



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

HELENA DE ASSIS MOTA

**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIREITO:
A DIALÉTICA DA LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICAS DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO**

**CAMPINAS
2025**

HELENA DE ASSIS MOTA

**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIREITO:
A DIALÉTICA DA LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICAS DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Educação, na área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA HELENA DE ASSIS
MOTA E ORIENTADA PELO PROF. DR.
CÉSAR APARECIDO NUNES.

**CAMPINAS
2025**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

M856e Mota, Helena de Assis, 1978-
Educação, filosofia e direito : a dialética da liberdade na construção da educação em direitos humanos a partir das teorias críticas do direito e da educação / Helena de Assis Mota. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Dialética. 2. Educação. 3. Liberdade. 4. Teoria crítica. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Nunes, Cesar Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: Education, philosophy and law : dialectics of freedom in the construction of human rights education based on critical theories of the law of education

Palavras-chave em inglês:

Dialectic

Education

Freedom

Critical theory

Freire, Paulo, 1921-1997

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

César Aparecido Nunes [Orientador]

Maria Cristiani Gonçalves Silva

José Renato Polli

Leopoldo Rocha Soares

Charles Lamartine de Sousa Freitas

Data de defesa: 29-04-2025

Programa de Pós-Graduação: Educação

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS: 4. Educação de qualidade

ODS: 5. Igualdade de gênero

ODS: 16. Paz, justiça e instituições eficazes

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9072-5061>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8469847583437503>

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. José Renato Polli

Profa. Dra. Maria Cristiani Gonçalves Silva

Prof. Dr. Leopoldo Rocha Soares

Prof. Dr. Charles Lamartine de Sousa Freitas

Dedico a todos que atravessaram os momentos caóticos da pandemia mundial somada à desumanidade dos governos de extrema direita no Brasil e no mundo. É hora de incorporar aprendizados e reconstruir as bases de nossas resistências. É hora de ter, sobretudo, coragem para lutar e esperança no futuro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amores Rafael, Clara e Ana, por todo (e sempre renovado) amor, em cada momento de nossa caminhada; que o exemplo de estudo e compromisso desta jornada possa ressoar em vocês, minhas filhas, das formas mais brilhantes e generosas, contudo sólidas, conscientes do valor do conhecimento e da busca incessante de um mundo melhor para todos.

À minha família, em especial minha mãe Ivany, pedagoga que desde sempre nos ensinou sobre a educação transformadora e crítica, por sua coragem inspiradora, pela leitura atenta e crítica do texto final e por me emprestar sua biblioteca desde sempre;

Aos meus familiares — irmãos e irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, tios e tias, sogro e sogra, por acompanharem de forma muito próxima todos os momentos do doutorado da tia Helena;

Ao meu orientador Prof. César Aparecido Nunes, pela acolhida generosa na Faculdade de Educação da Unicamp nas searas de uma educação crítica e humanizada;

Aos professores do PAIDEIA, Prof. Renato Polli e Profa. Sandra Leite, pelo compartilhamento de ideias e de vivências dentro do Grupo;

Às amigas e amigos do PAIDEIA, Grupo de Pesquisas em Filosofia da Educação da Unicamp, pelo carinho, estudos, encontros e reflexões críticas nesta jornada compartilhada;

À Cris, Roberta, Edna, Manoel, Livia, Dani, Charles e Aninha pela companhia na jornada e nas comemorações, pelas conversas ao vivo e por mensagens, pelas risadas e companhia carinhosa, solidária e esperançosa nos percursos do PAIDEIA;

Novamente à Profa. Maria Cristiani Gonçalves Silva, por sempre fazer muito mais por todos do grupo, com amor real e cotidiano;

À Profa. Cristiane Machado, pela acolhida sempre firme e paciente em suas aulas, especialmente durante tempos de obscurantismo olavista, bem como pela confiança e respeito;

À Vivi, da Secretaria de Pós-Graduação da FE, por todo o suporte e auxílio sempre que precisei de ajuda;

Ao Prof. Leopoldo Rocha Soares, por me indicar solidária e fraternalmente o caminho das pedras e do Paideia, bem como pela orientação nas bancas deste doutorado;

