte: Lascoumes e Le Galés, 2012, p. 45.

Lascoumes e Le Galés (2012, p. 45-46) delineiam a seguinte articulação.

Os autores podem ser individuais ou coletivos; eles são dotados de recursos, possuem certa autonomia, estratégias e capacidade de fazer escolhas. São mais ou menos guiados por interesses materiais e/ou simbólicos.

As representações são os espaços cognitivos e normativos que dão sentido às suas ações, as condicionam e as refletem.

As instituições são normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações.

Os processos são as formas de interação e sua recomposição no tempo. Eles justificam as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos.

Os resultados (*outputs*) são as consequências, os efeitos da ação pública.

Destarte, o debate sobre o lugar das políticas públicas não tem razão imperativa neste trabalho, embora o conceito apareça pelas disposições inerentes da discussão em torno do direito à educação e das consequências do esvaziamento deste direito. Não pode ser tratado como um tema marginal, mas imbricado na seara educacional. O jogo que se constitui de forma proposital, nessa lógica do esvaziamento, recorda-nos que “a educação é um campo estratégico de lutas políticas entre forças da permanência e forças da mudança. Para as primeiras, a educação é um ‘produto’, para as segundas, um ‘processo’ [...]” (CARNEIRO, 2018, p. 41).



Neste movimento dialético e analítico, compreendemos os aspectos constitucionais do direito à educação a partir do aparato histórico, bem como localizado no fluxo pandêmico dos entraves instaurados na tarefa político-pedagógica. A seguir, apresentaremos algumas chaves de leituras que mobilizam as situações macro e micro do cenário educacional brasileiro. E, com esses dados, submeteremos a um procedimento analítico fundamentado — a partir da sua importância para a humanidade e dos critérios ajuizados pela teoria crítica (NOBRE, 2008).

### 3.1 O direito humano à educação afetado pela pandemia da covid-19

A pandemia da covid-19, além de colocar a humanidade num “altar” de questionamentos em relação à vida e ao quanto esta vale, submeteu-a a novos arranjos políticos/sociais, possibilitando o aprofundamento de realidades cada vez mais mercantilizadas. As disposições da vida humana, por um lado, são subjugadas, expropriadas e pressionadas nesta arena pandêmica. A pandemia promoveu assimetrias que desfacelaram estruturas societárias e diversas garantias de um conjunto de regras, leis e deveres que subscreviam o cotidiano da vida. Se, no auge da doença, o mundo enxergou no *#fiqueemcasa* ou no *#lockdown* uma alternativa para sobreviver, por outro lado, o mercado financeiro alertara simplesmente para um declínio econômico geral, esquivando-se dos outros declínios (ecológico, social e educacional) e da própria vida humana.

Ao abrirmos este capítulo com a epígrafe da filósofa política Hannah Arendt, com sua obra entre o passado e o futuro, recordamos que algumas páginas foram dedicadas para tracejar a crise que estava instaurada na educação da época. É oportuno identificar, no excerto da autora, que, mesmo diante da perenidade daquela crise instaurada, uma possibilidade benéfica se firmava: a fronteira/limiar entre a vida (nascimento) e a morte (finitude). Arendt invoca a fronteira do nascimento na expectativa de que a educação tensiona essa justaposição e o seu real sentido quando menciona a expressão “próximas gerações” (ARENDR, 2016; ARROYO, 2007).

Dando continuidade a essa discussão, a literata espanhola Rosa Montero (2021), de forma brilhante e poética, faz um convite de sabedoria para alcançarmos esse movimento de novidade significativa — do nascimento das novas gerações:

Quando uma criança nasce ou uma pessoa morre, o presente se parte ao meio e nos permite espiar durante um instante pela fresta da verdade – monumental, ardente e impassível. Nunca nos sentimos tão autênticos quanto ao beirmos essas fronteiras biológicas: temos a clara consciência de viver algo grandioso (MONTERO, 2021, p. 9).

Marilena Chauí assinala uma peculiaridade para a educação que, de certa forma, contribui para essa expressão invocada na epígrafe por Arendt. Destaca Chauí (2018, p. 12):

Para ressaltar mais uma peculiaridade da educação, em nenhum outro campo da vida social nossas lutas presentes tão imediatamente determinam o futuro; em tudo que se refere à educação, as creches, o ensino básico, o médio, o universitário, aí se combate e se trabalha, não só mas principalmente, pelas novas gerações.

Segundo Brandão (1995, p. 5), “[...] a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades [...]”. Ou seja, a educação constitui toda e qualquer experiência humana, bem como as visões de mundo que configuram o processo de continuidade – ser no mundo. Ao que tudo indica, a educação se dá desde as origens do ser humano e se encerra quando este é penetrado por seu suspiro derradeiro e último — a morte.

Como base nessa construção epistemológica, é correto inferir que a educação é um conjugar de complexidades, pois lida diretamente com os dispositivos culturais da humanidade. Como reforça Garzon (2013, p. 34), “Educar é um ato de formação recíproca entre educador e educando. Um ato de dignificação recíproca. Dignidade que implica compreender estar no mundo: homem-homem/homem-sociedade/sociedade-natureza [...]”. É na experiência da coletividade que se encontra uma comunidade<sup>41</sup> (*koinonía*) política, sendo a educação geradora de vida, geradora de história e, assim, facilitadora de um percurso da história humana. A educação se forja nos encontros, na incompletude e nas singularidades entre os sujeitos (CARBONARI, 2010; FREIRE, 2020).

No mesmo bojo, Freire (2018, p. 116), completa:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

As ações educacionais se concretizam em espaços, corpos, estruturas e sistemas. A partir do século XIX, a escola universalizada, de fato, assume esse ideário de expansão e consolidação defendido na Europa Ocidental e internalizado em terras brasileiras. Luciano Faria Filho (2003, p. 140) discorre que:

---

<sup>41</sup> Já explicitamos no capítulo 1 a concepção do termo “comunidade” e todas as contradições que nesse termo estão dissolvidas.

O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores”, aproximando-as das elites cultas dirigentes.

Paulo Freire (1921-1997), em *Pedagogia da Autonomia*, recorda-nos da tarefa político-pedagógica do educador. Ele, com sua consciência política, sabia que os educadores não poderiam transformar o mundo repentinamente — das (in)justiças para um paraíso das justiças absolutas (FREIRE, 2020). Todavia, reconhecia que era preciso cravar nas práticas (*práxis*) pedagógicas uma porção política em que as realidades concretas pudessem ser questionadas e averiguadas: a lei (*nómos*) e seus pactos, a cultura (*ethos*) de opressão e a instrumentalização do saber como recurso de manutenção dos privilégios dos privilegiados. Sim, é nessa tautologia que discursos e práticas se convergem para mobilizar interferência em estruturas, processos e sujeitos da educação, que também são sujeitos políticos — cidadãos.

Olhando para o refluxo pandêmico que afetou a humanidade, tem-se a impressão de que o “mundo” viu e pactuou também com o “desaparecimento” de diversos direitos humanos — direitos estes que foram ameaçados por essa onda de incertezas (BOLETIM DIREITOS NA PANDEMIA, 2021). Aquilo que parecia ser universal, consolidado e legitimador da vida dos sujeitos foi afetado (BEDORE; BECCARI, 2017; SAFATLE, 2015; SÉVÉRAC, 2009) por diversos efeitos do vírus SARS-CoV-2 e suas mutações. Abalou-se o mundo físico, psíquico e espiritual, bem como afetou a existência política da comunidade humana que dinamiza suas experiências no âmbito do direito da existência.

Sobre a constatação mencionada de uma sociedade ser afetada por circunstâncias externas e internas e de que modo esse circuito de afetos interfere nas disposições políticas dos sujeitos, Safatle (2015, p. 17) assinala:

Talvez precisemos partir da constatação de que sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuitos de afetos. Enquanto sistema de reprodução material de formas hegemônicas de vida, sociedades dotam tais formas de força de adesão ao produzir continuamente afetos que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras. Devemos ter sempre em mente que formas de vida determinadas se fundamentam em afetos específicos, ou seja, elas precisam de tais afetos para continuar a se repetir, a impor seus modos de ordenamento definindo, com isso, o campo dos possíveis. Há uma adesão social construída através das afecções. Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se à produção de formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciarem-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos. Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. Por

isso, quando uma sociedade desaba, leva consigo os sujeitos que ela mesma criou para reproduzir sentimentos e sofrimentos.

