

em defesa da pesquisa

## **Para além do capital: desafios e possibilidades para uma educação emancipadora após o contexto pandêmico**

**Más allá del capital: retos y posibilidades para una educación emancipadora tras el contexto pandémico**

**Beyond capital: challenges and possibilities for the emancipatory education after the pandemic context**

**Isadora Freitas-Oliveira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: isafreitas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4846-1864>.

**Fernanda de Lima Oliveira<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: f.proflimaseedf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6939-8805>.

Submetido em 08/05/2024

Aceito em 23/01/2025

### **Como citar este trabalho**

FREITAS-OLIVEIRA, Isadora; OLIVEIRA, Fernanda de Lima. Para além do capital: desafios e possibilidades para uma educação emancipadora após o contexto pandêmico.

*InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 411-432, jan./jun. 2026.

**insurgência**

**InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**

v. 12 | n. 1 | jan./jun. 2026 | Brasília | PPGDH/UnB | IPDMS | ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciado bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

# Para além do capital: desafios e possibilidades para uma educação emancipadora após o contexto pandêmico

## Resumo

O contexto pandêmico representou uma crise de grandes proporções, intensificando disparidades socioeconômicas que são refletidas no campo educacional e reforçam a necessidade das políticas públicas. Apresentamos algumas considerações sobre o papel da escola e demais agentes da educação, de modo que as ações pedagógicas possam favorecer uma educação inovadora e encorajadora do pensamento crítico. Neste ensaio teórico, temos como objetivo discutir com importantes referências bibliográficas alguns dos principais desafios potencializados por este contexto, bem como apontar limites e possibilidades para a educação brasileira, buscando possíveis caminhos orientadores para práxis comprometidas com a justiça social e o bem-estar coletivo, tendo a conscientização política como propósito educacional.

## Palavras-chave

Educação. Educação emancipadora. Ensino. Pandemia. Covid-19.

## Resumen

El reciente contexto pandémico representó una crisis de grandes proporciones, intensificando las disparidades socioeconómicas que se reflejan en el ámbito educativo y refuerzan la necesidad de las políticas públicas. En este ensayo presentamos algunas consideraciones sobre el papel de la escuela y otros agentes educativos, para que las acciones pedagógicas puedan promover una educación innovadora y fomentar el pensamiento crítico. Nuestro objetivo es discutir con importantes referencias bibliográficas algunos de los principales desafíos potencializados por este contexto, así como señalar límites y posibilidades para la educación brasileña, buscando posibles caminos de orientación a praxis comprometidas con la justicia social y el bienestar colectivo, teniendo la conciencia política como propósito educativo.

## Palabras-clave

Educación. Educación emancipadora. Enseñanza. Pandemia. Covid-19.

## Abstract

The recent pandemic context represents a crisis of major proportions, intensifying socioeconomic disparities which are reflected in the educational field, and reinforces the need for public policies. In this essay we present some considerations about the role of the school and other education agents, so that pedagogical actions can promote innovative education and encourage critical and free thinking. We aim to discuss with important bibliographical references some of the main challenges potentiated by this context, as well as point out limits and possibilities for Brazilian education, seeking possible paths to guide praxis committed to social justice and collective well-being, having the political awareness as an educational purpose.

## Keywords

Education. Emancipatory education. Teaching. Pandemic. Covid-19.

## Introdução

A recente conjuntura relativa aos períodos mais críticos da Pandemia de Covid-19 representa uma crise de grandes proporções que se manifesta no campo político, econômico, social e sanitário. Apesar de seu caráter conjuntural, podemos entendê-la também como um dos sinais da crise estrutural que vive a sociedade capitalista. Uma das graves consequências do período foi a ampliação das disparidades socioeconômicas que reverberam no campo educacional, assim como a necessidade de se repensar as políticas públicas visando uma contribuição efetiva para a reparação dessas discrepâncias.

Em consequência das enormes concentrações de renda e da carência de políticas públicas capazes de diminuir tais abismos, a crise escancarou diversas questões sociais que não são exatamente novas. Suas raízes estão na própria história da sociedade capitalista e seus avanços com a colonização, especificamente na invasão europeia no Brasil. Ainda assim, o período acarretou mudanças drásticas compulsórias na relação com esses problemas em distintas dimensões. No âmbito educacional, a transição forçada para a virtualidade trouxe à tona a necessidade premente de reformas educacionais, uma vez que as profundas disparidades socioeconômicas não tinham como ser ignoradas ou minimizadas. A pandemia, mesmo não sendo a única responsável por este cenário desafiador, foi um agente catalisador que acentuou as lacunas existentes.

As demandas por inovações tecnológicas, juntamente com a preocupante realidade, nos instigam a refletir sobre o processo de formação humana como um todo, não apenas acerca de questões curriculares. Ao mesmo tempo que o Brasil voltava ao mapa da fome, com milhões de pessoas em necessidade extrema, seus pouquíssimos milionários e bilionários acumulavam cada vez mais riqueza. Enquanto alguns estudantes assistiam às aulas com seus próprios computadores, conexão de internet estável, ambiente propício, apoio familiar contínuo e alimentação adequada, muitas/os outras/os enfrentaram lutas diárias em relação às necessidades mais básicas, além de diferentes obstáculos no campo educativo. Estes podem ir desde o acesso a conteúdos escolares através de um único dispositivo móvel de uso familiar, até mesmo ao abandono escolar para trabalhar e ajudar nas despesas familiares. O esforço descomunal das/os professoras/es para produzir conteúdos nos novos formatos muitas vezes inéditos também não partiu de uma igualdade de condições.

Sabemos que a necessidade de revisão das práticas escolares para construção de espaços mais igualitários é apontada desde muito antes, contudo, no presente trabalho pretendemos enfatizar a urgência que o cenário impôs a essas

transformações. Nessa conjuntura, nos parece fundamental compreender os desafios impostos à prática pedagógica potencializados pelo contexto pandêmico. Neste ensaio teórico, temos como objetivo discutir com importantes referências bibliográficas alguns dos principais desafios, bem como apontar limites e possibilidades para a educação brasileira, buscando possíveis caminhos orientadores para práxis comprometidas com a justiça social e o bem-estar coletivo, tendo a conscientização política como propósito educacional.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o papel da escola e demais agentes educacionais de modo que as ações pedagógicas possam favorecer à educação inovadora e encorajadora do pensamento crítico e livre. Considerando os múltiplos efeitos do período em questão, discutimos alguns dos principais desafios no campo educacional para consolidar uma educação em prol da justiça social e desenhar alguns rascunhos e possibilidades afins.