Aos colegas da APG — Associação de Pós-Graduação da FE/Unicamp, pela experiência de resistência contra a mais forte tentativa de desmonte da educação pública da história do período democrático brasileiro, contra a tentativa de aplicação na educação do ideário bolsonarista e liberal-nazifascista de formas tão ilegais quanto os contingenciamentos educacionais, currículos falsos e outros golpes poderiam ser;

Ao César Augusto e amigos do INPPDH, Instituto Nacional de Promoção e Pesquisa em Direitos Humanos, pelos aprendizados no instituto, pelas ricas experiências no Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra, e especialmente pela parceria na criação e supervisão do projeto Senso Crítico, tão brilhantemente produzido e conduzido pelas (à época estudantes/estagiárias) Alice e Ana Isla;

Novamente à Alice, advogada crítica, de luta, pela parceria cotidiana na AEME — Assis Mota Sociedade de Advogadas, pela escuta durante todos os desabafos e frustrações acadêmicas — especialmente às relacionadas ao doutorado — e profissionais, bem como por todo o carinho e consideração que me nutriram e me curaram ao longo de todos estes anos em que nos conhecemos;

Às mulheres do coletivo de estudos de gênero Vivências Feministas, especialmente à Francisca, Rosângela e Amélia, pelos estudos e oficinas sobre feminismo negro e sobre o trabalho da mulher;

Aos meus professores e mestres de Capoeira — Cristiano, Irandi, Éric, Daví, Paulo Costa e Tainá — e a todos os amigos e especialmente às mulheres da Capoeira de todas as épocas, por compartilhar comigo tanta cultura, arte e alegria nestes anos todos; vamos fazer

a música virar realidade, tirar a liberdade do papel e fazer o negro também virar doutor; que a capoeira continue a ser nosso semear e movimento de constante libertação.

Ao Tales, meu psicanalista, por trazer alívio, reflexão, entendimento e força para concluir este trabalho, no processo de cuidados com minha saúde mental e emocional;

Às minhas amigas e aos meus amigos pelas muitas conversas, vivências e risadas sobre as dificuldades e alegrias da vida;

A todos, meus sinceros agradecimentos, na certeza de que todas as trocas aqui mencionadas — e outras que porventura tenham sido omitidas — foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa *Educação, Filosofia e Direito: a dialética da liberdade na construção da Educação em Direitos Humanos a partir das teorias críticas do direito da educação* busca delinear as relações entre as temáticas da dialética, da educação e, especialmente, da liberdade, no diálogo transdisciplinar entre a Sociologia, a Educação e o Direito, que permeia a relativamente recente construção teórica da Educação em Direitos Humanos, diante das interseccionalidades entre as teorias críticas da cultura e da educação no Brasil. A tese investiga a questão das possibilidades de construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil a partir das teorias críticas do direito e da educação. O referencial teórico-metodológico da pesquisa vincula-se ao materialismo histórico-dialético, evidenciando-se ao longo da pesquisa o tratamento categorial específico desta metodologia, com a utilização das técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, em fontes físicas e virtuais de conteúdo. A dialética enquanto fio condutor, a liberdade em suas dimensões teóricas e concretas, e a educação em suas múltiplas conformações, entre outros assuntos pesquisados, foram tratados de forma dialógica e crítica, na busca da compreensão de fundamentos e pilares que possam auxiliar na construção da Educação em Direitos Humanos a partir de premissas pedagógicas e jurídicas críticas, transformadoras e emancipatórias.

Palavras-chave: Dialética; Educação; Liberdade; Teoria crítica; Freire, Paulo 1921-1997.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis, entitled “Education, Philosophy and Law: dialectics of freedom in the construction of Human Rights Education based on critical theories of the law and education”, seeks to outline the relationships between the themes of dialectics, education and, especially, freedom, in the transdisciplinary dialogue between Sociology, Education and Law, which permeates the relatively recent theoretical construction of Human Rights Education in view of the transversalities between critical theories of culture and education in Brazil. The thesis investigated the question of the possibilities of constructing Human Rights Education in Brazil based on critical theories of law and education. The methodology used was historical-dialectical materialism, evidencing throughout the research the specific categorical treatment of this methodology, with the use of bibliographic and documentary research techniques in physical and virtual sources of content. Dialectics as a guiding principle, freedom in its theoretical and concrete dimensions, and education in its multiple forms, among other researched subjects, were treated in a dialogical and critical manner, in the search for understanding the foundations and pillars that can help in the construction of Human Rights Education based on critical, transformative and emancipatory pedagogical and legal premises.