Tratamos, no capítulo anterior, da acepção de cidadania e como essa noção se forjou nos movimentos históricos de luta para legitimar e reconhecer os direitos humanos como produto cultural (HERRERA FLORES, 2009), que nasce a partir de sistemas hegemônicos, para, assim, também, contestá-los. No entanto, no início deste capítulo, resgatamos essa percepção de sujeito de direitos inserido em uma comunidade política, no intuito de reforçar que as experiências humanas (positivas ou negativas), gestadas em territórios educacionais, dão-se em um movimento que constitui um estatuto entre o individual e o coletivo, que muitas vezes ultrapassa o normativo.

Nas palavras do filósofo brasileiro Lima Vaz (1993, p. 140):

Ao ser reconhecido na sua existência política, ou seja, como membro da comunidade política, como cidadão (polítês), o homem se constitui, portanto, sujeito de direitos ou sujeito universal. Desta sorte, o existir político somente pode ser pensado por meio de uma ideia do homem que dê razão desse movimento de transcendência que o eleva acima da particularidade individual ou grupal.

Fato é que, se desejamos epistemologicamente<sup>42</sup> identificar de que forma o debate em torno do direito à educação foi ocultado pelas forças estatais e subtraído pelos grandes conglomerados educacionais no que diz respeito ao acesso à educação escolar formal, deve-se recorrer aos impactados acelerados pela covid-19 e quais contributos foram determinantes para que os sujeitos da educação pudessem acessá-lo.

A aglutinação de evidências tem revelado que o cenário educacional mundial e o brasileiro (pré-pandêmico e pandêmico 2020/2021/2022) robustecem as marcas das desigualdades. De acordo com o Relatório de Monitoramento da Educação Mundial de 2020, a América Latina e o Caribe são as regiões com maior desigualdade do mundo. “O Coeficiente de Gini para desigualdade de renda caiu de 0,527, em 2003, para 0,456, em 2018, mas ainda é o mais alto do mundo. Os 10% mais ricos têm 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres têm 6%” (UNESCO, 2020, p. 5).

---

<sup>42</sup> De acordo com Mannhein (1972), em *Ideologia e Utopia*, “a epistemologia foi o primeiro produto filosófico relevante da derrocada da visão de mundo unitária com a qual se inaugurou a era moderna. Nesta ocasião, como nos tempos antigos, foi o primeiro reflexo da inquietação resultante do fato de estarem os pensadores que haviam penetrado até os fundamentos do pensamento descobrindo não só numerosas visões de mundo, mas, igualmente numerosas ordens ontológicas. A epistemologia buscou eliminar essa incerteza fundando seu ponto de partida não em uma teoria de existência dogmaticamente ensinada, nem em uma ordenação de mundo que fosse validada por um tipo de conhecimento superior, mas em uma análise do sujeito conhecedor” (MANNHEIM, 1972, p. 42).

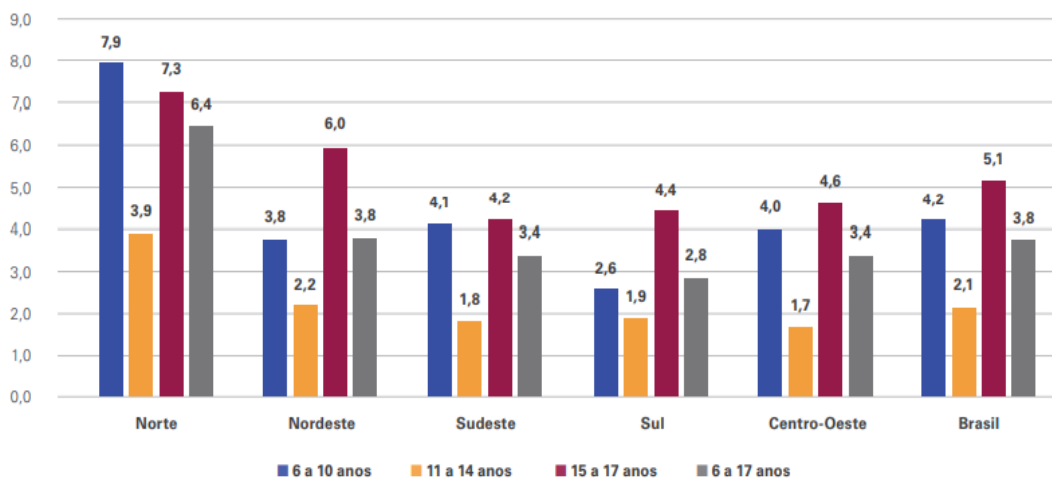
Segundo o Relatório do *World Bank Group Education — LEARNING POVERTY IN THE TIME OF COVID-19: A CRISIS WITHIN A CRISIS*

A COVID-19 agora está causando estragos na vida de crianças e jovens estudantes. A ruptura das sociedades e economias causada pela pandemia da COVID-19 está agravando a crise global de aprendizagem e impactando a educação de maneiras sem precedentes. Antes da pandemia, 53% das crianças em países de baixa e média renda não conseguiam ler e entender uma história simples até o final da escola primária. Nos países pobres, o nível chegou a 80%. Os choques duplos nos sistemas educacionais — fechamento de escolas e a crise econômica que se seguiu — apenas aprofundaram essa crise (WORLD BANK, dezembro/2020, p. 5, tradução nossa).

O gráfico a seguir é oriundo de pesquisa da UNICEF que trata do fracasso escolar no Brasil (a partir da tríade reprovação, abandono e distorção de série). A pesquisa revela dados alarmantes no ano de 2020 quanto à educação pública no contexto da pandemia. Esse diagnóstico de outubro daquele ano estabelece uma leitura a partir das grandes regiões brasileiras, amplificando os apontamentos supracitados de disparidades na educação brasileira.

A pesquisa da PNAD-COVID constatou que crianças e adolescente de 6 a 17 anos estão com a Educação Básica incompleta, não frequentaram a escola até o período de levantamento da pesquisa. Tomando os indicadores percentuais do Brasil, é inegável cotejar tais informações.

Figura 9 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

Fonte: (UNICEF, 2021).

As violações educacionais advindas do contexto pandêmico são delineadas na pesquisa da UNICEF (2021, p. 47), conforme assinalam:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a PNAD Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

De acordo com a pesquisa, as crianças e os adolescentes foram apartados do território educacional, potencializando o sistema mundo vigente e seus mecanismos. O cenário supracitado nos leva a deduzir que determinados quadros jurídicos (as leis), retroalimentam os modelos socioeconômicos atuais, reproduzindo, de modo sistemático, a comunidade dos explorados *versus* a comunidade dos privilegiados (DEMO, 2019).

O não reconhecimento do ordenamento jurídico para educação favorece, de modo permanente, o rompimento legal e a descrença daqueles (sujeitos da educação), que quase sempre têm tudo a perder (GARZON, 2013). Carneiro (2018), relendo as garantias da educação expressas na Constituição via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), explica o termo “dever” que acompanha a expressão “dever do Estado”:

Dever não é, nesse caso, uma mera obrigação nem uma simples intenção política. Trata-se, na verdade, de um ordenamento inelutável, ao qual o Estado é submisso, independentemente de sua vontade e de suas opções políticas. Importa dizer que, em não o fazendo, estará sujeito a enquadramento na dimensão de justiciabilidade, em decorrência do não cumprimento de responsabilidade impositiva (CARNEIRO, 2018, p. 88).

Partindo desse movimento da crise dentro da crise, o relatório da OXFAM “A desigualdade mata”, publicado em janeiro de 2022, apresenta uma série de apontamentos globais decorrentes da pandemia da covid-19 que robustecem a nossa insistência quanto aos quadros agravantes de desigualdades econômicas que matam pessoas e retiram seus direitos (MANHAS; BEGHIN, 2021; OXFAM, 2020, 2021).

Sobre o relatório mencionado, destaca-se o seguinte item:

Nossas estruturas econômicas não apenas deixaram nosso mundo despreparado para garantir os direitos das pessoas mais vulneráveis e marginalizadas quando a pandemia atingiu, elas estão ativamente permitindo que aqueles que já são extremamente ricos e poderosos explorem essa crise em benefício próprio. Por exemplo, enquanto os monopólios detidos pela Pfizer, BioNTech e Moderna criaram cinco novos bilionários durante a pandemia e permitiram que suas empresas lucrassem mais de US\$ 1.000 por segundo, menos de 1% de suas vacinas chegou para as pessoas que vivem em países de baixa renda. Nossa economia global provou ser melhor em criar

novos bilionários das vacinas do que em vacinar bilhões de pessoas que precisam de proteção contra essa doença cruel (OXFAM, 2022, p. 24).