Entendemos como fundamental a construção de políticas públicas que garantam a democratização da educação e a conscientização política como propósito educacional, fundamentadas em uma perspectiva contracolonial e interseccional. Nos inspiramos nas pedagogias feministas, socialistas e emancipadoras e nos ateremos à exigência de romper com a lógica do capital e questionar a ideologia hegemônica para desenharmos as transformações necessárias tanto a nível educacional como social, político e econômico na construção de uma sociedade mais justa.

## **1 Desafios para a educação emancipadora: os efeitos do contexto pandêmico**

Reiteramos que apesar de seu caráter conjuntural, podemos entender os efeitos do contexto pandêmico como um dos sinais da crise estrutural que vive a sociedade capitalista (Saviani, 2020). Se por um lado, milhões de pessoas em todo o mundo vivem na pobreza extrema, sem água potável, serviços de saúde adequados, moradia digna ou educação para os filhos, além das péssimas condições de trabalho, quando este existe; por outro, os bilionários do mundo seguem aumentando suas riquezas, capitalizando entre 2020 e 2022 mais de três trilhões de dólares para seus patrimônios em conjunto.

Em 2022, o 36º *ranking* anual da Forbes anunciou a incorporação de 20 novos nomes brasileiros que acumulam fortunas acima de US\$1 bilhão (cerca de R\$4,6 bilhões). Em contrapartida, o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil (I VIGISAN) estimou que ao final de 2020, 19 milhões de brasileiras/os passavam fome e 55,2% dos lares conviviam com algum

grau de insegurança alimentar de acordo com a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN, 2021). Com uma nova edição da pesquisa pouco mais de um ano depois, os números saltaram para 33 milhões de pessoas em situação de fome, representando um aumento de 14 milhões de brasileiras/os nessa condição (PENSSAN, 2022).

Dentre as muitas causas para o retorno a índices piores que 2004, estão o verdadeiro desmonte de políticas públicas capitaneado pelo presidente em exercício no período (2019 a 2022), aliado à piora na crise econômica, o aumento das desigualdades sociais e o segundo ano da pandemia da Covid-19. Reforçamos que este retorno ao mapa da fome não é um caso isolado. O relatório do Comitê de Oxford para Alívio da Fome - OXFAM (2022) conceitua a atual década como uma “era dourada da divisão”, onde algumas pouquíssimas pessoas estão enriquecendo de maneira exorbitante, mas nada dessa riqueza chega efetivamente a quem a produz:

Estamos atravessando o que parece ser o início de uma década de divisão: em apenas três anos, vivemos uma pandemia global, guerra, uma crise no custo de vida e o colapso climático. Cada crise ampliou o fosso – não tanto entre os ricos e as pessoas que vivem na pobreza, mas entre uns poucos membros de oligarquias e a grande maioria (OXFAM, 2022).

Em um extremismo capitalista cada vez mais exacerbado, um aspecto de difícil compreensão reside em tentar assimilar as razões para a manutenção de tamanho desequilíbrio. Sabemos que esses poucos homens representantes destas oligarquias (o recorte de gênero é pronunciado neste caso) têm sua atenção focada na acumulação sem fim de capital, sem preocupações significativas com o coletivo. Ainda assim, é avassalador pensar que esses poucos poderosos poderiam ajudar a salvar milhões de pessoas sem comprometer seus impérios.

De acordo com a diretora executiva da OXFAM Internacional, Gabriela Bucher (OXFAM, 2022), se os dez homens mais ricos do mundo “perdessem 99,999% de sua riqueza amanhã, ainda seriam mais ricos do que 99% de todas as pessoas deste planeta” e aponta que no período pandêmico suas riquezas atingiram valores seis vezes maiores do que os 3,1 bilhões de pessoas mais pobres.

Estamos cientes de que a opressão de classes e a acumulação máxima de capital existe porque há uma classe trabalhadora explorada por uma classe burguesa que visa o lucro acima de tudo e não mede esforços ou escrúpulos em busca de mão de obra cada vez mais barata. Estamos falando de pouquíssimas pessoas em todo o globo com quantidades significativas de riquezas capazes de alterar o bem-estar mundial e não o fizeram. Ribeiro (2020) comparte dessa indignação e enfatiza

como possíveis atitudes desses oligárquicos poderiam ter mudado o rumo da história em relação à pandemia e “com facilidade, após alguns telefonemas de poucas palavras, ter contido o contágio em todo o globo, evitando a mortandade e o surgimento de variantes mais transmissíveis e letais” (p.11). Para ilustrar tamanho egoísmo, o autor traz dados sobre as viagens de turismo espacial ansiadas por essa distinguida elite e a campanha de vacinação contra o novo Coronavírus:

Em 16 de novembro de 2020, poucas semanas antes do início da vacinação, foi lançada a primeira espaçonave comercial, da empresa SpaceX, fundada pelo maior bilionário do planeta, Elon Musk. Em julho de 2021, com menos de 30% da população mundial vacinada, os também bilionários Richard Branson e Jeff Bezos travaram uma corrida espacial particular e viajaram ao espaço com dias de diferença, anunciando voos turísticos privados a 50 milhões de dólares por assento. *Se um único turista espacial reconsiderasse as suas prioridades, ele poderia financiar vários milhões de doses de vacina.* Desde o início da pandemia até julho de 2021, aumentou em 20 milhões o número de seres humanos levados a níveis extremos de fome, atingindo um total de 155 milhões de indivíduos. Estima-se que, a cada minuto onze pessoas morrem de fome no mundo, uma taxa maior do que a das fatalidades causadas pela covid-19 (Ribeiro, 2020, p.11, grifo nosso).