Keywords: dialectics; education; freedom; critical theory; Freire, Paulo 1921-1997.

LISTA DE ABREVIATURAS

SIGLA

Significado

ANPOF — Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

APG/FE — Associação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp

CF — Constituição Federal

CNEDH — Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

EAD — Educação à Distância

EDH — Educação em Direitos Humanos

FE — Faculdade de Educação

IES — Instituições de Ensino Superior

INPPDH — Instituto Nacional de Promoção e Pesquisa em Direitos Humanos

MDA — Movimento do Direito Achado na Rua

MEC — Ministério da Educação

MJ — Ministério da Justiça

MRE — Ministério de Relações Exteriores

MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NAIR — Nova Escola Jurídica Brasileira

NEDA — Núcleo de Estudos de Direito Alternativo

ONG — Organização não-governamental

ONU — Organização das Nações Unidas

PHC — Pedagogia Histórico-Crítica

PNE — Plano Nacional de Educação

PNDH — Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH — Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PMEDH — Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PPGE — Programa de Pós-Graduação

PR — Presidência da República

RENAP — Rede Nacional dos Advogados e Advogadas Populares

SEDH — Secretaria Especial dos Direitos Humanos

TCD — Teoria Crítica do Direito

TJSP — Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas

VF — Coletivo Vivências Feministas

LISTA DE FIGURAS

1. Quadro de Legislações e Políticas Públicas

SUMÁRIO

VOZES MULHERES.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
1. A DIALÉTICA HISTÓRICA ENTRE A POLÍTICA E O DIREITO NA PRODUÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA LIBERDADE.....	21
1.1 Dialética, educação e liberdade.....	21
1.1.1. Dialética.....	21
1.1.2. Educação.....	28
1.1.3. Liberdade.....	37
1.2. Colonialismo e escravidão-colonial na formação do Brasil.....	60
1.3. Feminismo negro, Interseccionalidade e Luta de Classes no Brasil.....	67
2. A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS.....	75
2.1. O Direito à Educação como Direito.....	76
2.2. Teorias Críticas da Educação e do Direito.....	92
2.2.1. A Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica do Direito no Brasil.....	92
2.3. Epistemologia das Teorias Crítico-Dialéticas da Educação.....	97
2.3.1. A Pedagogia Histórico-Crítica.....	97
2.3.2. A Pedagogia do Oprimido.....	103
3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	109
3.1. A Educação em Direitos Humanos.....	109
3.2. Educação e Liberdade: Organização Popular e Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	
- MEMORIAL.....	138
- BIBLIOTECA DAS FILÓSOFAS.....	142
- BIBLIOTECA DAS FEMINISTAS NEGRAS.....	143

Vozes-mulheres
(Conceição Evaristo)

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “Educação e Liberdade: dialética da liberdade na construção da Educação em Direitos Humanos” propõe-se a abordar a relação entre educação e liberdade por uma perspectiva dialética, histórica e política, bem como visa compreender e apresentar as repercussões desta relação na construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Filosofia, Educação e Direitos Humanos”, do Grupo PAIDEIA – Grupo de Estudos e de Pesquisas em Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e foi desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. César Aparecido Nunes. Além dos trabalhos de pesquisa específicos, a tese se beneficiou dos estudos, simpósios e debates sobre diversos aspectos da educação, da pedagogia e da dinâmica escolar realizados no período de 2019-2025 no PAIDEIA e de 2015-2018 no GEN — Grupo de Estudos da Ninin¹. Também merecem destaque os estudos promovidos no coletivo Vivências Feministas, grupo surgido em 2020 para debater teorias e práticas feministas, com destaque para o estudo sistemático das feministas negras brasileiras, cujas contribuições se estendem até a atualidade. A temática da Teoria Crítica do Direito, por sua vez, beneficiou-se dos estudos semanais realizados no Grupo de Estudos da AEME — Assis Mota Sociedade de Advogadas, no período de 2011 até a atualidade.

A investigação utilizou-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a busca da interlocução entre a produção acadêmica sobre o tema e a produção teórica de movimentos e de organizações sociais contemporâneas.