O cenário de desigualdade acentuado por esse evento da história, como mencionado pelo relatório OXFAM, articula diversas assimetrias que perpassam pelo cenário global, bem como pelo cenário brasileiro. A situação especificamente mencionada considera mais uma vez que os direitos sociais notoriamente reconhecidos (internacional e nacionalmente) na esteira dos arcabouços jurídicos sequer são aplicados para além do controle dos operadores. São, sobretudo, fatos políticos.

Campello e Gentili (2017) se deparam com uma desigualdade multidimensional que interfere drasticamente no conjunto de acesso a direitos dos brasileiros. Os dados explorados e os estudos com os quais trabalhamos indicam que a desigualdade limita o acesso a esses direitos, privilegiando alguns. Como identificado no relatório supracitado, observando tais intercorrências, os autores estabelecem o seguinte.

A distância no acesso a direitos e oportunidades é uma janela a ser observada. O que para parte da população é um bem consumo, para os mais pobres é um “não direito” e um limitante muitas vezes estrutural às suas oportunidades de desenvolvimento. O que para alguns é mais uma forma de acesso diversificado a uma ampla oferta de conforto e bem-estar, para outros, é a base de oportunidades elementares, cuja ausência acaba negando direitos fundamentais e, até mesmo, a possibilidade de uma vida digna e segura. Uma visão reducionista da desigualdade conduz sempre a uma visão reducionista da emancipação e da liberdade humana (CAMPELLO; GENTILI, 2017, p. 13).

O quadro de negação de direitos instaurados neste cenário pandêmico vem sendo observado para além da estrutura econômica que alegoricamente encaminha para a subsistência dessa comunidade humana. Tal cenário afetou diretamente os espaços educacionais, seus sujeitos e as formas de efetivar o fazer pedagógico. As desigualdades impostas fortaleceram os impactos no direito à educação e sua essencialidade para o interesse coletivo. O cenário circunscrito mobiliza para três indagações pertinentes nesta dissertação. São elas:

- i. as escolas públicas ocuparam e/ou foram assistidas na atual crise sanitária, de modo efetivo, proporcional e respeitando as especificidades de cada lugar? Qual papel do Estado brasileiro?

- ii. as escolas privadas continuaram fechadas/encasteladas em suas estruturas econômicas, sem uma interferência direta do estado brasileiro, firmando contratos financeiros com os GAFAM<sup>43</sup>?
- iii. “Por que se afirma a educação como um direito fundamental de todos, mas há descaso pela educação pública e se abrem as comportas para a educação privada em todos os níveis? [...]” (CHAUI, 2018, p. 80).

O não acesso aos bens necessários e/ou o esvaziamento do direito à educação, bem como os vários agravamentos destes aspectos levantados evocam a capacidade deontica dos direitos (HERRERA FLORES, 2009) e sua congruência direta com o dever ser que não se implica com as relações injustas (DEMO, 2019). Recorda Herrera Flores (2009, p. 37): “[...] quando utilizamos a linguagem dos direitos, não partimos do que ‘temos’, mas sim do que devemos ter.” Partimos dos aspectos legais constituídos, mas buscamos aquilo que pouco se realiza ou são tingidos por circunstâncias temporais — neste caso, sob as catástrofes da pandemia da covid-19.

Para isso, na próxima seção, serão expostos os desafios de conjugar o direito à educação na ótica político-pedagógica que se coloca transversalmente para além dos caracteres positivados no perímetro dos escritos legais. Sabemos que as ações estão circunstanciadas em espaços educacionais (lugar/território) e em cenários instrumentalizados por poderes econômicos-políticos. Portanto, os esvaziamentos e a não aplicabilidade do direito à educação são comprovados pelas medidas adotadas frente à crise sanitária-política vivida.

### **3.2 Do isolamento do ambiente escolar ao giro cibernético**

Para que o direito à educação passe do enunciado jurídico à efetividade concreta, torna-se necessário, de modo bem emergente, que a escola seja reconhecida como um lugar/território político de acolhida dos diferentes sujeitos da educação. E, sendo um dos braços da comunidade política, a força motriz do fazer pedagógico deveria se alavancar em ações humanizantes, emancipadoras e libertadoras (FREIRE, 2020; SANTOS, 2013).

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de

---

<sup>43</sup> Expressão utilizada por António Nóvoa (2020), nomeando as gigantes empresas do digital – GAFAM: Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft.



conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 2001, p. 137).

A percepção de escola apresentada por Dayrell (2001) permite-nos conceber que este lugar/território se edifica a partir das inúmeras configurações e/ou dos arranjos socioculturais entre os seus sujeitos. Esse lugar não pode ser olhado, conhecido ou sequer planejar uma agenda pública e institucional se não for permeada por “uma apreensão da realidade” (FREIRE, 2020). Por isso, constatamos que este é um braço da comunidade política, uma vez que:

A educação institucionalizada nos sistemas escolares, a chamada *educação formal*, é assim uma das características fundamentais das sociedades contemporâneas. Isto deve-se em grande parte ao seu enorme alcance e ao fardo de significados culturais que lhe dão legitimidade para definir mitos racionalizados sobre a sociedade e as pessoas (MEYER Y RAMÍREZ, 2010 *apud* RUIZ, 2020, p. 46, tradução nossa).<sup>44</sup>

Das inúmeras análises sobre a passagem da efetividade do direito à educação para o exercido na concretude da escola, Arroyo (2007, p. 118) contesta a efetividade desse direito, bem como sua dimensão política e, às vezes, pouco real.

A vivência do tempo de escola deveria ser a experimentação de todas as promessas acumuladas historicamente no direito à educação. Os direitos se aprendem vivenciando-os. Seria fácil dizer que entre os sonhos e promessas acumuladas no chamado direito universal a educação e as formas correntes de vivenciá-las nas escolas há distâncias, que em realidade as crianças e adolescentes não vivem o direito à educação, vivenciam apenas as formas correntes em que se traduz nas escolas.

Nesta seção, usamos as expressões “isolamento escolar” e “giro cibernético” como uma força intencional pedagógica para demarcar a privação imposta às crianças, aos adolescentes e aos jovens de frequentarem a escola. “[...] Isolamento não é a ambiência mais propícia às nossas formas de vivência e de aprendizagem [...]. O isolamento representou uma situação de privação” (GATTI, 2020, p. 34). Usamos tais expressões para fazer memória do silenciamento que deixa de ser de ordem teleológica e se completa na ordem do cotidiano — na *práxis*.

Freire (2020, p. 68), com sua cosmovisão refinada, possibilitava aos sujeitos da educação perceber os impactos sofridos por eles quando dizia que “[...] a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”. Ou seja, há um imbricamento total entre tais concepções,

---

<sup>44</sup> “La educación institucionalizada en sistemas escolares, denominada educación formal, constituye así una de las características fundamentales de las sociedades contemporáneas. Ello radica en buena medida en su alcance masivo y en la carga de significados culturales que le confieren legitimidad para definir mitos racionalizados sobre la sociedad e las personas.” (MEYER Y RAMÍREZ, 2010 *apud* RUIZ, 2020, p. 46).

