

RACISMO, EDUCAÇÃO E COVID-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto?

Érika Elizabeth Vieira Frazão¹
Eleonora Abad Stefenson²
Gustavo Junger da Silva³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo se inscrever nas disputas políticas em torno de significações de escola/educação pública democrática contribuindo com reflexões acerca das possibilidades e desafios de se pensar e defender um ensino democrático no cenário pandêmico da Covid 19 e de crise política, que tem acentuado de forma exponencial as desigualdades sociais, econômicas e raciais existentes na sociedade brasileira. Devido ao panorama sanitário atual, diversas experiências de ensino remoto têm sido experimentadas pelas escolas, desdobrando-se em novas questões e readaptações para todo o sistema escolar. Neste artigo, analisaremos o ambiente de implementação do ensino remoto na educação básica, bem como delinear alguns dos novos desafios colocados a uma perspectiva de educação como prática libertária. Na primeira parte do texto, nos debruçamos sobre o conceito de democracia em diálogo com autores que o significam para além do campo do liberalismo político. Na segunda parte, apresentamos e analisamos os dados da PNAD Contínua TIC 2018, buscando compreender a realidade do país no momento pré-pandemia no que se refere às condições habitacionais, em particular de acesso à Internet, dos domicílios brasileiros

¹ Érika Elizabeth Vieira Frazão é mulher negra, mãe, professora de história, doutora em Educação pelo PPGE-UFRJ (2018) e Mestre em Educação pelo PPGE/UFRJ (2014). Atualmente é Professora Adjunta de Relações Étnico-Raciais na Escola na Universidade Federal Fluminense (UFF). É líder do Laboratório de estudo de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades (LabErês/UFF/CNPq) na Faculdade de Educação da UFF, cujo objetivo é reunir professores e estudantes em torno de pesquisas que visam descolonizar os currículos acadêmicos e escolares por meio de uma luta antirracista e feminista. Sou Membro do Grupo de Estudos Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD/UFF), Integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH - UFF), do Projeto de Extensão Literatura, Infância e Formação (FE/UFF), Pesquisadora do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH/UFRJ/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, currículo, feminismo negro, literatura negro brasileira, musicalidade antirracista, intelectualidade negra, subjetividades, teoria do discurso, democracia.

² Eleonora Abad Stefenson: Professora de História da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ) onde atua no Colégio Estadual Guilherme Briggs. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possui graduação em Abi - História pela Universidade Federal Fluminense (2009), Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica - (eixo: Políticas Públicas e Projetos Sócio-Culturais em Espaços Escolares) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Atuou como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de História (2014- 2017).

³ Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEO-UERJ/2014) é pesquisador associado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM), ao Observatório das Migrações Internacionais (OBmigra), e ao Núcleo de Estudos Água, Riscos e Territórios (NEART). Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2005), especialização em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) (2010) e mestrado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2014). É técnico da Coordenação de População e Indicadores Sociais (Copis) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde faz parte do Grupo de Trabalho sobre Habitação e Exclusão Habitacional.

imersos em um contexto de profundas desigualdades socioespaciais que marcam o território nacional. Por fim, analisamos a situação dos estudantes brasileiros no atual contexto e refletimos sobre possibilidades de práticas democráticas nas relações escolas-estudantes. Possibilidades que se constroem para além do acesso – contribuindo para a superação do passado colonial brasileiro e a construção de uma autêntica democracia racial.

Palavras-chave: Educação Democrática. Ensino Remoto. Discriminação Racial.

RACISM, EDUCATION AND COVID-19: is a library education possible in times of remote education?

Abstract: This article aims to inscribe in political disputes around the meanings of democratic public school/education, contributing with reflections on the possibilities and challenges of continuing to think and defend democratic education in the pandemic and political crisis scenario, which has accentuated exponentially the social, economic and racial inequalities existing in Brazilian society. Due to the current health panorama, several remote teaching experiences have been experimented by schools, unfolding into new issues and readaptations for the entire school system. In this article, we will analyze the environment for implementing remote teaching in basic education, as well as outline some of the new challenges posed to a perspective of education as a libertarian practice. In the first part of this text, we focus on the concept of democracy in dialogue with authors who signify it beyond the field of political liberalism. In the second part, we present and analyze data from the PNAD Continua TIC 2018 seeking to understand the reality of the country in the pre-pandemic moment with regard to housing conditions, in particular Internet access, of Brazilian households immersed in a context of deep socio-spatial inequalities that mark the national territory. Finally, we analyze the situation of Brazilian students in the current context and reflect on the possibilities of democratic practices in other relationships between schools and students. Possibilities that are built beyond access – contributing to the overcoming of the Brazilian colonial past and the construction of an authentic racial democracy.

Keywords: Democratic Education. Remote Learning. Racial Discrimination

RACISMO, EDUCACIÓN Y COVID-19: ¿es posible una educación libertaria en tiempos de educación remota?

Resumen: Este artículo tiene como objetivo inscribirse en las disputas políticas en torno a los significados de la escuela / educación pública democrática, aportando reflexiones sobre las posibilidades y desafíos de pensar y defender la educación democrática en el escenario de la pandemia y la crisis política, que ha acentuado exponencialmente los aspectos sociales, económicos y desigualdades raciales existentes en la sociedad brasileña. Debido al panorama de salud actual, varias experiencias de enseñanza a distancia han sido experimentadas por las escuelas, desdoblado en nuevos temas y readaptaciones para todo el sistema escolar. En este artículo analizaremos el entorno para la implementación de la enseñanza a distancia en la educación básica, así como esbozaremos algunos de los nuevos desafíos que se plantean a una perspectiva de la educación como práctica libertaria. En la primera parte del texto, nos centramos en el concepto de democracia en diálogo con autores que lo significan más allá del campo del liberalismo político. En la segunda parte, presentamos y analizamos datos de la PNAD Continua TIC 2018 buscando comprender la realidad del país en el momento prepandémico en lo que respecta a las condiciones de vivienda, en particular el acceso a Internet, de los hogares brasileños inmersos. en un contexto de profundas desigualdades socioespaciales que marcan el territorio nacional. Finalmente, analizamos la situación de los estudiantes brasileños en el contexto actual y reflexionamos sobre las posibilidades de

práticas democráticas em outras relações entre escolas y estudiantes. Posibilidades que se constroem más allá del acceso, contribuyendo a la superación del pasado colonial brasileño y la construcción de una auténtica democracia racial.

Palabras clave: Educación Democrática. Ensino Remoto. Discriminación Racial.

Introdução

A urgência (permanência) em se debater as relações entre democracia e educação se dá em um cenário mundial e, de maneira mais específica, em um contexto nacional de um crescente e pujante discurso do que o filósofo Jacques Rancière (2014) denominou de “novo ódio à democracia”. Um ódio que tem como questão central “a repressão da catástrofe da civilização democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 11), ou seja, um ódio à ampliação da participação popular que tensiona a legitimidade do poder oligárquico, aliado a um discurso científico.

Mas o novo sentimento antidemocrático traz uma versão mais perturbadora da fórmula. O governo democrático, diz, é mau quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas. Em compensação, é bom quando mobiliza os indivíduos apáticos da sociedade democrática para a energia da guerra em defesa dos valores da civilização, aqueles da luta das civilizações. (RANCIÈRE, 2014, p. 10).

Nesse sentido, Rancière alerta para um novo discurso antidemocrático que percebe na crescente e diversificada atuação popular um risco ao consenso oligárquico, legitimado por especialistas, que aspira, em última instância, “governar sem povo, isto é, sem divisão do povo; governar sem política” (2014, p. 102).