Muitos acreditam que estamos chegando a um ponto de não retorno. Não pretendemos alimentar uma visão ingênua ou utópica, sonhando com transformações provenientes desta alta classe a fim de produzir uma distribuição de renda igualitária em poucos dias. Tampouco queremos responsabilizar de maneira simplista determinadas pessoas individualmente. A pandemia evidenciou de diferentes formas os problemas desse individualismo capitalista, ao mesmo tempo que reforçou a importância e necessidade de soluções coletivas. Nesse sentido, o que queremos é argumentar em favor de transformações coletivas construídas a partir da conscientização social interseccional que permitam abrir mão de ínfimas parcelas econômicas em favor de um bem estar comum.

O processo de vacinação é um excelente exemplo. Imprescindível para o fim da pandemia e para as medidas de isolamento social, este exigia uma imunização coletiva. Apesar das enormes diferenças em relação a condições de saúde e higiene vividas pelas populações; das tentativas até mesmo de fraude e corrupção em relação às vacinas e a um lugar na lista de prioridades para sua aplicação; não havia outra forma dessa imunização se não a coletiva. E foi exatamente “a distribuição lenta e desigual de doses entre os diferentes países, entre as regiões de cada país e entre distintas classes sociais, etnias e grupos ideológicos que permitiu o surgimento de novas variantes do sars-CoV-2”, prolongando a pandemia por ainda mais tempo (Ribeiro, 2020, p.11).

Ao analisarmos as consequências do aumento cada vez mais rápido das desigualdades, especialmente no tocante às assimetrias de acesso a bens materiais e imateriais e em relação à nossa resposta global frente à pandemia de Covid-19, fica evidente a necessidade de políticas públicas de universalização do acesso tanto à saúde, quanto à educação. Uma vez mais defendemos as reformas estruturais, como as tributárias, trabalhistas, previdenciárias, e, evidentemente, educacionais.

No Brasil, foi o excelente Sistema Único de Saúde -SUS- público, universal e gratuito, o responsável pela eficiente vacinação de toda a população e por evitar ainda mais mortes, apesar de decisões governamentais atuando contra as medidas profiláticas recomendadas. No caso da fome, foram as estratégias de segurança alimentar e nutricional públicas e conjuntas aplicadas desde meados da década de 1990 que permitiram ao país sair do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas em 2014 (Guedes, 2022), e retornar pouco tempo depois para contextos alarmantes.

Por todo esse cenário, reforçamos a compreensão de que a recente crise sanitária, mais que conjuntural, é, em realidade, um dos componentes da atual crise sistêmica do capitalismo. Mészáros (2002) e Saviani (2020) corroboram esse entendimento, argumentando que o caráter universal e o alcance global da crise em uma escala contínua de tempo são sinais de uma crise estrutural que não se pode mais negar. Sobre o contexto, Saviani (2020) destaca como os momentos de crise são encarados em perspectivas opostas entre classe dominante e dominada, afirmando que a crise

[...] tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação enquanto as classes dominadas constatarem que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo (p. 5).

A manutenção e avanço dessas formas de dominação recaem fortemente sobre a educação com os impactos da crise. Há um verdadeiro sucateamento da estrutura educacional pública, consequência da tendência neoliberal de subordinar toda sociedade aos mecanismos de mercado, o que é visto não apenas no Brasil, mas também em outros países onde os novos conservadorismos avançam. Saviani (2020) denuncia este aterrorizante projeto de desestruturação do sistema público de ensino, submetendo-o em sua totalidade aos interesses privados, transformando a educação em mera mercadoria.

Dentre as razões para tal desmonte podemos citar o corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica; ameaças e iniciativas efetivas de privatização, e a desqualificação e perseguição a professoras/es — principalmente aqueles e aquelas que se posicionam contrários ao que grandes empresários almejam para dentro da escola. Esta sistemática desestruturação do sistema educacional, entendida como a “financeirização da educação”, perpassa diversas dimensões, como: a redução do financiamento público, a terceirização de atribuições da União para estados e municípios e para o setor privado, e a desestruturação dos órgãos formuladores de políticas para a educação (Saviani,2020).

A “Pesquisa Corona Choque e Financeirização da Educação Brasileira” (ITC, 2021) traz alguns dados que ajudam a fundamentar ainda mais este cenário. Por meio de entrevistas com militantes e especialistas, foi feito um mapeamento dos diferentes fatores que impactaram o setor educacional no Brasil durante a pandemia, trazendo um diagnóstico sobre o panorama educacional, refletindo acerca da natureza e profundidade das mudanças que estão ocorrendo no âmbito da educação. Foram identificadas sete teses principais intimamente articuladas.

A partir das teses, a pesquisa considera o aprofundamento de tendências pré-existentes em sintonia com a perspectiva dialética de um longo acúmulo de mudanças quantitativas que agora estão produzindo mudanças na qualidade no universo educacional. Parte-se de dois pressupostos básicos. O primeiro assume a acelerada conversão da educação em mercadoria, consequência também da revolução tecnológica e novos desdobramentos da forma de produção capitalista. Ao passo que o segundo diz respeito a condição do Brasil enquanto país do sul global. Nesse caso, a introdução de novas tecnologias, em lugar de contribuir para avanços civilizatórios, podem agravar condições pré-existentes como a superexploração do trabalho e outras relações de dependência.

Neste quadro, a pandemia da Covid-19 funcionou como uma espécie de potenciador para o avanço do capital na educação, onde as condições e oportunidades de aceleração das mudanças foram excepcionais. Cabe destacar o papel do Estado e dos grupos corporativos privados nesta profunda desestruturação. Enquanto o Estado —principal responsável pelas políticas públicas— corrobora com uma ausência de projeto coletivo, cedendo às pressões de mercado; os grupos corporativos, que abrigam os principais beneficiários do sucateamento do sistema público, seguem se apropriando progressivamente de atividades relacionadas à educação visando cada vez mais lucro.

A pesquisa considera a ausência de um projeto educacional capaz de se colocar como alternativa ao não-projeto vigente como “nossa maior tragédia”, segundo o “triste diagnóstico realizado” (ITC, 2021<sup>1</sup>). Além dos efeitos macroestruturais, as dificuldades do período foram sentidas a nível pessoal, coletivo e institucional, a começar pela dificuldade quanto ao acesso às aulas nas novas modalidades. Nesse sentido, o Relatório do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF, 2022) explicita como a implementação da virtualidade às pressas, sem um apoio efetivo das autoridades competentes, proporcionou resultados bastante preocupantes em termos gerais. Segundo os dados, 26,27% das/dos estudantes não tinham nenhum tipo de recurso tecnológico para isso.