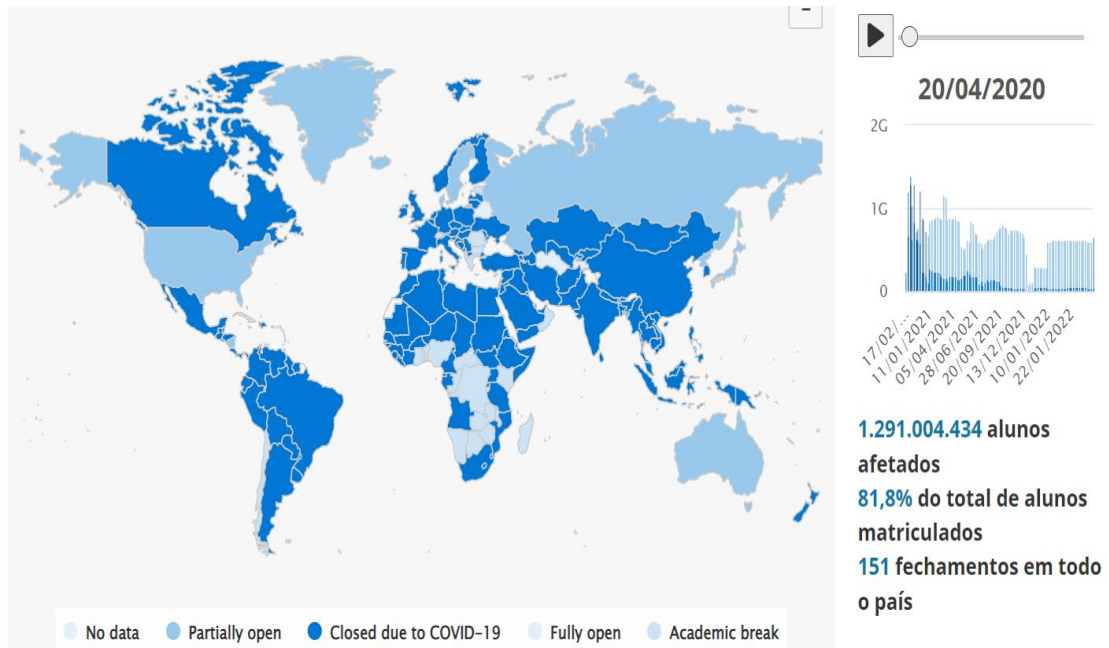
seus desdobramentos e como esse tipo de cosmovisão reverbera nos sujeitos que nela são forjados, muito mais do que em estruturas ou sistemas educacionais.

Numa perspectiva pedagógica, é muito cedo para levantar apontamentos finais sobre o contexto vivido, embora o cenário pandêmico indique que as vulnerabilidades entre os sujeitos da educação (socioeconomicamente menos favorecidos) ampliam, de maneira catastrófica, o abismo social (BONAL; GONZÁLEZ, 2021). A escola se mostrou necessária e importante desde que esteja vinculada às exigências e às realidades locais, não para facilitar modelos de projetos e programadas que deram certo no “Velho Mundo”, mas para contestar os arranjos curriculares que não favoreçam a emancipação (MAGENDZO, 2016).

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, precisa dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 163).

É fato que, durante essa catástrofe político-sanitário, reforçou-se, também, no universo educacional brasileiro, territórios de privilégios. A pandemia da covid-19 acentuou as desigualdades educacionais e logo fragilizou as relações que nascem nos lugares/territórios escolares. A figura a seguir revela o isolamento escolar sofrido por inúmeras unidades escolares mundo afora. Esse monitoramento foi preparado a partir de uma grande pesquisa intitulada “Educação: da disrupção à recuperação”.

Figura 10 - Monitoramento global do fechamento de escolas causados pela COVID-19

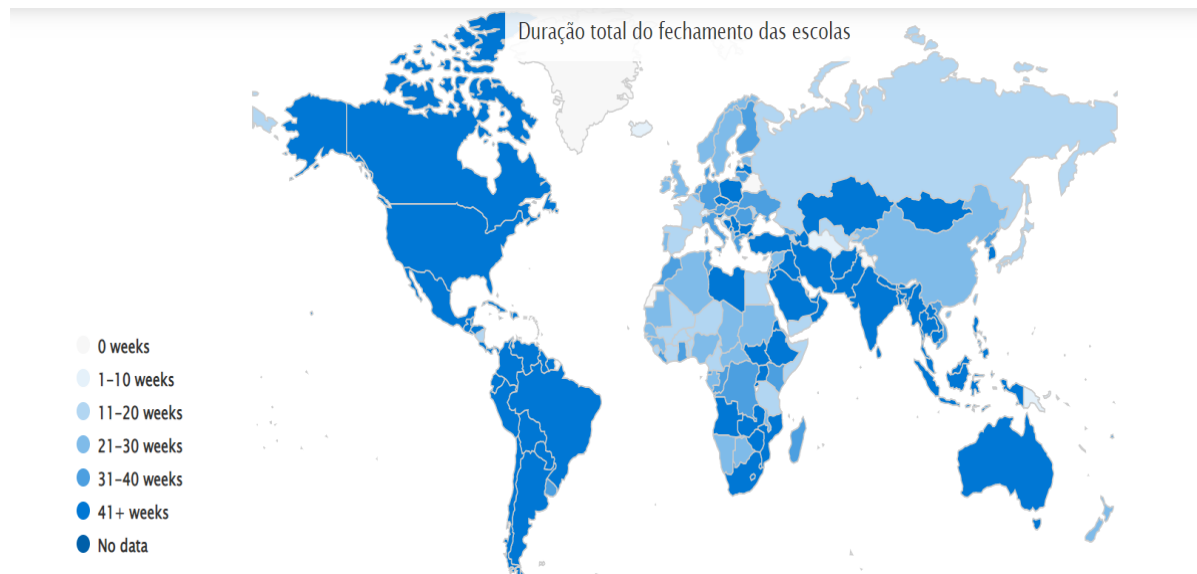


Fonte: UNESCO, 2020.

A figura acima e o seu estudo apresentam, entre outros elementos, um mapa interativo que monitora o fechamento das escolas decorrente desse cenário em questão. A data de 20 de abril de 2020 expressa os 40 dias transcorridos do fatídico decreto acionado pela OMS e nos permite enxergar o quantitativo de estudantes que foram afetados pelo fechamento das unidades escolares.

Com o aprofundamento da doença e, de acordo com as normas sanitárias de cada país, cientistas de diversos campos e profissionais da saúde contribuíram para as definições acerca do funcionamento das escolas, desde a sua abertura e/ou o seu fechamento temporário. O mapa a seguir nos dá um panorama geral (mundo) do fechamento desses estabelecimentos por semanas.

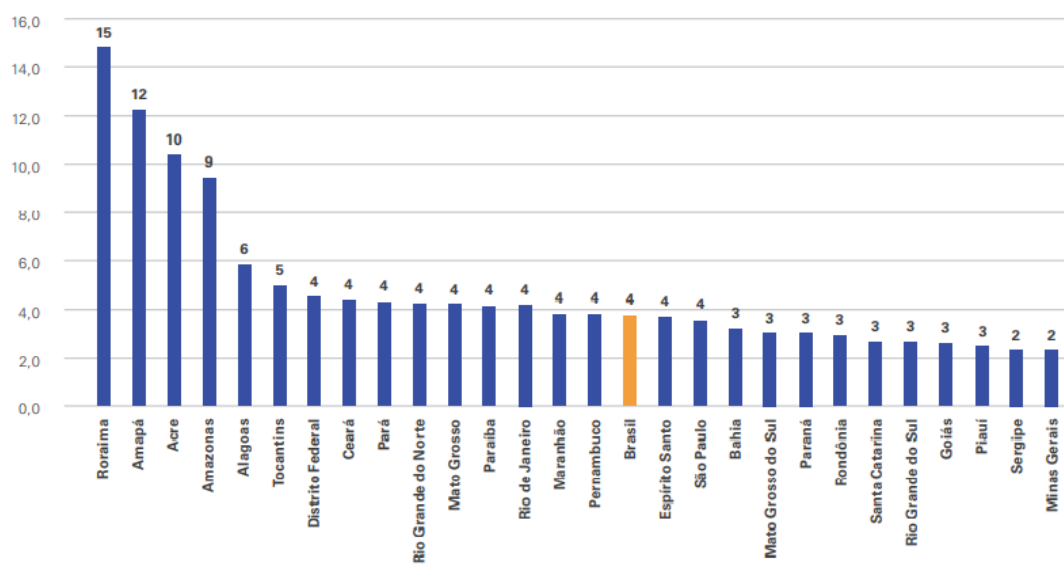
Figura 11 - Duração total do fechamento das escolas



Fonte: UNESCO, 2021.

O próximo gráfico, também da pesquisa UNICEF, extraindo dados da PNAD-COVID, identificou que crianças e adolescentes de 06 a 17 anos com Educação Básica incompleta não frequentaram a escola nesse período pandêmico. Como avalia a própria pesquisa, “nas médias para toda a Educação Básica, por estado, os percentuais de abandono expressam as desigualdades. Estados da região Norte chegam a médias que são o dobro ou mais do que as apresentadas pelos demais estados brasileiros.” (UNICEF, 2021, p. 48).