Embora as reflexões de Rancière se debrucem sobre as experiências europeias e, em especial, a francesa, entendemos ser possível identificar essas disputas em torno da democracia e da própria crise do “consenso oligárquico” no contexto brasileiro nos últimos anos, algo que, inclusive, permite compreender a recente ruptura do pacto democrático com a supressão de um governo eleito a partir do pleito popular, sem base jurídica. Esse “novo ódio à democracia” no cenário brasileiro encontra, ainda, ecos nos debates educacionais, a partir da construção de discursos que visam reduzir experiências democráticas nos espaços

escolares em nome de práticas e saberes especializados e cientificamente legitimados, ou seja, em nome de uma educação sem política, como as propostas do Movimento Escola sem Partido, recuperando as reflexões de Rancière. Essas disputas de agendas tencionam o debate educacional acerca das relações entre a escola e a democracia na contemporaneidade. Nesse sentido, é interessante resgatarmos as reflexões de Gaudêncio Frigotto (2017), cuja análise se debruça sobre o que denomina de “ovo da serpente” – em uma clara alusão à produção cinematográfica de Ingmar Bergman (1977) sobre a construção do totalitarismo na Europa no período entreguerras –, de um “novo ódio” que avança sobre a democracia brasileira e repercute no campo educacional.

Em seu artigo intitulado *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, Apple (2011) caracteriza a atual conjuntura de avanço de um discurso conservador aliado a uma política econômica neoliberal como uma “restauração conservadora”. Essa aliança seria marcada por um ativismo conservador que passa a disputar uma agenda educacional a partir da privatização da educação. Um esvaziamento do espaço público a partir da imposição de uma moralidade branca, cristã, heteronormativa.

Podemos observar esse cenário descrito por Apple em boa parte do mundo ocidental, com o crescimento dos partidos de direita assumindo o poder, como a eleição de Trump, nos Estados Unidos, de Macri, na Argentina, e do fortalecimento do partido Frente Nacional na França.

Em essência, a nova aliança a favor da restauração conservadora inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os seus objetivos para a educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social. Entre eles, estão a expansão do “livre mercado”; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica; e a popularização do que claramente se mostra como uma forma de pensamento social darwinista. (APPLE, 2011, p. 81).

No Brasil, a eleição para presidência da república da extrema-direita, em 2018, fez aparecer de forma explícita o discurso racista homofóbico, machista e patriarcal que rege nossa sociedade desde a colonização. A polaridade dos discursos políticos trouxe para o campo teórico a clareza de que os avanços sociais conquistados pelos governos

democráticos, ainda que tenham sido muitos, se mantiveram pautados a partir de relações de consumo e continuaram a deixar à margem da cidadania boa parte da população subalternizada: negros, indígenas, mulheres.

O desmantelamento da promoção, defesa e gozo efetivo dos direitos humanos tende a assumir proporções épicas. Os projetos que compõem a pauta conservadora evidenciam um trabalho gradual e seguro de desmonte das conquistas dos direitos estabelecidos sob a égide da Constituição de 1988. Os alvos desta operação de retrocesso são amplos e diversos: visam aos direitos das crianças e adolescentes, na proposta que reduz a maioria penal e naquela da redução da idade para o ingresso no mercado de trabalho; flexibilizam a definição de trabalho escravo; buscam revogar o Estatuto do Desarmamento; criam novos obstáculos para a demarcação de terras indígenas; modificam o Estatuto da Família, recusando o reconhecimento das relações homoafetivas; modificam a lei de atendimento às vítimas de violência sexual, dificultando o aborto; e, sobretudo, promovem a restrição e punição a manifestações políticas e sociais e violações de privacidade, encapsuladas na Lei Antiterrorismo. (PINHEIRO, 2020, p. 5).

Este cenário faz com que o tema da democracia seja reatualizado, recolocado no jogo da linguagem e disputado no campo da educação. É importante ressaltar que não pretendemos dar conta, neste artigo, de todas as disputas políticas que levaram à crise que estamos vivendo. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que muitas das medidas educacionais que têm sido propostas pelo governo Bolsonaro têm incidência direta nos sentidos de educação/escola democrática.

Apoiados em leituras de teóricos políticos críticos (APPLE, 2011; FRIGOTTO, 2017) e pós-fundacionais (BIESTA, 2008; GABRIEL, 2011, 2016; MOUFFE, 2003), fizemos a opção por uma abordagem pelo *político* para discutir as disputas por sentidos de cidadania e democracia. A mobilização desse significante permite perceber no cenário político atual que, aliado à ressurgência de discursos autoritários existe um aumento do conservadorismo em relação a questões de classe, gênero e etnias. Isso se manifesta em constantes agressões a homossexuais, violência policial contra pessoas pobres e negras, assim como no crescimento da intolerância religiosa. Buscamos um diálogo com trabalhos que entendem a cidadania para além de uma perspectiva passiva, reduzida a um conjunto de direitos registrados na legislação.

A defesa de uma escola democrática passa necessariamente pela discussão de um

estado democrático que nos remete a uma reflexão mais ampla sobre democracia e nacionalidade. Dessa forma, defendemos ser importante nesses “tempos pós” (GABRIEL, 2008) repensarmos sobre as relações entre currículo e subjetividades e, mais especificamente, entre currículo e identidade nacional e cidadania, de maneira a compreender seus efeitos na construção de um projeto de sociedade e de escola democráticos. Nesta atual conjuntura, os sentidos de identidade nacional e de povo brasileiro vêm sendo cada vez mais questionados no Brasil, como deixam entrever as recentes mudanças políticas pelas quais passou o país.

Para organizar nossa escrita, optamos por dividir o artigo em três seções. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de democracia com o qual operamos a leitura do atual contexto social pandêmico brasileiro e sua relação com o um projeto de educação que se pretenda democrático. Na segunda parte, apresentamos alguns dados da PNAD 2019 que possibilitam perceber a realidade social brasileira e as desigualdades sociais enfrentadas pelos estudantes durante o chamado ensino remoto. Por último, analisamos as possibilidades de um ensino democrático que leve em consideração as individualidades desses alunos, suas realidades domiciliares, o convívio com os professores e o papel destes últimos na proposta de um ensino libertário.

Democracia e o debate racial: enfrentamentos necessários em tempos de ódio

Nesta seção, procuramos apresentar algumas discussões político-teóricas sobre o conceito de democracia com as quais dialogamos. Como dito anteriormente, assim como Mouffe (2003), argumentamos que uma sociedade democrática não é necessariamente uma sociedade pacificada e harmoniosa, onde as divergências são superadas e um consenso único de valores comuns é obtido. Uma sociedade democrática é aquela onde “muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos” (MOUFFE, 2003, p. 11). Isso implicaria também na ampliação da compreensão de democracia para além da forma de governo adotada por um Estado, abrindo a possibilidade de pensar outras hegemonias resultantes de um maior número de lutas democráticas e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos e de práticas democráticas na sociedade. Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a

existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. A política democrática não pode superar os conflitos, sua especificidade estaria não na superação da oposição eles/nós, mas sim em seu manejo de forma diferente. Para explicar melhor essa forma diferente de superação, Mouffe diferencia as relações antagônicas das de agonismo; no primeiro caso, as relações intentariam a eliminação do inimigo, enquanto no segundo, existiria uma disputa por hegemonia com um adversário que se reconhece.

Em artigo de 2005, Mouffe critica as versões mais propagadas de democracia deliberativa, principalmente a democracia liberal que se consolidou como única forma legítima de governo no fim do século XX. A autora aproxima-se da perspectiva de Carl Schmitt sobre o que vem a ser *político*, apropriando-se do conceito para propor um modelo agonístico de democracia.