Em um plano mais amplo, vemos que a dificuldade em mediar as aulas obrigatoriamente ministradas de maneira remota, também foi vivenciada pelas/os docentes. Do total de entrevistados, 74,3% dos respondentes afirmaram que não se sentiam preparadas/os para realizar as atividades de forma virtual. De acordo com o relatório, esse sentimento é resultado da falta de investimento na informática educativa pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A situação se agrava a partir de 2007 com um intensivo desinvestimento nas tecnologias levando ao fechamento de vários laboratórios de informática em razão de decisões estatais por retirar as/os professoras/es que aí trabalhavam, atendiam aos(às) estudantes e eram multiplicadores de formação em informática educativa.

Esse cenário não é exclusivo do Distrito Federal. De forma geral, o ensino remoto e as discussões apresentadas nos fizeram enxergar que o não investimento em formação tecnológica para as/os docentes da rede pública e em estruturação das escolas para que as/os estudantes também tenham acesso a uma educação baseada nos multiletramentos<sup>2</sup> nos levou ao caos e ao abismo nas aprendizagens no período de ensino remoto obrigatório. A pandemia foi algo inesperado, mas se tal atenção tivesse sido dada desde sempre pelos governos, muitos dos efeitos desagradáveis desse período teriam sido sentidos de forma menos agressiva.

Fica nítido que as mudanças na educação não podem ser propostas aguardando resultados imediatos. É preciso compreender que os processos dependem de estrutura, formação e tempo de aplicação e avaliação para que os resultados obtidos, satisfatórios ou não, sejam reorganizados e reelaborados. Tomando como

<sup>1</sup> Fonte consultada não paginada.

<sup>2</sup> Perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. SCHULDE RIBEIRO, Victor; BARBOSA, Jacqueline. TECLE - Tecnologias e Letramentos. Portal Unicamp. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6>. Acesso em: 03 mai. 2024.

exemplo o caso do DF, podemos pensar que: se na capital do país, onde supostamente o poder está concentrado, o cenário educacional e social foi assustador, o que esperar de cidades e municípios com menor renda e menos acesso a benefícios básicos? Quando pensamos em uma educação do futuro, pensamos em uma educação plural, mais justa, mais diversa, que dê conta dessas problemáticas. Uma educação crítica e emancipadora, capaz de questionar paradigmas sociais que reforçam as injustiças aqui comentadas.

## **2 Para além do capital: consolidando uma educação em prol da justiça social**

Na obra clássica *Educação para Além do Capital*, Mészáros (2005) tece duras críticas ao sistema movido pelo lucro e pela desumana divisão de classes que transforma a ideia de justiça social em utopia, argumentando em favor de sua dissolução. À medida em que os valores presentes na lógica do capital vão ganhando espaço nos planos educacionais, o imbróglio de tal conjuntura se manifesta. Mesmo reconhecendo a complexidade de uma possível ruptura com o sistema, o autor advoga pela eliminação dos “fundamentos causais” enraizados na sociedade, defendendo o rompimento das relações sociais que estão sob o controle do capitalismo como condição para a promoção de mudanças significativas no sistema educacional.

Ainda com inúmeras tentativas dentro e fora do campo educacional de vencer essa lógica de produção dominante que atende apenas a ampla procura no mercado, é inegável que estamos inseridos nessa sociedade capitalista desde os tempos da invasão europeia e que essa colonialidade permeia também os saberes. Tal dominação vai desde exemplos básicos como o fato de que até hoje alguns insistem em chamar de descobrimento, reafirmando a ideia de que poder e conhecimento são atributos apenas dos europeus; até a construção imaginária de um corpus acadêmico ocupado apenas por homens brancos de classe média alta, excluindo inestimáveis saberes ancestrais preciosos do que é considerado “válido” de acordo às normas acadêmicas (Haraway, 2004).

Concomitante a invasão, o que já acontecia no velho mundo e em parte das Américas era o pré-capitalismo, fase ainda sem um sistema industrial, onde o comércio basicamente se valia de trocas. O que tivemos a partir daí foi o crescimento desse sistema econômico, totalmente voltado para a exploração do capital humano com condições de trabalho precárias em prol do alto lucro concentrado em minorias dominantes.

Por aqui, a lógica da mão de obra barata, nesse caso, sem custo nenhum e com garantia de lucro total, já adentrava nosso país mesmo antes do Brasil ser uma colônia, uma vez que nossos povos originários foram escravizados imediatamente após a chegada dos portugueses (Gomes, 2019). Prática que continuou por longos séculos com ênfase não mais nesses povos, e sim na população africana trazida de longe para morrer aqui em detrimento de uma base que visa apenas o lucro extremo. Apesar do fim da escravidão, não houve políticas de inclusão e reparação histórica. Essas ausências deixaram marcas profundas em nossa sociedade pautada pelo racismo estrutural.

No Brasil, desde a universalização da educação básica, a escola privilegia as elites, mantendo a rígida estrutura da divisão de classes. A noção de direitos é bastante tardia e “isso permite compreender por que a educação brasileira se manteve como um bem privado e um privilégio restrito” (Trevisol; Mazzioni, 2018, p.4). Tais bases segregacionistas, refletem os ideais dos grupos dominantes.

Nesse sentido, Mészáros (2005) afirma que uma das funções primárias da educação mercantilizada é produzir conformidade e consenso tanto quanto for capaz. Corroborando com a indissociabilidade dos processos sociais e educacionais, ele afirma não ser surpresa que “mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (Mészáros 2005, p.26)”.