Figura 12 - Evasão Escolar por Estado – PNAD COVID-19



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-19, 2020.

Fonte: UNICEF, 2021.

Evasão escolar acompanhada do tão sonhado giro cibernético (ou desigualdades digitais), sabendo que esse último só foi concretizado mediante uma exigência global de controle sanitário. As mudanças impositivas, rápidas e pouco pensadas em sentido pedagógico geraram uma série de controvérsias e imposições e estabeleceram uma visão pouco atrativa do espaço escolar e do seu fazer nessa ambiência.

A sala de aula da educação moderna também foi construída sobre a ideia de para todos e para cada um, o que nos remete ao princípio da igualdade. As políticas estabelecidas a partir de março de 2020 modificaram essas características básicas, pois visam manter a continuidade pedagógica da educação formal por meio de plataformas digitais (RUIZ, 2020, p. 50, tradução nossa).<sup>45</sup>

António Nóvoa, em entrevista recente, analisa o cenário educacional em face pandêmica, decodificando algumas situações sobre o que consideramos como giro cibernético. Nessa mesma entrevista, o autor apresenta uma conjuntura de situações que resultaram no fortalecimento das chamadas tecnologias educacionais em detrimento de grupos educacionais com poderes socioeconômicos. Contesta o autor (RUIZ, 2020, p. 8-9):

[...] De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores. É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil [...] no que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos. Outra coisa bem diferente é imaginar que tudo se passará on-line, a [sic] distância, com os gigantes do digital, os GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) a tomarem conta da educação, apoiados por grupos privados e fundações que, através de apostilas digitais, controlariam o ensino e as aprendizagens. Para alguns, o futuro passa pelas tecnologias e por uma espécie de “domesticação” das aprendizagens, isto é, de um reforço do espaço doméstico, familiar, na educação das crianças. Para outros, entre os quais me incluo, o importante é o reforço do espaço público da educação, no qual, certamente, as famílias têm um papel importante, mas

---

<sup>45</sup> “El aula de la educación moderna se construyó además sobre la idea del para todos y para cada uno, la cual nos remite al principio de igualdad. Las políticas dispuestas a partir de marzo de 2020 han modificado estas características básicas ya que han apuntado a mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de plataformas digitales.” (RUIZ, 2020, p. 50).

as escolas também, enquanto lugares de socialização e de convivialidade (os lugares onde se aprende a viver em comum) [...].<sup>46</sup>

À luz do fragmento da entrevista citada e das discussões que emergiram até agora, é possível destacar que os sujeitos da educação viram suas atividades serem reorientadas. O presencial foi substituído pelo remoto. Atividades síncronas e assíncronas. O encontro para fortalecimento dialógico do ensino-aprendizagem passou a ser mediado por tecnologias digitais e pedagógicas. Ou seja, foram táticas necessárias para atender a uma demanda global e urgente. A dimensão pedagógica não poderia arrefecer.

Os tempos de pandemia evidenciam, ainda, a exclusão digital na sociedade e na educação. A utilização da Educação a Distância – EAD, ou ensino remoto, como forma de manutenção do vínculo com os estudantes, se dá em todos os níveis do ensino e aponta problemas de duas naturezas, mas que se somam no aprofundamento das desigualdades. O primeiro problema refere-se ao acesso à internet, que é precário ou mesmo inexistente para grande parte dos alunos. A disponibilidade de computadores, tablets ou notebooks com acesso à rede, ou mesmo telefones celulares com grande memória e pacotes de dados móveis, não é uma realidade para a maioria das famílias dos estudantes. O baixo índice de acesso às atividades remotas evidencia um alarmante índice de evasão, acentuando a exclusão e a desigualdade educacional. O segundo problema nos remete às parcerias público-privadas, utilizadas para as atividades remotas, feitas no calor da pressão pública para respostas imediatas (RIOS, 2021, p. 27).

Essa decisão do ensino remoto foi uma necessidade que continua gerando um agravamento de condições centrais para a vida da população escolar. “O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas *online*, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura [...]”<sup>47</sup>, mas possibilitar uma capacidade de aprendizagem que dê suporte também fora dos ambientes virtuais. Como manter o direito à aprendizagem se os estudantes socioeconomicamente vulneráveis não dispõem de uma moradia digna para viabilizar um ambiente de estudo agradável?

A pesquisa “Retratos da Educação na Pandemia” (2020, p. 33) aponta que “83% dos alunos das redes públicas do Brasil vivem em famílias que recebem até 1 salário-mínimo per capita”, o que nos leva a ponderar que o acesso à educação de crianças, adolescentes e jovens em situação socioeconômica desfavorável inviabiliza as aprendizagens, enfraquece o engajamento das políticas públicas e pouco democratiza o percurso para o acesso de forma

<sup>46</sup> Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> Acesso em: 1 dez. 2020.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/> Acesso em: 12 fev. 2021.

igualitária e livre à educação. É certo que essa realidade não foi um agravante para os estudantes com poder econômico favorável; contudo, tiveram problemas de outra natureza (psíquica e social) (RETRATOS..., 2020)<sup>48</sup>.

Embora reconheçamos que as disposições pandêmicas insistam em nivelar o percurso de aprendizagem para o modo ágil, para não dizer imediato, alguns setores da sociedade (os conglomerados educacionais; os empresários do ensino técnico — para o trabalho; e os burocratas) esqueceram-se das dificuldades que muitos estados brasileiros enfrentaram para implementar atividades pedagógicas, optando, assim, pelo modelo remoto, plataformas digitais. Mais tarde, pelo ensino híbrido e/ou por atividades orientadas.

A atividade pedagógica via ambiente virtual é uma pequena amostra das diversas pressões a que os sujeitos da educação foram destinados no interior da pandemia. Esse cenário não só descaracterizou o direito à educação de milhares de crianças, adolescentes e jovens, como viabilizou um novo jeito de aprender — mediado por ferramentas tecnológicas, em espaços não escolares, longe da seguridade que o ambiente oferece e em uma perspectiva totalmente virtual —, a fim de garantir as aprendizagens necessárias. (RETRATOS..., 2020).

Embora existam controvérsias nessa relação demarcada pelas pressões, pode-se arriscar em dizer que este movimento de busca institucionalizada por garantir o ensino e a aprendizagem (no modelo remoto) revelou evidências que não condizem com o laço social e positivo que a ambiência escolar exige e possibilita. “A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças [adolescentes e jovens]<sup>49</sup> a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar.” (GATTI, 2020, p. 34).

A luta que vem sendo travada no Brasil e em outros tantos países da América Latina para garantir direitos e sua real efetividade é alternativa de sobre(vida). Os dados, os entraves e os inúmeros silenciamentos advindos da crise sanitária da covid-19 nos mostraram, a partir da experiência brasileira, os meandros das fraturas sociais suplantadas na ambiência escolar. Não basta olhar para as fraturas sociais no ambiente educacional apenas pela ótica da dimensão distributiva ou pelas lentes da dimensão do reconhecimento (BUENO, 2021; FRASER, 2002).

A próxima seção desta dissertação tenta elucidar que os 3Rs da justiça social podem se tornar força mobilizadora de apelos que nascem das fraturas sociais. Convém compreender como funcionam esses elementos para rever as condições em que os sujeitos da educação

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia/> Acesso em: 13 nov. 2020.

<sup>49</sup> Inserção nossa.

interpelam as contradições de suas organizações e as ações fragmentadas de atividades educacionais que não salvaguardam o direito à educação em sua totalidade.

### 3.3 O direito à educação operado a partir dos 3Rs da justiça social

Partimos do pressuposto de que a categoria justiça social desafia estudiosos, pesquisadores e pensadores, visto que o prognóstico do presente amplia as discussões no campo da economia política, da política, do direito e da educação. A partir da complexidade do real e do social (ASSAI, 2018), teóricos críticos tentaram definir suas correntes epistemológicas e, assim, mobilizá-las para traçar uma análise de suas experiências de (in)justiças ou até mesmo observando os cenários sobrepostos pelas condições macroeconômicas. Se traçarmos um estudo da gênese da categoria justiça social, chegaríamos a um panorama crítico-normativo, subsidiado pelo contexto sócio-histórico-político do mundo vigente (BACKX, 2008).