Um dos objetivos dos teóricos da democracia deliberativa é oferecer uma alternativa ao “modelo agregativo” de Joseph Shumpeter, que enfatiza a agregação de preferências, por meio de partidos políticos, nos quais as pessoas teriam a oportunidade de aceitar ou rejeitar seus líderes, graças ao processo eleitoral. Os teóricos dessa corrente entendiam que o pluralismo de interesses e valores precisava ser reconhecido como coextensivo à própria ideia de povo (MOUFFE, 2005). Rawls (1971) afirma que o atual desapareço pelas instituições democráticas, bem como a crise de legitimidade das democracias ocidentais resulta do predomínio do modelo agregativo. Os democratas deliberativos, grupo no qual se inclui Rawls e Habermas, defendem a recuperação da dimensão moral da democracia para o alcance de um consenso mais profundo que um mero acordo sobre procedimentos. Propõem, então, a promoção de uma forma de racionalidade *normativa* e procuram estabelecer uma conexão entre os valores liberais e a democracia por meio da deliberação. Nessa perspectiva, a democracia é entendida como a soberania popular, reformulada de modo a eliminar os perigos que tal princípio representa para os valores liberais.

É a consciência desses perigos que frequentemente preocupou liberais diante da participação popular, levando-os a tentar desencorajá-la e limitá-la. Os democratas deliberativos acreditam que tais perigos podem ser evitados, permitindo-se, por isso, que os liberais abracem o ideal democrático com entusiasmo inusitado. Uma solução proposta é a de reinterpretar a soberania popular em termos intersubjetivos e redefini-la como “poder gerado comunicativamente”. (MOUFFE, 2005, p. 12-13).

Mouffe critica a perspectiva deliberativa de insular a política dos efeitos do pluralismo de valores, tentando fixar terminantemente todo o sentido e a hierarquia dos valores liberais-democráticos fundamentais. Para a autora, a teoria democrática deveria renunciar a essas formas de escapismo e enfrentar o desafio que decorre do reconhecimento do pluralismo de valores. Contudo, ela alerta que isso não significa aceitar um pluralismo total – “alguns limites precisam ser estabelecidos com relação ao tipo de confrontação que será vista como legítima na esfera pública” (MOUFFE, 2005, p. 17). E defende que a natureza política dos limites deve ser reconhecida, “em lugar da apresentação de tais limites como exigências da moralidade e da racionalidade” (p. 17). O que faltaria a essas abordagens é o próprio questionamento de quais são as condições de existência do sujeito democrático.

Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. Assim, não existe uma posição identitária prioritária e o movimento de articulação é resultado de práticas hegemônicas, que são contingentes, constituindo-se, em uma ponte entre a indecibilidade e a decisão. (MARQUES, 2008, p. 91).

Levar o pluralismo a sério requer renunciar ao sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Significa compreender que, longe de serem meramente empíricos ou epistemológicos, os obstáculos aos artifícios racionalistas são ontológicos. Sendo o poder constitutivo das relações sociais, Mouffe defende um modelo democrático capaz de apreender a natureza do político, e isso só poderia ocorrer com uma abordagem que insira o poder e o antagonismo em seu centro.

Em *Hegemonia e estratégia socialista*, escrito em 1985, a autora afirma que a objetividade social é constituída por meio de atos de poder, ou seja, esta é, em última instância, política. O que implica pensar o poder como constituidor das identidades, e não apenas como uma relação externa acontecendo entre duas identidades. Dessa forma, para Mouffe (2005, p. 19):

De acordo com a abordagem deliberativa, quanto mais democrática uma sociedade, menos o poder será constitutivo das relações sociais. Se aceitarmos, contudo, que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal para a política democrática não é como eliminar

o poder, mas como constituir formas de poder mais compatíveis com valores democráticos.

Apoiando-se na distinção entre política e político, Mouffe formula uma alternativa aos modelos agregativo e deliberativo: um modelo que chama de “pluralismo agonístico”. Nele, propõe que se abandone a tentativa de superação da oposição “nós-eles”, já que é uma impossibilidade, mas que se estabeleça uma discriminação “nós-eles” de um modo compatível com a democracia. Ou seja, construindo o “eles” de modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários que possuem o direito de se opor a nossas ideias. Nesse sentido, distingue antagonismo e agonismo: o primeiro seria caracterizado pela briga entre inimigos, enquanto o segundo seria a luta entre adversários. No pluralismo agonístico, o propósito da política seria transformar antagonismo em agonismo. E isso se daria por meio de um embate intenso de posições políticas.

Consideramos que é importante salientar que a discussão teórica trazida por Mouffe tem características muito claras e peculiares no que diz respeito à construção da sociedade brasileira; e que não se pode compreender a sociedade contemporânea sem os conceitos de raça e racismo. Nesse ponto, o cientista político Silvio Almeida nomeia claramente com o conceito de “racismo estrutural”, a importância da raça como elemento que integra a organização econômica e política da sociedade contemporânea. Entender isso, faz-nos analisar o racismo como a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno isolado, patológico, compreendendo que ele dá sentido à lógica da desigualdade e da violência que moldam a sociedade capitalista (ALMEIDA, 2018). Nessa mesma lógica, Aníbal Quijano (2005) afirma que um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo moderno e eurocentrado é a classificação social de acordo com a ideia de *raça*:

[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (p. 117).

No momento atual, nem mesmo com o vírus que, a princípio, não escolhe quem atinge e quem mata, não há uma democratização das condições de enfrentamento da

pandemia. Com circulo nas redes sociais “não estamos todos no mesmo barco”. E como bem ressaltou Achille Mbembe, em entrevista a Diogo Bercito (2020), mais uma vez está em jogo a lógica de sacrifício da necropolítica que sempre esteve no “coração do neoliberalismo que deveríamos chamar de necroliberalismo”. Uma lógica que opera com a ideia de que uns valem mais que outros e que quem não tem valor pode ser descartado. Esse valor é sempre medido por raça, classe e gênero. Com esse cenário, como podemos pensar uma educação/escola democrática que amplie os sentidos de democracia e inclua todas as demandas populares e democráticas advindas dos movimentos sociais?

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos. (ARAÚJO, 2014, p. 194).

Parece ser senso comum nos escritos do campo educacional a importância de se trabalhar por uma “escola democrática”. Contudo, o que seria “escola democrática” já não é um consenso tão fácil de se obter. Como já explicitamos, essa ausência de consenso faz parte do próprio jogo político da democracia. Como adentrar, então, em um campo tão disputado como esse? Optamos por continuar dialogando com as perspectivas pós-fundacionais, assumindo que elas não são as únicas a significar escola, ensino, currículo e nem mesmo democracia. Este trabalho se inscreve nesse mesmo movimento, reconhecendo que as demandas de igualdade, de diferença e de qualidade endereçadas à escola permanecem sendo uma linha potente a ser explorada quando se trata de pensar um currículo ou uma escola democrática.

Biesta (2008) começa seu livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, afirmando que a questão sobre o que é ser humano é uma questão acima de tudo educacional. Para ele, a educação é sempre uma intervenção na vida de um ser, motivada, muitas vezes, pela ideia de melhora desta vida. Contudo, essa intervenção defendida pelo autor se dá admitindo que não podemos conhecer a essência humana, e que a questão do que é ser humano está radicalmente aberta e só podemos responder a ela participando na educação e não antes disso. Na educação humanista, inaugurada pelo iluminismo, exista uma norma do que é ser humano e deve ser ensinado às crianças, aos

estudantes, antes que estes tenham a oportunidade de mostrar quem são e o que desejam ser. Dessa forma, ele seria incapaz de pensar a unicidade de cada ser individual. Biesta defende, portanto, o fim do humanismo, assim como afirmou Levinas (1981, p. 128), porque o humanismo “não é *suficientemente* humano”. Ele propõe, então, mostrar como o ser humano, enquanto indivíduo único, “torna-se presença”, argumentando que nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós. E, nesse sentido, argumenta que a responsabilidade educacional é também uma responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferença.