Não podemos esperar, portanto, que escolas forjadas nesse tipo de pensamento rompam com a lógica do capital. São esses interesses elitistas que fazem as ideias libertadoras de Paulo Freire parecerem tão assustadoras para alguns. Sem uma revisão bastante crítica das nossas práticas em nível pessoal e profissional não há revolução. Sem uma conscientização interseccional seguimos atuando em prol do *status quo* mesmo sem uma intencionalidade aparente de fazê-lo. Como afirma Demo (1998):

Para o *status quo* é essencial que o pobre não seja despertado para sua autonomia, já que o tem como parceiro ignorante. Faz parte do projeto da elite como massa de manobra. Quando o sistema distribui benefícios, pode implicar nesta atividade efeito de exclusão, porque inclui o pobre como excluído definitivo. Não existe interesse em desfazer a condição de exclusão como tal, mas em camuflar a situação (p.3).

No âmbito educacional, enfatizamos que as soluções precisam ser essenciais e não meramente formais. É preciso refletir e agir. Quais sujeitos estão sendo formados nesse modelo? Queremos manter ou mudar esse tipo de educação? Quais valores queremos adotar? Tendo como fonte de inspiração a pedagogia da autonomia e da

esperança de Paulo Freire, as pedagogias feministas, o compilado apresentado na obra *Pedagogia Socialista -Legado da Revolução de 1917 e Desafios Atuais-* e a educação dentro do Movimento dos Sem Terra -MST-, considerada “a que mais se aproxima da pedagogia socialista” (Caldart e Villas Bôas, 2017, p.188). Acreditamos que os elementos a serem potencializados estão relacionados a um espaço educativo que valoriza o sujeito como detentor de produção e emancipação do seu potencial criativo. Possibilitar o rompimento da lógica do capital com vistas ao potencial humano é vislumbrar uma proposta educacional significativa, autônoma, formativa e emancipadora.

A *Educação para Além do Capital* propõe uma ordem social qualitativamente diferente, assumindo que o processo educacional não acontece única e exclusivamente nos ambientes formais e controlados que são as escolas, e os indivíduos podem encontrar alimentos intelectual, moral e artístico em outros lugares. Mudanças estruturais no sistema educativo são, portanto, urgentes para romper com a lógica hegemônica dominante. Nesse sentido, há muito que podemos aprender com as experiências socialistas, sendo a educação vital para essas transformações e o principal mecanismo capaz de questionar a dominação ideológica imposta pelo capitalismo. Partimos da concepção de modelos educacionais qualitativamente diferentes dos ideais burgueses para repensar nossas práticas atuais e encontrar possibilidades de ressignificação.

Mészáros (2005) argumenta que no modelo socialista as causas sociais podem e devem ser enfrentadas dentro do sistema educacional, não sendo necessário desviar os problemas reais da sociedade. Para ele, as “forças educacionais podem ser ativadas com êxito para a realização dos objetivos e valores adotados do desenvolvimento socialista da sociedade visado por seus membros” (p. 88). Uma grande contribuição deste modelo é a compreensão sobre a estrutura educacional, entendida como individual tanto quanto social, e inseparável nestas dimensões. Admite-se que o sujeito tem uma determinação interna social e individual em simultâneo, lhe conferindo um papel histórico único.

O destinatário da educação socialista é, portanto, este sujeito social, não indivíduos apartados da sociedade, enfocados em seus próprios interesses. Nas palavras de Mészáros (2005, p.95): “A educação socialista só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social”. Acrescentaríamos a palavra afetiva a esta citação e nas transformações educativas que intencionamos fomentar a partir dessas discussões. Nos parece fundamental pensar também em estes termos, buscando compreender como a dimensão coletiva dos afetos se articula com o funcionamento das normas sociais, mediando a relação entre os sujeitos.

Outro ponto crucial é entender quem são esses sujeitos aos quais nos dirigimos. Pensar uma educação para além do capital implica propor a instituição de uma ordem alternativa destinada a sujeitos tanto individuais como sociais. Para tanto, é imprescindível pensar que tais sujeitos não são iguais em nenhuma das suas dimensões, mesmo com várias semelhanças e diferenças entre si, conforme nos aponta Aspesi e Dessen (2008):

Fatores relacionados à idade, ao gênero, ao estágio de vida, à trajetória ou ao curso de vida, se inseridos em um dado contexto, assumem certas características que, se analisadas sob outros contextos, dificilmente seriam iguais. Dessa forma, compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar (p. 19).

Dessa forma, não se trata apenas de pobres ou ricos, patrões ou empregados, opressores ou oprimidos. Desconstruir essa lógica binária e compreender as pessoas como indivíduos complexos produzidos a partir das interseções de suas múltiplas dimensões nos parece fundamental para reverter a lógica opressora patriarcal, racista e heteronormativa. As identidades constituintes dos sujeitos são múltiplas e articuláveis entre si. Em uma perspectiva interseccional, devemos ter em mente que as opressões também se cruzam formando um sistema interligado (Akotirene, 2018). Estas opressões não são hierarquizáveis, mas implicam também no reconhecimento de privilégios.

Esta compreensão de sujeitos não se restringe a estudantes, mas se amplia a toda a comunidade escolar, incluindo a nós mesmas/os enquanto educadoras/es. Reconhecer nossos pontos de partida, nossa história, assim como nossos propósitos para essa missão é crucial. Refletir sobre as nossas bases epistemológicas e, por que não ideológicas, com o devido questionar sobre nossos privilégios e/ou pontos de vulnerabilidade tem uma intenção contracolonial de evidenciar quem fala, sobre quem, para quem e por quê. Dessa forma, buscamos evitar a compreensão enviesada da ciência como verdade absoluta (Haraway, 2004). E por que não, problematizar também a visão do educador como “detentor de saber” que apenas “transmite o conhecimento”? Enfatizamos a impossibilidade de apartar-se de si mesmo, reconhecendo que tudo que é produzido possui uma intencionalidade política (Longhini, 2022). Como já diria a máxima feminista, ‘*o pessoal é político*’ e nossas ações como educadoras/es vão muito além do debate sobre conteúdos, até porque estamos em uma posição de autoridade dentro da sala de aula.

Pensando sobre o contexto da sala de aula, e nos aproximando do conceito de poder de Foucault (1999), entendemos o poder social como campos de correlação de forças que se constituem em complexas teias de relações desiguais, não sendo unificadas, nem centralizadas. Não existe apenas uma via unidirecional do poder exercido do/a professor/a para estudantes, e sim, múltiplas vias em diversas direções. Nesse sentido, podemos entender as relações sociais também como relações produtivas que atravessam todo o campo social. Dinâmicas e espaços de opressão podem ser transformados em locais de resistência, capazes de alterar as estruturas de poder (Foucault, 1982).