O termo educação libertária ou pedagogia libertária não foi utilizado para evitar-se equívocos com o debate específico de matriz anarquista, já que a metodologia dialética de matriz marxiana elabora fundamentos para sua ação que alicerçam os ideários socialista e comunista. As categorias Liberdade, Educação e Dialética são três experiências milenares, que acompanham a história humana, tendo passado por complexas transformações enquanto vivenciadas em diferentes conjunturas sociais. Estes três conceitos, que se estruturam como categorias, acumularam entre si vasto diálogo teórico, através das obras de importantes pensadores. Liberdade, educação e dialética são abordados neste estudo inicialmente de forma geral, a partir de suas ocorrências na realidade concreta, para posteriormente atingir algumas

¹ Espaço educacional que desenvolvia a Educação em Direitos a partir das Artes e Esportes, no contraturno escolar, situado em Campinas, estado de São Paulo.

de suas práxis específicas: a liberdade de autodeterminação da pessoa acerca do uso de seu corpo e de sua mente; a educação e a EDH — Educação em Direitos Humanos, enquanto transferência de cultura entre pessoas, em suas manifestações formais/informais/não-formais; e, por fim, a dialética, em sua elaboração epistemológica, ou seja, enquanto metodologia materialista histórico-dialética de apreensão da realidade.

Os três conceitos aparecem nas vivências concretas comumente refletindo as dinâmicas de poder, os antagonismos de classe e os contextos políticos de seu momento histórico. Refletir sobre estas experiências teórico-práticas e apresentar estes debates, ao mesmo tempo em que são situados no contexto histórico, pode contribuir para o aprofundamento da Educação em Direitos Humanos de natureza crítica e emancipatória no Brasil.

A realidade cotidiana apresenta incontáveis manifestações destas vivências específicas — especialmente quando tão clássicas e categorizadas à exaustão quanto liberdade e educação — mas enfrenta dificuldades para delimitar seu conteúdo em seus sentidos mais éticos, a fim de escapar das mistificações e das deturpações menos benéficas à população em geral. Desta forma, para as especificidades da formação cultural e educacional brasileira, (somente) faz sentido pensar a liberdade concreta e a educação emancipatória a partir da negação cotidiana destas esferas vivenciadas pelas camadas populares.

Desde a sua formação enquanto uma expressão de cultura e sociedade, até sua atual experiência calcada em múltiplas carências derivadas da negação sistemática de sua humanidade e cidadania, a vivência da maior parte da população brasileira derivou sua liberdade e sua relação com a educação no Brasil a partir das experiências de escravização, de opressão e de exclusão sistêmica a que esteve e continua submetida ao longo da sua história.

Ao fixar este parâmetro para a tese, interessante percepção foi possível: muito antes da definição metodológica que conduz o presente trabalho e para além de Karl Marx (1818-1883), o uso desta forma de observar a realidade educacional já compõe uma forma crítica — questionadora — de ler esta realidade, pelas contradições entre o discurso emancipatório que a educação articula por um lado em contraposição à conciliação de classes entre escravizadores e escravizados que as ditas “liberdades” liberal-modernas reproduzem em todos os espaços, especialmente os educacionais.²

² Os conceitos de escravização e escravizadores são aqui tomados como expressões das relações de poder, de exploração econômica e expropriação cultural, de negação dos direitos basilares e fundamentais, são categorias analíticas dos processos sociológicos e políticos de colonização, submissão, opressão e repressão, em suas materialidades jurídicas, sociais e culturais.

A tese acerca deste tema é vista também enquanto instrumento, ação no espaço-tempo capaz de promover a escravização ou a libertação das pessoas a partir de sua interpretação. Este esforço de sistematização foi comum a muitos pensadores que, sucessivamente, retomaram os conceitos de dialética, de liberdade e de educação a fim de colocá-los, de forma cada vez mais precisa, a serviço da emancipação humana na realidade cotidiana.

Observar a relação educação-liberdade a partir das contradições entre pessoas escravizadas e libertas, oprimidas e opressoras, mulheres e homens, negros e brancos, deficientes e não-deficientes, crianças e adultos, idosos e adultos, entre dominados e dominantes, entre trabalhadores e patrões, oprimidos e opressores revelou-se, portanto, a forma dialética por princípio de tratar a questão, com raízes em filosofias e experiências históricas antigas e recentes, o que nos levou a definir que essa análise pode contribuir para a construção de novos caminhos emancipatórios para a Educação em Direitos Humanos.