Tendo em vista os questionamentos e apostas que orientam esta escrita, interessa sublinhar que o debate político no campo educacional em torno dos processos de democratização ao associarem “naturalmente” em uma mesma cadeia de equivalência os termos *democracia* e *emancipação* tendem a reafirmar discursos hegemonzados ao longo da modernidade ocidental. Não é por acaso que Gabriel (2016), ao se debruçar sobre o sentido do significante *emancipação*, que se hegemoniza nos debates curriculares, afirma: “à ideia de lugar de formação de sujeitos emancipados por meio do acesso às luzes esclarecedoras da razão, soma-se o desafio de se construir uma escola democrática e emancipatória que possa contribuir na luta contra todas as formas de opressão social” (p. 109).

Segundo Gabriel (2016), em diálogo com Biesta (2008), embora o conceito de emancipação – entendido como ação de “libertar uma pessoa do controle de outra” (BIESTA, 2008, p. 169, *tradução livre*) – seja anterior ao século das luzes e à consolidação do pensamento educacional moderno, a lógica iluminista produz efeitos de verdade potentes, que funcionam como um divisor de águas na história desse conceito. O ato emancipatório passa, desde então, a depender da razão metafísica iluminista para se efetivar. E o iluminismo, por sua vez, apresenta-se e reafirma-se como processo emancipatório (GABRIEL, 2016).

Gabriel propõe, então, que o significante *emancipação* pode ser ressignificado a partir da ressignificação da tensão universal e particular face à impossibilidade e necessidade dos processos de significação, que funcionam como fundamentos contingentes na produção de uma ordem social, bem como a diferenciação conceitual entre político e política na leitura política do social.

Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados. (GABRIEL, 2016, p. 114).

Nessa lógica, uma política educacional emancipatória seria, a partir da perspectiva de democracia de Mouffe, aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular, alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. “Trata-se, portanto, de produzir igualmente outros antagonismos que interpelem a fronteira do que é e do que não é processo emancipatório e democrático, em função dos interesses e demandas contingenciais que participam do jogo de linguagem” (GABRIEL, 2016, p. 114).

Como já mencionado, muito já foi escrito sobre o papel da escola no debate conceitual travado sobre os significantes *emancipação, poder, democracia*, e continuamos a apostar na potencialidade epistemológica e política dessas instituições, significando-as como espaços propícios para o exercício de práticas emancipatórias. Trata-se, assim, de investir no sentido de escola como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Esse entendimento está, aliás, na base dos múltiplos projetos educativos emancipatórios em disputa no cenário político contemporâneo.

Reconhecendo que muitos podem ser os sentidos de escola disputados na cadeia de equivalência de democrático ou emancipatório, apostamos na potencialidade do *conhecimento* dentro dessa cadeia de equivalências. Não é possível negar que vivemos em uma situação, como nomeia Santos (2010), de “injustiça cognitiva social”, que interpela as instituições de formação, colocando em xeque seu papel hegemônico e sua legitimidade como espaço institucional, onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade.

A expressão “injustiça cognitiva social” faz referência tanto às questões como acesso e permanência, quanto às relacionadas à seleção desses conhecimentos que são valorizados e legitimados para serem ensinados.

Analisar a questão da seleção nas perspectivas aqui defendidas permite retomar alguns fios das teorizações críticas e insistir, de forma articulada, nas mesmas duas questões

já clássicas no campo do currículo: o que e para quem ensinamos? Se pensarmos em termos de contexto escolar, por exemplo, significa problematizar conceitos, como verdade, razão, sujeito e até conhecimento escolar. O que não significa o abandono da importância das demandas de igualdade e de diferença para pensar as possibilidades de uma escola democrática, apenas defendendo que elas se fortalecem com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar.

Muitos autores argumentam que a melhor forma de educar para a democracia é por meio de uma da democracia, ou seja, por formas democráticas de educação. Nesse sentido, Apple e Beane (1995) defendem que a criação de um currículo que promova experiências democráticas, surte melhor efeito do que apenas *conhecimentos* sobre a democracia, a participação na vida democrática seria, assim, a melhor forma de educar para a democracia. Mas para Biesta (2008), essas duas concepções se mantêm numa visão instrumentalista da educação, pois focam o educar o sujeito democrático. Ele aposta na educação como um espaço onde os indivíduos podem agir e introduzir seus inícios no mundo e, com isso, tornarem-se sujeitos.

A questão a propor é antes a seguinte: de que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Ou, falando de um modo que pode ser usado para examinar as práticas educacionais reais: Quanta ação é realmente possível em nossas escolas? (BIESTA, 2008, p. 171).

Para Biesta, isso implicaria em um ambiente real, onde os estudantes possam agir, responder “nas suas próprias e únicas maneiras” às possibilidades de aprendizagens providenciadas pelo currículo. O que requer uma compreensão diferente de currículo, que não seja apenas transmissão de conhecimento e que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, e no qual os professores possam encontrar o “equilíbrio delicado entre a criança e o currículo” para que elas possam empreender algo novo.

Essa perspectiva não exclui a necessidade de pensar um currículo democrático, pelo contrário, apenas amplia as possibilidades desse currículo, propondo uma abertura frente a esse agir. E se mostra ainda mais necessária em um momento em que as desigualdades sociais e raciais se acentuam, como veremos nas análises da PNAD da próxima seção.

O Brasil do Ensino Remoto: democratização tecnológica é democratização de acesso?

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou ao *status* de pandemia o estado de contaminação pelo novo coronavírus. Naquele momento, 115 países registravam casos de infecção, o que fez com que o diretor da OMS, Tedros Adhanom, declarasse: “Estamos nisto juntos e precisamos de fazer com calma aquilo que é necessário.”⁴

A frase do diretor geral da OMS foi repetida inúmeras vezes ao longo dos intermináveis meses de pandemia. Na mesma linha, parte das lideranças políticas enviaram mensagens de união nacional contra a peste: “estamos todos no mesmo barco”. Mas será que estamos?

Para esta reflexão, recorremos a um dos mais proeminentes pensadores brasileiros a se dedicar à reflexão acerca da realidade socioespacial brasileira, o geógrafo Milton Santos. Na obra *O espaço do cidadão*, publicada no final dos anos 1980, Santos (2012) argumenta que no contexto de produção do espaço capitalista não podemos falar em cidadãos, mas apenas consumidores. Indivíduos que se caracterizam não pela isonomia de direitos, mas pela capacidade de acumulação de bens que se convertem em potencial usufruto de privilégios. A essência do espírito capitalista foi materializado, em última instância, nas condições desiguais de habitação⁵ que se perpetuam pela opção por um modelo de política habitacional, comandado pelo que Rolnik (2015) chama de “complexo imobiliário-financeiro”⁶.

Nesse contexto, a necessidade de promover o maior isolamento social como medida de contenção da pandemia de Covid-19 expôs ao Brasil às profundezas da sua desigualdade. Algo que se desdobrou diretamente para o campo da educação em virtude da necessidade de interrupção das aulas presenciais.

Quando analisamos as informações para o ano de 2019 da Pesquisa Nacional por

⁴ Informações disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

⁵ Ou mesmo na possibilidade de acesso a uma moradia, fenômeno que se agravou demasiadamente nos últimos anos alcançando 221.869 pessoas, em 2020, segundo estimativa do pesquisador Marco Antônio Natalino (IPEA, 2020).

⁶ Seja em sua expressão formal, ou informal, a exemplo do que se verifica nas áreas controladas pelas milícias, no Rio de Janeiro.

Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre as características domiciliares, no que se refere às condições de abastecimento de água, existência de banheiro, adensamento domiciliar e rendimento no Brasil, observamos que 37,7% da população brasileira vivia em domicílios com algum nível de vulnerabilidade de acesso à água no domicílio⁷, o que implicava em dificuldades para lavagem das mãos nos locais de residência – uma recomendação básica da OMS no contexto de pandemia (ver Tabela 1).

A Tabela 1 revela, ainda, que entre as grandes regiões, o Nordeste apresentou o maior percentual de população residente em domicílios abastecidos pela rede geral de água, mas com frequência de abastecimento inferior à diária (24,8%). A região Norte possuía, em 2019, o maior percentual de pessoas morando em domicílios que não tinham na rede geral a sua principal forma de abastecimento de água e sem canalização interna nos domicílios (10,7%).