Nessa perspectiva, as unidades escolares constituem um espaço privilegiado na produção de críticas, reflexões, saberes, discursos, regras. Novamente, reforçamos a importância da *práxis*, nos termos de Freire, orientada às mudanças de paradigmas sociais, entendendo a educação crítica e emancipadora como essencial para a criação de estudantes protagonistas de suas histórias, conscientes dos direitos humanos e das desigualdades sociais, atuantes na transformação de suas realidades.

Também inspirada por Paulo Freire, bell hooks (2021)<sup>3</sup> destaca a importância de descolonizar<sup>4</sup> os saberes e atuarmos em prol de uma educação multicultural e inclusiva. Promover uma pedagogia transformadora, como ela propõe, exige uma revisão profunda dos modelos de educação tradicionalista que costumamos seguir e o compromisso de dar voz a todas as pessoas que constroem o espaço educativo. Apesar de reconhecer um possível medo comum por não sabermos como podem ser e em que se transformarão esses novos modelos de sala de aula, hooks (2021) roga que isso não nos desanime. Uma vez que questionamos nossos próprios privilégios e discutimos a branquitude, poderemos desenhar uma educação para além do capital, comprometida com a justiça social e verdadeiramente inclusiva.

<sup>3</sup> A autora opta pela grafia de seu nome todo em minúscula, em um ato de subversão às regras gramaticais.

<sup>4</sup> Termos como descolonial, decolonial, pós-colonial, contracolonial e anticolonial circulam em distintos debates. Autoras do Norte global — como bell hooks — utilizam com maior frequência as noções de pós-colonial ou decolonial, e, por isso, recorremos aqui pelo termo descolonizar ao dialogar com essa tradição. No entanto, debates produzidos desde as chamadas “epistemologias do Sul” têm problematizado os limites dessas categorias, sobretudo quando tendem a abstrair o conflito histórico e material da colonização. Nessa direção, autoras/es como Longhini (2022) afirmam a postura contracolonial como posição política e epistêmica que tensiona radicalmente as colonialidades, compreendendo que “descolonizar” caberia aos colonizadores, enquanto aos povos historicamente colonizados nos cabe contra-colonizar — isto é, impedir a perpetuação da colonização em suas múltiplas dimensões. Por isso, optamos nesta escrita, em geral, pela tradição contracolonial.

### **3 Construindo caminhos para uma educação mais justa: rascunhos e possibilidades**

Educadas por Freire, argumentamos em favor da esperança, da autonomia e do fim das opressões. Como ele bem nos ensina, ter esperança é um imperativo existencial (Freire, 1992) e o “esperançar” passa a ser uma característica essencial para todo/a educador/a. Em qualquer tempo, assumir uma práxis reflexiva e consciente nos moldes discutidos, nos parece indispensável para tentarmos garantir uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade que vise o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, e o desenvolvimento social, econômico e político do país. Contudo, levando em consideração o recente contexto pandêmico, podemos entender que essa força de ação se faz ainda mais urgente.

Para (re)pensar a educação do futuro, Nóvoa e Alvin (2020) defendem a necessidade de rever o modelo educacional com ênfase em dois pontos de atenção fundamentais: há um expressivo número de crianças fora da escola e, para as crianças que vão, a educação nos moldes atuais não as atende como deveria. Os autores afirmam que mesmo que estes problemas não tenham surgido agora, devem obrigatoriamente ser inseridos no campo da ação urgente para que haja no mínimo a redução desses dados, como sugere o título do artigo “não há nada novo, mas tudo mudou”. Dentre as sugestões para as transformações necessárias, está a possibilidade de nos inspirarmos com as incontáveis iniciativas e experiências já existentes ao redor do mundo.

Pensar nas crianças e jovens que não frequentam a escola, é pensar também nos motivos que as/os afastam do acesso à educação formal e que provavelmente estão ligados às situações de vulnerabilidade social a que estão expostos. Por outro lado, uma escola que não atende às necessidades básicas do público que a frequenta, nos remete a uma sensação de extrema frustração. É devastador reconhecer que o espaço físico existe e que as/os profissionais estão presentes, mas muitas vezes a estrutura não é capaz de atender as demandas. Faltam condições de trabalho dignas e incentivo a formação continuada para uma adequada reestruturação que possa acompanhar as transformações globais.

Em meio a tudo isso, cabe destacar a dependência da vontade política de quem esteja à frente das pautas educacionais. Saviani (2001; 2008) atribui à política da descontinuidade a responsabilidade por impedir as esperadas reformas educacionais brasileiras. Ainda que não seja capaz de impedir completamente, a descontinuidade traz enormes prejuízos com as alternâncias de propósitos e metas, como exemplifica o educador, “uma reforma colocará o foco do currículo nos

estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos” (Saviani, 2008, p.9).

Sabemos que os câmbios de governo e essa política de descontinuidade podem trazer uma série de frustrações para os profissionais da educação, aliados a pouca valorização da profissão. É provável que, pelo menos em algum momento, pensemos que não vale a pena tanto esforço. Há quem se acomode e faça apenas o mínimo. Ainda assim, acreditamos que somos da luta e a (re)ação sempre é possível. Buscamos inspiração nas inúmeras iniciativas nacionais e internacionais de práticas inovadoras que podem ser pontos de partida para iniciarmos reflexões que nos permitam construir novas realidades educacionais.

hooks (2021), Longhini (2022), Baez e de Freitas Oliveira (2024) entre outras autoras, discutem algumas experiências e reflexões de amparo político frente ao avanço dos conservadorismos a partir das Pedagogias Feministas. Essas pedagogias podem ser entendidas como esse interstício amoroso em que as estratégias utilizadas procuram responder às necessidades de cuidado e à construção de laços empáticos, resgatando o sentido humano por meio do qual podemos (re)imaginar o cotidiano da sala de aula, especialmente em um complexo cenário em que setores anti direitos avançam diariamente.