Fraser (2008) percebe que o mote para globalização é um dos fatores para se questionar ou reestruturar as relações internacionais em torno da questão da justiça. Antes, defendia-se uma perspectiva com territórios delimitados, em que as fronteiras representavam o poder dos estados. No entanto, esse imaginário de Estados soberanos vai se esfacelando, dando lugar para estados transnacionais. E, assim, indica Fraser (2008, p. 34, tradução nossa):

Hoje, no entanto, o marco westfaliano-keynesiano está perdendo sua aura de obviedade. Graças a uma clara consciência da globalização e das instabilidades geopolíticas que se seguiram à Guerra Fria, muitos observam que os processos sociais que habitualmente moldam suas vidas transcendem os estados territoriais.

Nancy Fraser (2002, p. 9) já constatava, em suas obras, que “[...] a globalização está a gerar uma nova gramática de reivindicação política [...]”. Em sua obra *Escalas de Justiça*, reforça a expressão “gramática” para produzir sua teoria que preconiza os dilemas da justiça em uma sociedade globalizada e que os movimentos sociais contemporâneos reivindicam espaços (BUENO, 2021). Essa ideia se prolonga como um pujante sistema e favorece o entendimento sobre a tripla dimensão da justiça e seu enredo. No entanto, optamos pela expressão “categoria” porque deduzimos que a gramática de Fraser nos oferece um arcabouço de categorias para ampliarmos a noção de justiça social em horizontes que nos permite rever as questões políticas que também são questões educacionais. Sendo assim, a mediação necessária (BUENO, 2021) para justiça social pode tornar-se um mecanismo estratégico a ser implementado pela comunidade política e a todo o seu corpo social.



De acordo com Bueno (2021, p. 149-150):

[...] a teoria da justiça de Fraser é pautada, a um só tempo, pelo desenvolvimento de um argumento sócio-filosófico e pela resposta ao diagnóstico de época traçado assistematicamente ao longo de sua trajetória. Sem dispensar interlocução com a filosofia política liberal, a autora mergulha no tratamento da prática política dos movimentos sociais, diagnosticando as especificidades contextuais em que se inserem. Ao mesmo tempo em que a teoria ilumina a prática, esta informa a teoria, em uma imbricação dialética própria do seu tipo de pensamento. Constata-se, ainda, que seu modelo crítico não é apenas instrumento analítico, mas arcabouço teórico construído para intervir na realidade social. Trata-se de uma teoria com olhar explícito à emancipação, que neste modelo parece tomar a construção de políticas de justiça social como mediação necessária.

Fraser (2008) identifica que a compreensão bidimensional (reconhecimento e redistribuição) de justiça foi uma alternativa que justificou um tempo e os percalços que dele emergiram, embora logo vislumbre-se que as interlocuções com os diversos cenários e públicos forçaria para um reenquadramento dessa concepção que deveria se encaminhar para um terceiro modelo ou dimensão — paridade participativa —, termo central na discussão da autora.

Sabe-se que, desde Aristóteles, passando por Tomás de Aquino, Marx, Thomas More, Rousseau, depois com a força tomista de Taparelli d’Azeglio e Antoine até chegar às encíclicas papal *Quadragesimo anno* (1931) e *Divini Redemptoris* (1937) (BARZOTTO, 2003), houve um forte movimento para rascunhar uma concepção condicente com os dramas da comunidade política. Desse modo, indicamos que o debate contemporâneo sobre justiça social é cada dia mais necessário, pois propõe no percurso da história promover uma disputa entre as (in)justiças proferidas por meio de práticas e narrativas exercitadas mediante estatutos do “mercado”.

Embora se possa dizer que os problemas filosóficos se colocam, em um plano, como distintos, para não dizer totalmente incompatíveis, em outro plano, eles tornam-se desafios para os sujeitos que lidam com eles em suas práticas educativas, a partir de marcos das políticas educacionais e dos movimentos do mundo social e histórico. Ou seja, se, por um lado, é possível compreender que o enfoque pós-moderno colocou em questão toda a agenda moderna em torno da noção de sujeito, de verdade e razão, de outro é possível compreender que ele não deixou de sugerir novos temas para a questão democrática a partir das ideias de identidades, diferenças e alteridades. Guinada que obviamente coloca em crise o estatuto e o formato das teorias e ambições modernistas. A ideia de justiça social parece desafiar a não somente incorporar uma nova agenda para pensar e intervir nos problemas educacionais, como também exigir reconstruir as tradicionais temáticas da modernidade no que tange à busca da igualdade, da liberdade e da fraternidade (SILVA, 2019, p. 692-693).

Aparentemente, a tripla dimensão de justiça conjugada em um contexto de negligenciamento das políticas educacionais e das fragilidades democráticas se apresentam

como arranjos sociais (FRASER, 2002) necessários. Contudo, compreendamos que essas dimensões estão imbricadas em um jogo político e econômico que só terão validade se flexionadas sistematicamente juntas. Dessa forma, o marco reflexivo em torno da justiça é, pois, perceptível em Fraser e corrobora para enxergarmos os desafios da sociedade brasileira e principalmente os sujeitos da educação em tempos de pandemia da covid-19.

Dizer que o político é uma dimensão conceitualmente distinta da justiça, não redutível ao econômico ou cultural, é também dizer que ele pode dar origem a um tipo de injustiça conceitualmente distinto. Se entendermos a justiça como paridade participativa, admitiremos que pode haver má distribuição ou reconhecimento fracassado, embora (novamente) entrelaçado com ambas as situações (FRASER, 2008, p. 43).

Esse cenário é fundamental na dinâmica de uma comunidade política que entende que o direito à educação, muitas vezes, é parte limitadora para que haja justiça plena. Fraser (2002) já indicou que a categoria justiça não deve ser explicada apenas pela bidimensionalidade — redistributiva e do reconhecimento. Para ela, a justificativa estaria no argumento de que as questões econômicas não podem ser avaliadas sem os dilemas culturais do reconhecimento e sem a dimensão política que dela também advém.

Sobre os elementos distributivos, assinala:

Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades semelhantes às de classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Aqui, a quintessência da injustiça é a má distribuição, em sentido lato, englobando não só a desigualdade de rendimentos, mas também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho. Consequentemente, o remédio está na redistribuição, também entendida em sentido lato, abrangendo não só a transferência de rendimentos, mas também a reorganização da divisão do trabalho, a transformação da estrutura da posse da propriedade e a democratização dos processos através dos quais se tomam decisões relativas ao investimento (FRASER, 2002, p. 11).

A partir desse entendimento supracitado, é possível identificar que, no ambiente educacional brasileiro, o direito à educação tem sido institucionalizado com tamanha força política e que o reconhecimento, muitas vezes, contempla de maneira universalizante, sem levar em conta critérios específicos ou demandas de cada público.

Sobre o reconhecimento<sup>50</sup>, defende Fraser (2002, p. 12):

---

<sup>50</sup> Nesta dissertação, não temos a intenção de adentrar os pormenores de movimentos e/ou grupos coletivos que reivindicam a problematização do reconhecimento para se constituir a ótica das questões identitárias e de classe. No entanto, entendemos que o diagnóstico que Fraser estabelece tanto para a redistribuição quanto para o reconhecimento são conceitos inerentes para se investigar as demandas não atingidas pelos que recorrem ao direito à educação.

Do ponto de vista do reconhecimento, por contraste, a injustiça surge na forma de subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural. A injustiça paradigmática neste caso é o falso reconhecimento, que também deve ser tomado em sentido lato, abarcando a dominação cultural, o não-reconhecimento e o desrespeito. O remédio é, portanto, o reconhecimento, igualmente em sentido lato, de forma a abarcar não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade, por um lado, e, por outro, os esforços de transformação da ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatuto existentes, de forma a mudar a identidade social de todos.

Fraser considera, portanto, que as duas dimensões de justiça não devem sobrepor uma à outra, mas serem conjugadas para rever os elementos constitutivos das injustiças que pairam na comunidade política. De acordo com Dantas (2019, p. 132):

Para lidar com esses casos, a teoria da justiça precisa ir além dos valores culturais e examinar a estrutura do capitalismo e os mecanismos econômicos que estão relativamente desacoplados das estruturas de prestígio social e operam de forma relativamente autônoma de modo a impedir a paridade social inclusive para grupos sociais que experimentam reconhecimento de suas identidades e status social. Para Fraser, não basta considerar que reconhecimento é um elemento importante que pode provocar redistribuição como efeito, nem que o processo de redistribuição pode gerar igualdade de reconhecimento entre grupos sociais. Nos dois casos, reduz-se redistribuição ao reconhecimento e vice-versa.