Tabela 1 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios por forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de abastecimento de água e existência de canalização interna, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões - 2019

Grandes Regiões,	Total (1 000 pessoas)	Forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de distribuição de água e existência de canalização interna				
		Abastecidos principalmente pela rede geral			Abastecidos principalmente de outra forma	
		Domicílio com abastecimento diário e estrutura para armazenamento de água	Domicílio com abastecimento diário e sem estrutura para armazenamento de água	Frequência de abastecimento inferior à diária	Com canalização interna	Sem canalização interna
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
Brasil	209 496	62,2	12,2	10,2	11,9	3,4
Norte	18 113	29,6	22,1	6,6	31,1	10,7
Nordeste	56 928	41,1	13,3	24,8	12,9	7,9
Sudeste	88 350	81,4	5,7	5,1	7,4	0,5
Sul	29 932	60,9	24,0	2,8	11,9	0,5
Centro-Oeste	16 173	71,2	11,3	4,8	11,9	0,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

A Tabela 2 apresenta aspectos significativos quanto ao perfil sociodemográfico das pessoas que residiam nesses domicílios mais vulneráveis. Nesse sentido, observa-se que,

⁷ Considerou-se não vulnerável a população que dispõe de água oriunda da rede geral de distribuição, com abastecimento diário e com estrutura de armazenamento em seu domicílio. As demais possibilidades comportam algum nível de vulnerabilidade, seja pela disponibilidade do recurso, seja pela intermitência do mesmo.

comparadas às pessoas que se declaravam brancas, as de cor ou raça preta ou parda eram aquelas que concentravam uma parcela maior da sua população nos domicílios que, mesmo abastecidos principalmente pela rede geral de água, a frequência de abastecimento era inferior à diária (12,5%). Essa mesma relação também se verificou para as pessoas que viviam em domicílios que não tinham na rede geral a sua principal forma de abastecimento de água e não contavam com canalização interna nos domicílios. Nesse caso, o percentual de pessoas que se declaravam pretas ou pardas e viviam em domicílios com essas características era de 4,8%.

Tabela 2 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios por forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de abastecimento de água e existência de canalização interna, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas - 2019

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de distribuição de água e existência de canalização interna				
		Abastecidos principalmente pela rede geral			Abastecidos principalmente de outra forma	
		Domicílio com abastecimento diário e estrutura para armazenamento de água	Domicílio com abastecimento diário e sem estrutura para armazenamento de água	Frequência de abastecimento inferior à diária	Com canalização interna	Sem canalização interna
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
Total	209 496	62,2	12,2	10,2	11,9	3,4
Sexo						
Homens	101 074	61,3	12,3	10,2	12,5	3,7
Mulheres	108 423	63,1	12,1	10,2	11,4	3,1
Cor ou raça (1)						
Brancos	89 400	70,7	10,3	7,2	10,2	1,6
Pretos ou pardos	117 910	55,7	13,7	12,5	13,3	4,8
Sexo e cor ou raça (1)						
Homens brancos	42 229	69,7	10,5	7,3	10,9	1,7
Homens pretos ou pardos	57 803	55,0	13,7	12,4	13,7	5,1
Mulheres brancas	47 171	71,6	10,2	7,2	9,6	1,5
Mulheres pretas ou pardas	60 106	56,4	13,7	12,6	12,9	4,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 3 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios, por número de moradores do domicílio. A pesquisa indica que 22,6% das pessoas viviam em domicílios com 5 pessoas ou mais e os domicílios com esse quantitativo de moradores abrigavam

principalmente pessoas que se declaravam pretas ou pardas, servindo como local de moradia para 12,3% dessa população.

Tabela 3 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios, por número de moradores do domicílio, segundo características selecionadas - 2019

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000)	Número de moradores do domicílio					
		Um morador	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis ou mais
	Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
Total	209 415	5,6	19,0	27,0	25,8	12,8	9,8
Sexo							
Homens	101 054	5,6	18,0	27,0	26,4	13,0	9,9
Mulheres	108 361	5,6	20,0	27,0	25,2	12,6	9,7
Cor ou raça (1)							
Branços	89 373	6,1	21,5	28,7	25,9	11,2	6,5
Pretos ou pardos	117 855	5,2	17,1	25,7	25,8	13,9	12,3
Sexo e cor ou raça (1)							
Homens brancos	42 222	5,5	20,5	29,1	26,7	11,6	6,6
Homens pretos ou pardos	57 790	5,7	16,3	25,5	26,3	14,0	12,3
Mulheres brancas	47 151	6,7	22,4	28,4	25,2	10,8	6,4
Mulheres pretas ou parda:	60 065	4,8	18,0	25,9	25,3	13,9	12,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 4 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios, por condições de adensamento do domicílio. Verifica-se que 62,5% das pessoas viviam em domicílios com mais de um, até dois moradores por dormitório. No ponto mais extremo, 5,6% das pessoas viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório. Nesses casos, ressalta-se a dificuldade de cumprimento das medidas de isolamento social que impeçam a disseminação entre moradores de um mesmo domicílio.

No que se refere à distribuição de pessoas residindo em domicílios por banheiro de uso exclusivo, 32,2% viviam com mais de três pessoas por banheiro de uso exclusivo. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 2,6% da população.

Entre as pessoas que viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório, os homens e mulheres pretos ou pardos estão em maior número. Entre as pessoas que se declaravam pretas ou pardas, 7,1% viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório. Homens e mulheres pretos ou pardos apareciam com a mesma proporção nesse

caso. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 3,9% das pessoas que se declararam pretas ou pardas, frente a 0,8% daquelas que se declararam brancas.

Tabela 4 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios, por condições de adensamento do domicílio, segundo características selecionadas - 2019

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Número de moradores por cômodo utilizado como dormitório				Número de moradores por banheiro de uso exclusivo				
		Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores	Domicílio sem banheiro	Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
Total	209 496	17,8	62,5	14,1	5,6	2,6	14,0	29,2	22,1	32,2
Sexo										
Homens	101 074	16,7	63,5	14,1	5,7	2,8	13,5	28,7	22,1	32,9
Mulheres	108 423	18,9	61,6	14,1	5,5	2,3	14,4	29,7	22,1	31,5
Cor ou raça (1)										
Branco	89 400	20,3	65,6	10,8	3,4	0,8	19,1	33,8	21,0	25,2
Pretos ou pardos	117 910	16,0	60,3	16,6	7,1	3,9	10,0	25,7	22,9	37,5
Sexo e cor ou raça (1)										
Homens brancos	42 229	18,3	67,2	10,9	3,6	1,0	18,2	33,4	21,3	26,0
Homens pretos ou pardos	57 803	15,5	60,9	16,5	7,1	4,2	10,1	25,1	22,7	37,9
Mulheres brancas	47 171	22,0	64,1	10,6	3,3	0,7	19,9	34,1	20,8	24,5
Mulheres pretas ou pardas	60 106	16,4	59,7	16,8	7,1	3,6	10,0	26,2	23,1	37,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 5 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia)⁸, por condições de adensamento do domicílio. Nessa tabela, verifica-se que 50,9% dessas pessoas viviam em domicílios com mais de um, até dois moradores por dormitório. No ponto mais extremo,

⁸ “Para fins de comparação internacional, o Banco Mundial utiliza três linhas de pobreza a depender do nível de renda dos países. A atual linha internacional de extrema pobreza é fixada em US\$ 1,90 por dia em termos de Poder de Paridade de Compra - PPC (ou, em inglês, PPP, purchasing power parity), o que representa a média das linhas de pobreza encontradas em 15 dos países mais pobres classificados pelo consumo/renda per capita. A taxa de câmbio medida em PPC permite comparar o valor real das moedas em determinado ponto do tempo por meio de uma pesquisa de preços de bens e serviços em diversos lugares do mundo. Assim, é possível saber quanto custam cestas de produtos equivalentes em cada país e comparar custos de vida. Considerando que quanto maior o nível de renda média dos países, maior deve ser a linha de pobreza para que essa mantenha correspondência com o nível de rendimento médio daquela população, o Banco Mundial recomenda o uso das linhas de US\$ 3,20 PPC para países de renda média-baixa e US\$ 5,50 PPC para países de renda média-alta, grupo ao qual o Brasil pertence com mais 46 países” (IBGE, 2020, p. 62). Para informações mais detalhadas, consultar: POVERTY and shared prosperity 2018: piecing together the poverty puzzle. Washington, DC: World Bank, 2018. 176 p. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-andshared-prosperity#higherstandards>.