Apesar de não nos centrarmos nas desigualdades de gênero, destacamos as contribuições das pedagogias feministas como mais uma aliada às revoluções aqui propostas. Evidentemente, as pedagogias e práticas precisam ser pensadas de forma situada e territorializada, considerando as particularidades e contextos de cada realidade. Felizmente, bons exemplos são numerosos dentro e fora do Brasil. Contudo, como um último “rascunho” para a educação do futuro, gostaríamos de frisar a importância das políticas públicas nessas transformações almejadas.

A luta política é ação fundamental para promoção de uma educação de qualidade, dedicada a criação e manutenção de políticas públicas que visem a universalização da educação, atenta às responsabilidades e preocupações específicas de cada modalidade de ensino, bem como da estrutura curricular. Para Saviani (2020, p.24):

Sem essa luta política mais ampla não teremos como derrotar o golpe e implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que venha assegurar a todos os brasileiros uma educação pública organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino com vigência em todo o território nacional. Eis como os educadores devem se articular aos sindicatos de trabalhadores de todas as categorias profissionais e aos movimentos sociais populares nessa luta comum para resgatar o país das hostes do obscurantismo

beligerante caminhando resolutamente para implantar uma nova forma de sociedade verdadeiramente livre e emancipada.

Há várias mãos que seguem acreditando nesse modelo educacional crítico e emancipatório. Não podemos esquecer da importância da atuação efetiva de quem está na base da militância: as/os professores, estudantes, membros engajados da comunidade escolar e nossos representantes sindicais, responsáveis por organizar e nos representar frente às demandas da categoria. Sem essa força de base, os detentores do poder máximo nos estados, municípios, Distrito Federal e demais localidades, se importarão ainda menos com as reais necessidades da categoria e da sociedade como um todo. Pensar nessa educação pautada pela coletividade é defender a importância primordial de boas condições de trabalho para todas/os profissionais da educação.

A escola é reflexo da sociedade, e nós enquanto professoras/es devemos atuar nessa conscientização política. Não existe educação neutra, e sabemos que os modelos de educação defendidos podem ser divergentes. Por isso, é preciso assumir nossa postura política e trazer essa consciência para todas as nossas ações, dentro e fora da sala de aula, tendo o diálogo como principal ferramenta na construção de práticas comuns em prol da justiça social. Incentivamos uma maior proximidade dos sindicatos com a comunidade escolar, buscando formas para que esse diálogo e parceria realmente aconteçam ao longo de todo o ano, de forma que todos os envolvidos compreendam a função dessa instituição, sintam-se parte desse todo e isso possa refletir no apoio entre companheiras/os para as lutas diárias.

## **Considerações finais**

A recente pandemia de Covid-19 representou uma crise sanitária sem precedentes, trazendo impactos devastadores não só em termos de saúde pública e do número avassalador de mortes em todo o globo, mas incidiu a níveis sociais, econômicos, políticos, e educacionais. Como discutimos ao longo deste artigo, considerando suas proporções e efeitos, podemos considerá-la, para além de uma crise conjuntural, uma crise estrutural do sistema capitalista exacerbando suas bases máximas de acumulação e exploração. As desigualdades socioeconômicas já existentes se aprofundaram de maneira brutal durante o período. Chegamos ao ponto de alguns pouquíssimos bilionários aumentarem em trilhões suas riquezas, enquanto muitos milhões de pessoas começaram a passar fome.

Tais dados alarmantes nos levam a questionar as bases desse sistema como um todo, em especial o da formação humana. O campo educacional, com a forçosa

implementação da virtualidade, também presenciou o agigantamento dessas disparidades. Escolas particulares se adaptaram de maneira muito mais rápida ao contexto, oferecendo prontamente uma série de atividades educativas no novo formato em diferentes níveis. Em contrapartida, a escola pública lidava com uma realidade muito mais complexa, onde um número considerável de famílias sequer tinha acesso à internet. Ainda que diferentes alternativas ao cenário tenham sido propostas (como a entrega de atividades impressas a essas famílias) é inegável a desproporção entre os contextos, uma vez que a possibilidade de mediação das atividades e atendimentos diretos aos estudantes foram comprometidos ou suspensos. Do mesmo modo que somente a matrícula não garante aprendizagem sem que haja a frequência escolar necessária, não bastou apenas entregar um bloco de papel sem a possibilidade de direcionamento.

Reconhecemos a complexidade do período e as muitas dificuldades enfrentadas pela comunidade educacional como um todo: estudantes e suas famílias, professoras/es, gestores, orientadoras/es etc. Não buscamos responsabilizar ninguém de forma individual, e sim escancarar as injustiças que sustentam o sistema educacional e social que vivemos. Evidenciar os interesses dos grupos corporativos privados que se apropriam do sistema educativo gradualmente e dos novos conservadorismos que visam sucatear o Estado e as políticas educativas foi a forma que encontramos de chamar a atenção para transformações coletivas urgentes e mais que necessárias, visando uma educação emancipadora e comprometida com o bem-estar comum.

Além dos aspectos educativos em termos de aproveitamento e aprendizagens, temos que considerar outras adversidades socioeconômicas enfrentadas por muitas famílias no período. Ademais das dificuldades econômicas de muitas casas que passaram a fazer parte do mapa da fome, existiam distintas condições de trabalho das/os responsáveis familiares (pessoas que nunca puderam parar de trabalhar, por exemplo, e adeptos do teletrabalho) e as múltiplas condições de saúde e higiene, em relação principalmente aos cuidados específicos exigidos no período em questão. Somado, está também o estresse emocional e psicológico provocado pelas medidas de isolamento e pela perda de familiares e/ou pessoas próximas vítimas da doença — condição potencial de todas as casas, não apenas das mais carentes economicamente, ainda que existam vulnerabilidades e fatores de risco específicos.

O horrendo panorama clamava por empatia e cuidado coletivo. Novamente, podemos entender as bases capitalistas de acumulação de riqueza a qualquer custo, sem discernimento na obtenção de mão de obra barata, como uma das principais dificuldades para a construção de um mundo mais justo. Uma *educação*

*para além do capital* aparece como um caminho necessário para as transformações ansiadas. Afora ajustes políticos e econômicos, defendemos as pedagogias socialistas, populares, críticas, transformadoras, feministas e decoloniais como essenciais para a formação de estudantes conscientes e protagonistas de suas histórias, comprometidos com mais equidade e justiça social.