Como saída para esse impasse bifocal e fixada na articulação política dos atores sociais e seus arranjos, Fraser (2008, p. 39) propõe que haja uma paridade de participação, pensando nesse terceiro momento, que “requer acordos sociais que permitam a todos participar como pares na vida social”. Para que a paridade de participação ocorra de modo efetivo, a filósofa propõe que é necessário se ater às duas condições centrais, quais sejam: i) as condições objetivas e ii) a condição subjetiva. (BUENO, 2021; CASTRO, 2010). São condições imprescindíveis para que a tripla dimensão de justiça social não seja reduzida a princípios normativos fora da vida prática:

As condições objetivas são aquelas que excluem níveis de dependência econômica e desigualdade que impeçam a igualdade de participação, isto é, que excluem arranjos sociais que institucionalizam a privação, as grandes disparidades de renda, riqueza, e tempo de lazer, impedindo a possibilidade de algumas pessoas de interagirem com outras como iguais.

A condição subjetiva para a igualdade de participação requer que os padrões institucionalizados de valores culturais expressem igual respeito por todos os participantes e garanta a oportunidade igual para que cada qual alcance a estima social (CASTRO, 2010, p. 4, grifos nossos).

Mais tarde, a filósofa propõe uma revisão desse terceiro momento, em virtude das disparidades políticas que sequestram a comunidade política. A partir desse entendimento, a autora ainda indica que a possível não participação nestes acordos podem ser obras de uma má-distribuição econômica, não reconhecimento e falsa representação (BUENO, 2021, p. 210) e, muitas vezes, a ausência de um valor cultural que favoreça interação entre os pares.

No caso desse trabalho de dissertação, apontamos algumas injustiças decorrentes da pandemia da covid-19, assentadas no contexto educacional. Questionar os alicerces efetivos do direito à educação foi um mecanismo necessário para se estabelecer uma leitura razoável da realidade, sabendo que esse direito, não exercido em sua plenitude, está imbricado dialeticamente (BUENO, 2021) na categoria justiça social. Os sujeitos da educação e outros setores da comunidade política reclamam “para que a luta pela dignidade não seja em detrimento da diferença, e a luta pelo reconhecimento da diferença não seja em desmerecimento da igualdade; para que a luta por liberdade política não signifique o esquecimento das classes sociais e das imensas desigualdades [...]” (SILVA, 2019, p. 695).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um passado muito próximo, a Guerra Fria e a hegemonia denotada em um único país, os Estados Unidos da América, monopolizava grande parte dos discursos. Os princípios econômicos do capitalismo, reforçados pelo neoliberalismo, e a globalização recomendam que o impasse da história exija outras formas de reivindicar a justiça e estas far-se-ão presentes nos dissensos, nos consensos e nas opiniões (*doxa*) de uma sociedade fragmentada e conectada por políticas transnacionais (FRASER, 2008), embora tenhamos que, constantemente, refazer as leituras do presente olhando para o passado, que nos oferece subsídios a construir uma leitura de futuro, o qual exige repensar os mecanismos para perceber quão desumanizadores são os conjuntos de assimetrias que perpassam cotidianamente a vida dos sujeitos da educação, que também são sujeitos de direitos.

A elaboração desse trabalho dissertação nos coloca em um lugar de impasse, desconforto e, por isso mesmo, de possibilidades, de uma abertura para as novidades que nascem das intempéries e das dificuldades do próprio tempo. A pandemia da covid-19 se projetou como uma catástrofe sanitária-política que modificou a coletividade e todas as expressões que dela advêm. As formas de vida foram questionadas nesse fluxo pandêmico, desdobrando em processos irreversíveis, seja pela ótica socioeconômica seja pela ótica socioemocional. A luta pela vida foi a maior expressão desse tempo. E, como expressão decorrente, não deveríamos percebê-la como recomeço, muito menos como novidade, mas como uma efetividade para recriar as relações humanas.

Olhar para o âmbito da vida com seus aspectos morais e éticos é contemporizar com a proposição do filósofo Thiago Teixeira, o qual assinala que “[...] viver é poder perceber a si mesmo, sua habitação e sua coabitação no mundo. No instante em que há um ruído nesse processo, provocado pelas estruturas de poder que orquestram essa não percepção, precisamos questionar [...]” (TEIXEIRA, 2019, p. 55).

Este trabalho de dissertação não tinha como meta responder a todos os problemas que circunscrevem o direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos, apesar de reconhecermos que muitos entraves e apelos nascem das fraturas sociais de cada época. Ampliou-se a compreensão sobre o direito à educação e a justiça social, não como retórica pronta e manipuladora, mas como categorias que revelam/mobilizam os sujeitos da educação em diversos contextos. Para alguns estudiosos de orientação mais conservadora, (ver, por exemplo, HAYEK, 1985), a categoria justiça social é uma proposta ultrapassada, vazia, inexequível e vista como uma miragem.

É significativo trazermos para a cena do jogo educacional os 3Rs da justiça social, para constatar se há uma fragilidade de participação dos sujeitos da educação na cena pública ou não ou se os apequenamentos gestados neste tempo da covid-19, já apontados, foram capazes de desconstruir as obviedades das normativas jurídicas. E, talvez, para além dessa fragilidade política, questionar de que forma o direito à educação evidencia implicações que são condições para retermos os cenários para além das dimensões teóricas.

Neste trabalho, a categoria justiça social foi invocada por percebermos que, se conjugada na ambiência escolar de forma explícita e consciente, pode aperfeiçoar e qualificar o acesso ao direito educacional. Não como um conceito amplo, abstrato e que perpassa uma igualdade generalizada, mas como uma estratégia que irá possibilitar aos sujeitos da educação elementos para expressar seus interesses e suas mudanças nas políticas públicas vigentes e sair da ótica de que as assimetrias educacionais, principalmente, em escolas públicas, são apenas dos itens socioeconômicos, para garantias mínimas (GARZON, 2013). Com isso, não estamos negligenciando as diversas realidades Brasil afora, especialmente, durante a pandemia da covid-19.

Por fim, “o convite é ler o mundo pelo averso, pelo não dito, pelas lacunas” (GARZON, 2013, p. 42), sabendo que as injustiças estão presentes em nossas práticas pedagógicas, na atuação docente de cada dia e, muitas vezes, aglutinadas na ambiência escolar. Diante do cenário pandêmico, os sujeitos da educação ficaram expostos às novas reorganizações escolares. De certa forma, o fazer pedagógico foi interrompido de maneira abrupta. Portanto, a partir de agora, todos os dias serão necessários para que os sujeitos da educação reivindiquem um direito que combata as abstrações, os privilégios e recobre a atenção quanto à manutenção da barbárie na comunidade política e promovam aprendizagens para a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: W. Leo Maar, SP: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Honesko. Chapecó: Argos, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ASSAI, José Henrique. “Mais IDH” e filosofia social: uma questão de justiça social. **Pensando: Revista de Filosofia**, v. 9, n. 18, p. 71-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/7671/5024>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BACKX, Sheila de Souza. **Justiça social: contribuições para sua ressignificação no âmbito do serviço social**. 2008. 289 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARBOSA, Jonnefer. Políticas de desaparecimento e niilismo de Estado. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021. p. 159-163.
- BARZOTTO, Luís Fernando. Justiça Social: Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica Virtual**, Brasília, v. 5, n. 48, maio 2003. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/download/747/738>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- BEDORE, Renato Camassutti; BECCARI, Marcos Namba. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: set. 2021.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga. **O Capital e suas metamorfoses**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 335-350.
- BITTAR, Eduardo C. Justiça Social, Pobreza e Direitos Humanos. **Revista ESMAT**, ano 9, n. 14, p. 83-102, 2018. Disponível em: [JUSTIÇA SOCIAL, POBREZA E DIREITOS HUMANOS | REVISTA ESMAT \(tjto.jus.br\)](https://www.tjto.jus.br/revista-esmat) Acesso em: 22 abr. 2019.
- BONAL, Javier; GONZÁLEZ, Sheila. O impacto do *lockdown* nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise. *In*: KRAWCZYK, Nora; VENCO, Selma (org.). **Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 37-59.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BUENO, Enrico. **Luta por necessidades, luta por justiça**: uma introdução à teoria crítica de Nancy Fraser. Campinas, SP: Ofícios Terrestres Edições, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Traços humanos nas superfícies do mundo. Tradução: André Arias e Clara Barzaghi. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, p. 260-265, 2021.

CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; RIGHETTI, Sabine (org.). **Direito à Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 19-37.

CAMPELLO, Tereza; GENTILI, Pablo. As múltiplas faces da desigualdade. *In*: CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2017. p. 10–15. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2vg.3>. Acesso em: mar. 2021.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 169-185, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTRO, Susana de. Nancy Fraser e a teoria da justiça na contemporaneidade. **Redescrições**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14897> Acesso em: 13 abr. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



CHOMSKY, Noam. **O Lucro ou as Pessoas**. Tradutor: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COCCIA, Emanuele. O vírus é uma força anárquica de metamorfose. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, p. 128-132. 2021.

COLETIVO CHUANG. Contágio Social: Coronavírus, China, capitalismo tardio e o “mundo natural.” *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021. p. 133-154.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. Tradução Edições Antipáticas. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. *In*: GOGOY, Rosa Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 29-49.

DANTAS, Laiz Fraga. **O problema da normatividade na teoria crítica: Nancy Fraser e o debate contemporâneo**. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/zcmfWdjVjnSFgZP4P5TMcHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política e Emancipação**. Ensaio 2019. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/11/ensaio-2019-pobreza-politica-e.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DEMO, Pedro. **Politicidade: Razão Humana**. Campinas, SP: Papyrus, 2002b.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 441-456.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Tradução: Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORST, Rainer. **Justificação e crítica: perspectivas de uma teoria crítica da política**. Tradução: Denilson Luis Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>  
Acesso em: 14 nov. 2020.

FRASER, Nancy. **Escalas de Justicia**. Barcelona: Herder, 2008.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. Tradução: Gabriel Landi Fazzio. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2020.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *In*: CALHOUN, Craig (ed.). **Habermas and the public sphere**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1992.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Tradução Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica**: matriz e possibilidade de direitos humanos. Tradução: Patrícia Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GARZON, Luis Fernando Novoa. Educação e o paradigma do conflito: convergências para o exercício do confronto em meio à crise estrutural do capitalismo. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 2, p. 34–46, 2013. DOI: 10.14393/REP-v12n22013-art03. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/21794>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GEBARA, Ivone. Reparar. *In*: DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022. p. 141-151.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. **Justiça seja feita: direito quilombola ao território**. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciência Política) –Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GUERRERO, Juan Antonio. IZUZQUIZA, Daniel. **Vidas que sobran**: los excluidos de um mundo en quebra. Espanha: Sal Terrae. 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2003.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breve lições para o mundo pós-coronavírus. Tradução Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich August Von. **Direito, legislação e liberdade**: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. São Paulo: Visão, 1985.

HERRERA FLORES, Joaquim. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria**: forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Coleção Os Pensadores. (1º volume).

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOPSTEIN, Graciela (org.). Filantropia de justiça social, sociedade civil e movimentos sociais no Brasil. In: HODGSON, Jenny. **Filantropia comunitária como desenvolvimento liderado pelas pessoas**: a perspectiva global e sua relevância no Brasil. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUBILUT, Liliana Lyra *et al.* **Direitos Humanos e COVID-19**: Impactos em Direitos e para Grupos Vulneráveis. Santos: Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos e Vulnerabilidades” da Universidade Católica de Santos, 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 63-71.

KOGA, Natália Massaco *et al.* **Nota Técnica**: Instrumentos de políticas públicas para o enfrentamento do vírus da COVID-19: uma análise dos normativos produzidos pelo Executivo Federal. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35429&Itemid=6](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35429&Itemid=6). Acesso em: abr. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Editora da UFAL, 2012.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia II**: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1993.

MAGENDZO, Abraham. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

MAIA, Ari Fernando; SILVA, Divino José da; BUENO, Sinésio Ferraz. **10 lições sobre Horkheimer**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

MANHAS, Cleo; BEGHIN, Nathalie. **Pesquisa de opinião pública: A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília: INESC, 2021. Disponível em: <https://mailchi.mp/inesc.org.br/comotaeducacao/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: MARX, Karl. **O Capital**. Tradução Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 201 -210.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTERO, Rosa. **A ridícula ideia de nunca mais te ver**. Tradução: Mariana Sanchez. São Paulo: Todavia, 2019.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. São Paulo: Papyrus, 2008.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905> Acesso em: 23 abr. 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é filosofia?** Tradução: Felipe Denardi. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016. Aula IX. p. 181-207.

PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021.

PERSUHN, Darlene Camati (org.). **Aspectos biológicos da COVID-19: um enfoque científico e didático**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. *Ebook*.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling; VOLPATO, Marcelo de Oliveira. Conceitos de Comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. 2009. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/508/482>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PIKETTY, Thomas. Introdução. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014, p. 9- 41.

PINZANI, Alessandro. Teoria Crítica e justiça social. Dossiê: Convergências e divergências na teoria social contemporânea. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2012.1.11149>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: BRASIL. **Ações Afirmativas e o Combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 35-43.

POCHMANN, Márcio. A crise capitalista e desafio dos trabalhadores. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 239, p. 698-712, 2016. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/256/230>. Acesso em: 22 jan. 2021.

RAMOS, Luciana de Souza. **O DIREITO ACHADO NA ENCRUZA**: territórios de luta, (re)construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Os Estados e o Direito à Educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; RIGHETTI, Sabine (org.). **Direito à Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 39-59.

RETRATOS da educação na pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. **Fundação Carlos Chagas**, out. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RUIZ, Guillermo Ramón. Marcas de La Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, p. 45–59, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>. Acesso em: 12 out. 2020.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Lavar as mãos, descolonizar o futuro. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021. p. 54-64.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHAVELZON, Salvador. Corpo isolado, revolta e poesia. *In*: PELBART, Peter Pál; FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica outono 2020**. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021. p. 274-279.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. Tradução Homero Santiago. *In*: MARTINS, André. (org.). **O mais potente dos afetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 17-36.

SILVA, Sidinei Pithan da. Educação e Justiça Social na Contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 676-700, 4

set. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9324>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Atuação do Ministério Público para a Proteção do Direito à Educação Básica. *In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; RIGHETI, Sabine (org.). **Direito à Educação***. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 123-141.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos***. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 245-273.

SOUZA, Mercia Cardoso de; LIMA, Aline Cristina Bezerra Leite Carvalho. Direitos humanos e pandemia de covid-19: análise a partir de decisões do Supremo Tribunal Federal. **Revista Jurídica**, v. 5, n. 62, p. 412 - 442, jan. 2021. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/4923>. Acesso em: 22 abr. 2021.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**. São Paulo, Boitempo, 2018.

TEIXEIRA, Thiago. **Inflexões éticas**. Belo Horizonte: Senso, 2019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TURIN, Rodrigo. Tempos pandêmicos e cronopolíticas. *In: PELBART, Peter Pál. FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Pandemia Crítica inverno 2020***. São Paulo: edições SESC; N-1 Edições, 2021. p. 326-330.

VALENCIA GARCÍA, Guadalupe. **Entre Cronos e Kairós**: Las formas del tiempo sócio-histórico. México, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

VIANA FILHO, José Maria Chagas. OLIVEIRA, Naila Francis Paulo de. Como o SARS-COV-2 é transmitido e como pode ser evitado? *In: PERSUHN, Darlene Camati (org.). **Aspectos biológicos da COVID-19**: um enfoque científico e didático*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 17, 2020. Versão ebook.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Pandemia. **Marxismo e Autogestão**, Goiânia, v. 6, n. 09, 2021. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/639>. Acesso em: 22 abr. 2021.

WORLD BANK. 2020. Learning Poverty in the Time of COVID-19: a Crisis within a Crisis. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34850>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à Educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”: a educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. *In*: RECHEMBACH, Fabiana; TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. (org.). **Anais do VIII Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB**: Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 1420-1452. Coleção Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/05/E-BOOK-VIII-SIDH-Vers%C3%A3oFinal.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.