Ora observadas isoladamente, ora em conjunto, a temática “Educação e Liberdade” aparece repetidamente na obra de teóricos brasileiros e na sabedoria popular advinda dos movimentos sociais e culturais que permeiam a vida cotidiana da maior parte da população brasileira. O detalhamento do quadro teórico composto pela dinâmica educação e liberdade dentro da perspectiva materialista histórico-dialética pode contribuir para a reflexão sobre os fundamentos de uma Educação em Direitos Humanos crítica e emancipatória no Brasil.

Estruturalmente, a tese é composta por 3 capítulos e seus subtítulos, os quais buscam pavimentar caminhos e incursões sobre a temática da educação e da liberdade na perspectiva dialética.

O primeiro capítulo é intitulado “A dialética histórica entre a política e os direitos na produção social da educação e da liberdade” e busca apresentar as principais categorias do estudo, em suas múltiplas acepções desde a Antiguidade.

Neste sentido, no primeiro item do capítulo, intitulado “Dialética, Educação e Liberdade”, apresenta-se brevemente as principais reflexões de pensadores da Antiguidade e épocas posteriores a respeito do tema, de forma a abranger sua polissemia e acepções nas diferentes conjunturas. No subtópico seguinte, a respeito da categoria “Dialética”, busca-se desenvolver especialmente a metodologia do trabalho, especialmente em algumas de suas interlocuções com educação e com liberdade. No subitem sobre “Educação”, são apresentadas as produções sociais relacionadas a educação e no subitem “Liberdade”, são apresentadas as interações mais específicas com a concepção e definição de liberdade.

No segundo item do capítulo, intitulado “Colonialismo e Escravidão na formação do Brasil” reflete-se sobre as formas específicas que o capitalismo adquire na sociedade escravagista brasileira, em uma forma específica de exploração do trabalho. No subitem “Capitalismo e Opressão Imperialista” são apresentados aspectos gerais da forma de exploração do sistema capitalista sobre as classes populares em geral para, no subitem seguinte, “Modo de Produção Escravista no Brasil”, apresentar as especificidades que o sistema adquire em solo brasileiro.

No terceiro e último item do primeiro capítulo, intitulado “Feminismo Negro, Interseccionalidade e Luta de Classes no Brasil”, complementa-se a caracterização da conjuntura nacional e utiliza o recurso de delinear a identidade da população brasileira a partir da figura da mulher negra, um recurso metodológico que permite divisar, dialeticamente, as múltiplas opressões vividas interseccionalmente pelas camadas populares e exploradas.

No segundo capítulo, intitulado “Educação e Direitos Humanos”, as confluências da Educação como Direito e do Direito Educação são estudadas, em especial nas suas interfaces com o direito.

A conquista histórica da educação como direito e o direito à educação é aprofundada no item seguinte, intitulado “O Direito à Educação como Direito”, são refletidas as conquistas contemporâneas que garantem o acesso das camadas populares à educação, tanto em seus aspectos legais/normativos e políticas públicas constituintes e reparatórias, quanto em relação à conscientização da população em geral quanto à importância da esfera educacional pública.

No item “Teorias Críticas da Educação e do Direito”, são abordadas a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica do Direito no Brasil, a corrente educacional da Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia da Pedagogia do Oprimido.

A Escola de Frankfurt foi um marco no entendimento das formas de dominação emergentes no período entre I e II Guerra mundiais, forjando categorias indispensáveis para entender o presente debate, como Teoria Crítica e Razão Emancipatória; a história da escola de Frankfurt é abordada de forma a estabelecer seus avanços frente à razão instrumental até então vigente. Sobre a Teoria Crítica do Direito, são apresentadas as teorias e posicionamentos críticos específicos da área do direito, apresentando-as por estratégias de atuação, regiões do Brasil e principais agentes transformadores.

A conquista histórica da educação como direito e o direito à educação é aprofundada no item seguinte, intitulado “O Direito à Educação como Direito”, no qual são refletidas as conquistas contemporâneas que garantem o acesso das camadas populares à educação, tanto em

seus aspectos legais/normativos e políticas públicas constituintes e reparatórias, quanto em relação à conscientização da população em geral quanto à importância da esfera educacional pública.