14,6% dessas pessoas viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório.

No que se refere à distribuição de pessoas que residiam em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia), por banheiro de uso exclusivo, a maior parte dessa população (57,2%) vivia em domicílios com mais de 3 pessoas por banheiro de uso exclusivo. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 8,1% da população. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 9,4% das pessoas que residiam em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia) e declararam pretas ou pardas, frente a 4,1% daquelas que se declararam brancas.

Tabela 5 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 PPC, por condições de adensamento do domicílio, segundo características selecionadas - 2019

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Número de moradores por cômodo utilizado como dormitório				Número de moradores por banheiro de uso exclusivo				
		Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores	Domicílio sem banheiro	Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores
		Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
Total	51 742	7,3	50,9	27,2	14,6	8,1	3,0	10,3	21,5	57,2
Sexo										
Homens	24 883	7,0	50,8	27,3	14,8	8,7	3,2	9,4	20,7	58,0
Mulheres	26 859	7,5	51,0	27,2	14,4	7,4	2,8	11,1	22,3	56,4
Cor ou raça (1)										
Branco	13 168	8,6	53,0	26,2	12,2	4,1	4,2	12,5	23,6	55,7
Pretos ou pardos	38 072	6,8	50,3	27,6	15,3	9,4	2,6	9,5	20,9	57,6
Sexo e cor ou raça (1)										
Homens brancos	6 298	8,1	52,4	26,3	13,2	4,5	4,3	11,4	22,7	57,1
Homens pretos ou pardos	18 358	6,7	50,4	27,6	15,3	10,1	2,8	8,8	20,2	58,1
Mulheres brancas	6 870	9,0	53,5	26,2	11,3	3,7	4,1	13,5	24,3	54,4
Mulheres pretas ou parda	19 714	6,9	50,2	27,5	15,4	8,7	2,3	10,3	21,6	57,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.
Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Com esse intuito, debruçamo-nos sobre os dados do suplemento sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da PNAD Contínua 2018, para observarmos que, no ano de 2018, somente 44,1% dos domicílios brasileiros possuía microcomputador ou tablet. Nas regiões Norte e Nordeste, esses bens estavam presentes em apenas 28,5% e 29,7% dos domicílios, respectivamente (Tabela 6).

Tabela 6 - Domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo a existência de microcomputador e de *tablet* - 4º trimestre de 2018

Existência de microcomputador e de <i>tablet</i>	Domicílios particulares permanentes					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	Valores relativos (%)					
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Com microcomputador ou <i>tablet</i>	44,1	28,5	29,7	52,3	51,7	46,7
Somente microcomputador	31,6	21,2	21,4	36,9	38,1	33,4
Somente <i>tablet</i>	2,4	2,1	2,2	2,6	2,2	2,7
Microcomputador e <i>tablet</i>	10,1	5,1	6,0	12,8	11,3	10,6
Sem microcomputador nem <i>tablet</i>	55,9	71,5	70,3	47,7	48,3	53,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A Tabela 7 revela que a possibilidade de algum tipo de acesso à internet no domicílio não era sequer uma realidade em 20,9% dos lares brasileiros, no ano de 2018. Uma realidade ainda mais restrita nas regiões Norte (27,9%) e Nordeste (30,9%).

Tabela 7 - Domicílios particulares permanentes, por existência de utilização da Internet, segundo as Grandes Regiões - 4º trimestre 2018

Grandes Regiões	Domicílios particulares permanentes					
	Valores absolutos (1 000 domicílios)			Valores relativos (%)		
	Total	Existência de utilização da Internet		Total	Existência de utilização da Internet	
		Havia	Não havia		Havia	Não havia
	Total					
Brasil	71 738	56 747	14 991	100,0	79,1	20,9
Norte	5 309	3 831	1 479	100,0	72,1	27,9
Nordeste	18 669	12 898	5 771	100,0	69,1	30,9
Sudeste	31 306	26 546	4 760	100,0	84,8	15,2
Sul	10 872	8 812	2 060	100,0	81,1	18,9
Centro-Oeste	5 582	4 661	921	100,0	83,5	16,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A Tabela 8 revela que, entre aqueles domicílios que possuíam algum tipo de acesso à internet, 49,5% não o faziam através do microcomputador ou *tablet* – percentual que alcançava 67,6% entre os domicílios da região Norte do Brasil. Por outro lado, em 45,5%

dos domicílios brasileiros, os moradores acessavam a internet apenas pelo telefone móvel celular, proporção que chegava a 65,7% nos domicílios da região Norte e, mesmo em regiões economicamente mais desenvolvidas, como Sudeste e Sul, o acesso à internet restrito ao celular alcançava, respectivamente, 39,5% e 36,8% dos domicílios.

Tabela 8 - Distribuição dos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo o equipamento utilizado para acessar a Internet - 4º trimestre de 2018

Equipamento utilizado para acessar a Internet	Distribuição dos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Microcomputador ou tablet						
Utilizavam	50,5	32,4	38,3	56,5	58,3	50,3
Somente microcomputador ou tablet	0,6	0,3	0,4	0,7	0,8	0,3
Não utilizavam	49,5	67,6	61,7	43,5	41,7	49,7
Microcomputador						
Utilizavam	48,1	30,7	35,8	54,1	56,0	47,9
Somente microcomputador	0,5	0,3	0,3	0,7	0,7	0,2
Não utilizavam	51,9	69,3	64,2	45,9	44,0	52,1
Tablet						
Utilizavam	13,4	7,8	9,9	15,5	14,2	13,7
Somente tablet	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Não utilizavam	86,6	92,2	90,1	84,5	85,8	86,3
Telefone móvel celular						
Utilizavam	99,2	99,6	99,3	99,1	99,0	99,5
Somente telefone móvel celular	45,5	65,7	57,6	39,5	36,8	45,8
Não utilizavam	0,8	0,4	0,7	0,9	1,0	0,5
Televisão						
Utilizavam	23,3	11,4	18,0	25,3	29,3	24,4
Não utilizavam	76,7	88,6	82,0	74,7	70,7	75,6
Outro equipamento						
Utilizavam	2,0	0,6	1,0	2,8	1,8	1,8
Não utilizavam	98,0	99,4	99,0	97,2	98,2	98,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Em 23,3% dos domicílios brasileiros, o acesso à internet era feito apenas através das redes de banda larga móvel (3G ou 4G). Esse percentual alcançava 45,8% desses domicílios

na região Norte do Brasil. Resta salientar que nas demais regiões brasileiras o percentual não era inferior a 20,0% (Tabela 9).