Felizmente, boas práticas e iniciativas inspiradoras estão disponíveis em todo o território nacional acessíveis em variados formatos, muito além dos acadêmicos. Contudo, problematizar os paradigmas educacionais exige uma intencionalidade política e a admissão de que nenhuma educação é neutra, como já pregava nosso patrono. Em realidade, toda ação é política, incluindo o pessoal, como afirma a máxima feminista. Nos comprometermos com uma educação para o fim das opressões é também firmarmos este pacto enquanto cidadãs/ãos. O que não é possível sem repensarmos nossos privilégios diversos, especialmente no tocante a manutenção do *status quo* e do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022), e sem adotarmos como central uma perspectiva decolonial e interseccional.

Compreender que as opressões estão interligadas e que partimos de bases epistemológicas coloniais, parece ser o requisito básico para a confrontação do sistema e a construção de novos modelos educacionais mais equânimes. Evidentemente que sem ações concretas para uma melhor distribuição de renda o alcance das transformações educacionais acaba restringido, mas destacamos veementemente a importância crucial dessas transformações como base fundante para outras revoluções sociais.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Ed. Letramento (Feminismos plurais), 2018.

ASPELI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; Chagas, Jane Farias (2008). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2005. p. 19-36.

BAEZ, Jesica. FREITAS-OLIVEIRA, Isadora. Pedagogias Feministas: entre experiências e reflexões de amparo político frente ao avanço dos conservadorismos. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. DOI: 10.29327/2410051.7.22-61. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16171>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BENTO, Cida. *O pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CALDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (orgs.). *Pedagogia Socialista - Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

DEMO, Pedro. *Direitos humanos e educação - Pobreza política como desafio central*. Brasília, 1999. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/educar/textos/demo\\_direitos\\_humanos\\_e\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/demo_direitos_humanos_e_educacao.pdf). Acesso em 21 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, 1ed. - Rio de Janeiro: Globo livros, 2019, v.1.

GUEDES, Aline. Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos. *Agência Senado*, Brasília, 14 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em 3 mai. 2024.

HARAWAY, D. *Testigo\_modesto@segundo\_milenio*. *Hombrehembra@\_conoce\_oncorata*®. Buenos Aires: Rara Avis, 2004.

hooks, bell. *Enseñar a transgredir*. La educación como práctica de la libertad. Barcelona: Capitán Swing, 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

NÓVOA, António. ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, v. 49, p. 35–41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação (Doutorado) Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acesso em 25 mai. 2023.

OXFAM. Ten richest men double their fortunes in pandemic while incomes of 99 percent of humanity fall. *Oxfam international*, 17 de janeiro de 2022. Disponível

em: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/ten-richest-men-double-their-fortunes-pandemic-while-incomes-99-percent-humanity>. Acesso em: 05 mai. 2024

RIBEIRO, Sidarta. *Sonho manifesto: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico*. São Paulo: Companhia das Letras. *E-book*.

REDE PENSSAN (Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional) *I VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, 2021*. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 02 fev. 2024.

REDE PENSSAN. *II VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil - relatório final, 2022*. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: Concepções e desafios para o século XXI. *HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 3, p. 1-4, 2001. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1\\_1.pdf](https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Desafios da construção de um sistema educacional articulado de educação*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – O desmonte da educação nacional. *Exitus*, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SETE TESES sobre o presente e o futuro da educação brasileira: Observatório do Capitalismo Contemporâneo – Financeirização na Educação. *Instituto Tricontinental De Pesquisa Social*, Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/7-teses-sobre-o-presente-e-o-futuro-da-educacao-brasileira/>. Acesso em 10 ago. 2022.

SINPRO-DF. *Pesquisa de opinião sobre a pandemia do novo coronavírus e a volta às aulas com a comunidade escolar*. 2020. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/09174806/Relatorio-Pesquisa\\_final-sem-ANEXOS-1.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/09174806/Relatorio-Pesquisa_final-sem-ANEXOS-1.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

TREVISOL, Joviles Vitorio; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. *Roteiro UNOESC*, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 13-45, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592018000300013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592018000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 mar. 2024.

# Sobre as autoras

## Isadora Freitas-Oliveira

Doutoranda em Ciências da Educação pelo *Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires* (IICE-FFyL-UBA)). Bolsista do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*. Integrante dos grupos de pesquisa *Mariposas Mirabal, Niñez Plural e Polifonia*. Mestre em Educação Ambiental, Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos, bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Contribuição de coautoria: Conceituação; Investigação; Escrita – primeira redação; Escrita – revisão e edição.

## Fernanda de Lima Oliveira

Professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mestranda em Políticas Públicas para Infância e Juventude, no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília e pesquisadora no Laboratório de Prospectiva Estratégica em Políticas Públicas.

Contribuição de coautoria: Conceituação; Investigação; Escrita – primeira redação; Escrita – revisão e edição..

---

### Nota

Este artigo é resultado de pesquisas bibliográficas feitas pelas autoras durante o curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional, cursado nos anos de 2022 a 2023, pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

### Agradecimentos

Agradecemos ao corpo docente e discente do curso de Especialização Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional, ofertado pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM-UnB), em parceria com o Sindicato dos Professores (SINPRO-DF), cursado pelas autoras entre julho de 2022 e outubro de 2023, cujos debates contribuíram para a elaboração inicial deste artigo.

### Informações sobre financiamento

Esta pesquisa foi realizada com financiamento da agência de fomento argentina *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* – CONICET

### Procedimento de avaliação

Avaliação por pares duplamente cega (*double-blind peer review*).

### Declaração sobre conflito de interesses

As autoras declaram inexistência de conflitos de interesse na realização e publicação deste estudo.

### Declaração sobre o Uso de Inteligência Artificial

Não foram utilizadas ferramentas de IA na redação ou análise de dados deste trabalho.

### Declaração de disponibilidade de dados

Os dados que sustentam as conclusões deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

### Editores responsáveis pelo fluxo editorial

Leonardo Evaristo Teixeira, Matheus Daltoé Assis e Guilherme Cavicchioli Uchimura.