Tabela 9 - Domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo o tipo de conexão à Internet utilizado - 4º trimestre de 2018

Tipo de conexão à Internet utilizado	Domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	Valores relativos (%)					
Total (1)(2)(3)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Discada	0,2	0,3	0,1	0,1	0,3	0,4
Banda larga	99,8	99,9	99,9	99,9	99,6	100,0
Somente banda larga	98,4	98,4	97,3	99,1	97,7	98,6
Banda larga fixa	75,9	53,4	77,9	77,6	78,5	74,7
Somente banda larga fixa	19,0	9,8	34,4	14,8	16,6	12,2
Banda larga móvel (4)	80,2	89,7	64,1	84,8	82,3	87,4
Somente banda larga móvel (4)	23,3	45,8	21,1	21,9	20,0	24,9
Banda larga fixa e móvel (4)	56,3	43,2	42,2	62,5	61,2	62,2
Somente banda larga fixa e móvel (4)	55,8	42,6	41,4	62,2	60,5	61,4

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

(1) Inclusive os domicílios em que não se sabia se havia conexão discada. (2) Inclusive os domicílios em que não se sabia

Como é possível perceber, a mera possibilidade ou a qualidade de acesso à internet, através de equipamento adequado para a implementação do ensino remoto, conformava uma realidade que não alcançava uma proporção importante dos domicílios brasileiros. Isso revela as contradições de um projeto que se impôs a uma realidade reconhecida de exclusão digital expressiva sob diferentes dimensões, com desdobramentos desiguais sobre o território.

Quando analisamos as informações sobre o percentual de estudantes que acessaram a internet nos três meses anteriores, considerando a rede de ensino na qual estavam matriculados (Tabela 10), observamos que enquanto 98,2% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet nesse período, a proporção de estudantes da rede pública que acessaram essa rede se limitava a 81,7%. Mais uma vez, salientam-se as diferenças regionais observadas, com destaque para a região Norte, onde apenas 65,4% dos estudantes da rede pública haviam utilizado a internet, no período de referência, enquanto entre os estudantes

da rede privada essa proporção alcançava 95,6%, correspondendo, portanto, à maior desigualdade verificada na comparação das redes de ensino entre todas as regiões brasileiras.

Tabela 10 - Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo a condição de estudante e a rede de ensino que frequentavam - 4º trimestre de 2018

Sexo, condição de estudante e rede de ensino que frequentavam	Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	74,7	64,7	64,0	81,1	78,2	81,5
Estudantes	86,6	71,6	79,1	93,3	92,5	91,1
Rede pública	81,7	65,4	73,4	90,4	89,3	87,8
Rede privada	98,2	95,6	97,3	98,8	99,1	98,5
Não estudantes	71,8	62,4	59,8	78,4	74,9	78,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Quanto aos motivos apresentados pelos estudantes para não terem acessado a internet no período investigado (Tabela 11), 45,2% dos estudantes indicaram que não o fizeram em função do custo do serviço ou dos equipamentos eletrônicos necessários para tanto. Enquanto um segundo grupo de estudantes indicou como motivo: limitações relacionadas à disponibilidade do serviço de internet, ou mesmo a falta de conhecimento para sua utilização. Apenas 19,4% revelaram falta de interesse em acessar a internet, o que demonstra que a limitação do acesso ao ensino remoto pela internet encontra sua principal motivação nas condições socioeconômicas dos estudantes que, no contexto atual de pandemia, encontram-se ainda mais sujeitos à lógica mercantil que rege a distribuição e acesso a bens e serviços, considerados nesse momento essenciais para a realização plena do direito fundamental à educação. Mais uma vez, as ideias surgem fora do lugar na realidade brasileira (ARANTES, VAINER, MARICATO, 2000) ou, quem sabe, estejam justamente onde se pretenda no país da política da ausência (SILVA, 2014). Destinadas aos feitos invisíveis, aos expulsos do estado democrático de direito pela ordem do mercado (SASSEN, 2016).

Tabela 11 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, por Grandes Regiões, segundo a condição de estudante e o motivo de não terem utilizado a Internet - 4º trimestre de 2018

Condição de estudante e motivo de não terem utilizado a Internet	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Estudantes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Serviço de acesso à Internet era caro	26,4	18,4	29,6	29,2	24,8	24,8
Equipamento eletrônico necessário era caro	18,8	17,6	22,4	15,9	8,3	19,1
Serviço de acesso à Internet não estava disponível nos locais que costumavam frequentar	11,7	20,7	9,7	7,8	9,9	7,7
Falta de interesse em acessar a Internet	19,4	23,1	16,1	20,3	23,6	22,2
Não sabiam usar a Internet	15,9	15,6	15,8	14,5	22,5	13,9
Outro motivo	7,8	4,5	6,3	12,3	11,0	12,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Em um contexto de produção do espaço capitalista, em especial do capitalismo periférico que marca a sociedade brasileira, a produção desigual dos espaços (HARVEY, 2005) se materializa através das fronteiras (visíveis e invisíveis) que se multiplicam, dos muros que se erguem nas cidades sitiadas pelo urbanismo militar (GRAHAM, 2016) que vitima seus indesejáveis – cidadãos, ou melhor, consumidores de segunda categoria – habitantes das periferias estigmatizadas por uma sociedade profundamente desigual. Como já dito, nunca estivemos no mesmo barco, apenas na mesma tempestade. Uma tormenta que não começou com a pandemia, mas que, a partir desta, evidenciou mais uma vez a realidade de milhões de pessoas que sobrevivem à deriva.

Educação como um bem a ser consumido ou como um bem público? Últimas considerações...

A pergunta que nos atravessa toda a escrita ainda ecoa em nossas reflexões finais. O debate acerca da democracia e suas relações com a educação e, em especial, com a escola

pública ganha novos contornos no atual cenário pandêmico, onde as desigualdades se agravam e escancaram as diferentes experiências educacionais, que não podem ser pensadas sem um de seus eixos estruturantes: a raça. Em um contexto de isolamento social, de imposição de uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem colocada pelo remoto, que realidades escolares são essas que se redesenham em nosso país?

Diante de um agravamento das desigualdades provocado pela pandemia “a sul da quarentena” (SANTOS, 2020), torna-se urgente refletirmos sobre os projetos de democracia que disputam os sentidos de escola pública no atual contexto e como estes são atravessados ou não por debates sobre identidades/diferenças.

Alertados sobre a dificuldade de se promover uma análise acerca de um processo em curso – ainda que cientes de que a pandemia não inaugura os atuais desafios enfrentados pela educação pública brasileira –, buscamos apoio em reflexões produzidas por pesquisadores ao longo do ano de 2020 para nos auxiliar. Dialogamos, em especial nesta última seção, com as contribuições do professor António Nóvoa, em sua conferência de encerramento do 20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), assim como com a produção do professor Boaventura de Souza Santos (2020), em seu ensaio sobre *A cruel pedagogia do vírus*. Propomos, ainda, um diálogo com uma concepção de democracia que trabalhe com outra epistemologia; que entenda a raça como elemento central para pensar a superação das desigualdades sociais que atingem nosso país e as estruturas de dominação das subalternas. Uma epistemologia das macumbas, que pretende “transgredir com as estruturas coloniais dos saber, enunciando e credibilizando a existência e as práticas de conhecimento desse outro historicamente subalternizado” (SIMAS, RUFINO, 2019 p. 10).

Em suas reflexões acerca das tendências potencializadas pela pandemia na educação pública, Nóvoa (2020) alerta para três movimentos atentatórios às experiências educativas democráticas: a domesticação, a hiperpersonalização e a digitalização.

Embora não se trate de fenômenos novos ao cenário educacional – estes movimentos já constituem uma agenda educacional neoliberal que se fortalece na segunda metade do século XX –, é possível perceber o seu crescimento exponencial ao longo dos últimos meses, em meio ao contexto pandêmico. Tendências que não podem ser observadas isoladamente, mas enquanto partes de um todo. De um projeto de educação e, em última instância, de

sociedade. Uma sociedade onde o “novo ódio à democracia” se traduz igualmente em um “ódio à escola pública” ou ao público da escola pública. Um ódio à educação construída a partir e para as diferenças. Um ódio à educação construída nas periferias brasileiras.

Ao abordar a domesticação como uma tendência potencializada pela pandemia, Nóvoa reflete sobre o crescente desejo de retirar as crianças dos espaços públicos, entendidos como espaços de perigo, de ausência de controle, de livre circulação de ideias e corpos. Nesta perspectiva, os espaços públicos se tornam espaços sob suspeita. Espaços onde o encontro das diferenças, do dissenso, da vida democrática deve ser evitado em nome de experiências de aprendizagem construídas sob medida para cada indivíduo, visando a sua produtividade e o seu sucesso individual. Processo esse que entra em conflito com o próprio conceito de democracia defendido aqui. Uma democracia radical que se baseia no próprio conflito e emana das demandas populares e democráticas oriundas das diferenças. Uma democracia que se constrói a partir das/nas margens.

Esta tendência educacional hiperfragmentada e privatizada possui como um eixo estruturante a digitalização do ensino. As plataformas digitais e a fetichização tecnológica se apresentam como soluções para os dilemas educacionais contemporâneos, reforçando a suspeita sobre a eficácia e a qualidade dos espaços escolares.

Mas como ficou evidente na segunda seção deste texto, a democratização do ensino não passa apenas pela garantia do acesso digital. Ela é influenciada pelas condições dos alunos para estudar, seu arranjo familiar doméstico, a possibilidade de espaço para realização das atividades.

As contribuições de Nóvoa, em diálogo com nossas prévias reflexões sobre as disputas de sentido em torno da democracia, permitem-nos compreender as desigualdades educacionais acirradas pela pandemia enquanto parte de um projeto em curso de aversão aos espaços públicos, ou seja, aversão ao outro nesses espaços. Em última análise, um temor às experiências democráticas produzidas nas escolas a partir das diferenças.

Diante deste cenário, retornamos a nossa pergunta original: como fortalecemos um projeto de escola democrática diante de um crescente avanço neoliberal e neoconservador, cujo modelo educativo se organiza a partir de uma democracia oligárquica, avessa ao público em nome de uma eficiência técnica (RANCIÈRE, 2014)?

Para o exercício de refletirmos sobre os desafios impostos pelo atual contexto,

entendemos ser necessário, senão fundamental, retomarmos as produções de Freire e, em especial, suas reflexões sobre as relações entre a educação e a democracia. Revisitar a obra *Educação como prática da liberdade* (1967) nos permite atentar para a importância que o autor atribui – ainda que a partir de contexto distinto – à educação para a construção de uma sociedade democrática e, principalmente, para a transformação das relações sociais desiguais a partir da preocupação com os processos educacionais que envolvem as classes trabalhadoras.

Freire aponta para a necessidade de a educação ter como um dos seus principais pressupostos o diálogo que suscite reflexões e trocas entre o educador e o educando, ao invés de uma prática verborrágica, palavresca e, em última instância, mecânica por parte do educador. A prática desgarrada de um contexto não é, assim, libertadora. Uma prática libertadora:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (FREIRE, 1967, p. 109).

A íntima relação que Freire estabelece entre a prática libertadora e a democracia é, portanto, uma das grandes contribuições do autor, nesta obra, para pensarmos a complexa relação entre educação e democracia. Uma relação que deve ser experienciada para que seja transformadora; deve ser aprendida *com* o educando, a partir de uma relação horizontalizada, e não apenas ensinada *para* o educando em uma relação de ensino- aprendizagem hierarquizada. Vivencia-se a democracia para dar a ela sentido.

Freire nos convida a ocupar o espaço público e, a partir dos encontros nele experimentados, produzir conhecimentos significativos e transformadores. Conhecimentos produzidos nas diferenças que tensionam as narrativas oligárquicas coloniais e produzem novos sentidos sobre o mundo e sobre o “comum”.

Apoiados em uma pedagogia das macumbas, Araújo e Santos (Prelo) apostam em

uma educação pelo dendezeiro, uma proposta educativa que vai na direção contrária do projeto colonizador, monocultural e de razão metonímica. A educação pelo dendezeiro apostaria nas possibilidades criativas e transformadoras existentes no corriqueiro, no precário, no limitado. Seria, portanto, carregada de axé, entendido como energia de restituição, troca e transformação diante da morte da vida, diante do desencantamento. Comprendemos que essa perspectiva dialoga bem com uma democracia radical que olhe para a escola em suas potências e possibilidades. Uma ocupação do espaço público pelas margens, produzindo experiências educativas democráticas em meio a tendências de individualização e esvaziamento das escolas públicas.

Ao longo do ano de 2020, foram inúmeros os relatos de professores de escolas públicas sobre suas experiências e angústias profissionais nesse período de isolamento social. Angústias que nos apontam para o desejo e o comprometimento com o público da escola pública. Comprometimento com um projeto educacional comum, construído na partilha (NÓVOA, 2020) com os seus estudantes.

Nas escolas públicas, novos currículos foram ensaiados. Currículos comprometidos com a coletividade, com a sua comunidade. A pandemia evidenciou a centralidade da escola na vida das crianças e jovens periféricos. Entre as várias dimensões desta centralidade, cabe-nos destacar o papel desempenhado pelas escolas na distribuição de cestas básicas para as famílias de seus estudantes.

Em uma busca por garantir um espaço público comum, ainda que na virtualidade imposta pelo contexto, os corpos dos docentes tornaram-se extensões da escola. As vozes gravadas em áudios compartilhados entre os estudantes, por meio de aplicativos de celulares, desafiaram os modelos de educação remota desigual e produziram vínculos e afetos possíveis. Que conhecimentos são esses que foram produzidos pelas margens, nos celulares das periferias, nas trocas de mensagens entre professores e alunos? São perguntas que não somos ainda capazes de responder, mas que reforçam nossas apostas na importância das narrativas docentes para a produção de experiências escolares democráticas. A pandemia deixa um recado que não podemos esquecer: a escola é, ou deve ser, uma ágora da democracia, um farol contra o obscurantismo.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antontio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.) **Currículo, Cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Apple, M.; Beane, J. (Eds.). **Democratic Schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1995.

ARANTES, O. VAINER, C. MARICATO, E. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por uma história encantada. Ecologia de saberes e epistemologia das macumbas no ensino de história**. Projeto de pesquisa de pós doutoramento a ser realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a supervisão da Profa. Dra. Claudia Miranda. 2021.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. & SANTOS. Pedro Vitor Coutinho dos. **Ensino de história e cambonagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. Prelo. 2021.

BERCITO, D. **Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da “necropolítica”** (entrevista com Achille Mbembe). 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FRAZÃO, É. E. V. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1967.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos De Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: Vera M F Candau; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1aed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e Epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. 01ed.Porto - Portugal: Porto Editora, 2011, p. 37-44.

GRAHAM, Stephen. **Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**, Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018**(Suplemento TIC). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IPEA. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Nota técnica N°73, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10074/1/NT_73_Disoc_Estimativa%20da%20populacao%20em%20situacao%20de%20rua%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.102, p. 55-78. ISSN 1678-4626.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**. n. 03, outubro de 2003, p. 11-26.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de Democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006.

NÓVOA, António. XX ENDIPE Rio 2020. Educação: desafios contemporâneos. Conferência de encerramento. LEHER, Roberto. Mediador. **XX ENDIPE 2020**. 1º edição virtual. Vídeo.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A incompletude da Democracia no Brasil e o retrocesso dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2021/02/textordpsp.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O Ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAWLS, John. **A Theory of Justice** – Original edition. Cambridge. Harvard University Press, 1971.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, Coimbra, Portugal. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2010, p. 3-46.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Gustavo Junger da. **Pessoas em situação de refúgio e ausência de políticas públicas na cidade do Rio de Janeiro: a importância da escala local frente ao desafio da integração social**. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales em clave de-colonial. In: **Simposio “Estudios Culturales em las Americas: compromiso, colaboración, transformación”** Davis, California, 26-28 de outubro de 2009.

Submissão em: 30-06-2021

Aceito em: 06-09-2021