Neste capítulo ainda são abordadas as principais correntes educacionais, já consolidadas, que postulam uma educação crítica e humanizadora: a “Pedagogia Histórico-Crítica”, uma pedagogia voltada para a reflexão crítica sobre as questões do educador na prática educativa, e a “Pedagogia do Oprimido”, item no qual é apresentada a teoria e prática pedagógica de Paulo Freire, juntamente com o pensamento do educador em diálogo com a práxis de libertação dos oprimidos através da educação.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação e Liberdade”, são propostas reflexões sobre as teorias críticas do direito e da educação que podem ser pilares da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

O item “Educação e Liberdade: Organização Popular e Educação em Direitos Humanos no Brasil” objetiva refletir sobre a organização popular e movimentos populares em defesa de direitos humanos na realidade da população brasileira.

Nas Considerações Finais busca-se refletir sobre as possibilidades de uma perspectiva educacional capaz de realizar o adequado enfrentamento e superação das opressões presentes no sistema capitalista, de forma que se constitua uma educação e uma práxis educacional emancipatória, fundada nas dinâmicas das organizações populares e nas teorias críticas do direito e da educação.

CAPÍTULO 1. A DIALÉTICA HISTÓRICA ENTRE A POLÍTICA E O DIREITO NA PRODUÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA LIBERDADE.

O presente capítulo tem a intenção de contextualizar, histórica e politicamente, o tema central da pesquisa, e de expressar a definição, epistemológica e igualmente política, das categorias centrais do estudo.

1.1. Dialética, Educação e Liberdade

Iniciaremos com a intenção de definir as conceituações e os fundamentos de nossa compreensão das categorias centrais da pesquisa. A diversidade de definições acerca dos temas, que abrangem concepções de caráter político antagônicos, exige a definição e identificação dos conceitos de dialética, educação e liberdade apresentados teoricamente.

1.1.1. Dialética

A metodologia dialética permite a apreensão das contradições existentes dentre as diversas ocorrências da liberdade efetiva e da educação emancipatória no cotidiano das pessoas, especialmente das mais vulneráveis socialmente, caso da maior parte da população brasileira. Isto porque compreende, na história de opressão desta população, em sua vida cotidiana, as bases de sua elaboração de mundo — e ao mesmo tempo, as potencialidades para revolucioná-lo.

Marx (2004) destaca a importância de considerar-se a unidade entre homem — mesmo quando tomado individualmente — e sociedade, dentro da perspectiva da totalidade social:

Não apenas o material da minha atividade — como a própria língua na qual o pensador é ativo — me é dado como produto social; a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (...) Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas [...] (Marx, 2004, p. 107, *grifo do autor*).

O método materialista destaca, portanto, a importância do resgate da relação autêntica do homem com o produto de seu trabalho e com o produto social — movimento contrário ao exigido pelo cotidiano das sociedades capitalistas, escravocratas, opressoras. Neste sentido,

Lukács (2010, p. 246) explica que as relações autênticas do homem com o homem são destruídas pelas necessidades do ser social de apropriar-se do excedente produzido pelo homem escravizado, sendo assim que “transcorre toda a história da sociedade de classes” (*idem*). A sociedade de classes seria a categoria que expressa a história das relações inautênticas, que alienam o homem de si mesmo, do outro homem e do mundo.

Gyorgy Lukács (1885-1971) destaca a diferença entre o pensamento marxiano e a produção teórica burguesa, ainda quando esta pretende-se crítica: no pensamento burguês, as categorias são determinações do pensamento, enquanto que no pensamento marxiano elas são determinações da existência, fazem parte do próprio ser. Desta forma, mesmo quando o pensamento burguês se pretende crítico, ele costuma debruçar-se sobre uma imagem de sociedade e avaliá-la a partir de categorias validadas anteriormente, porém não compreende ou busca compreender o movimento do real.

As temáticas pesquisadas devem ser destacadas em seus diálogos, nas interações teóricas e manifestações concretas das experiências humanas, bem como em suas inter-relações ao constituir o ser social, porém esta busca pode abster-se de questionar realidades mais abrangentes (e talvez mais mistificadas) por renúncia da pessoa que pesquisa, considerando-se o caráter sempre relativo da pesquisa realizada. Lukács (2010) complementa:

Desejamos acentuar aqui mais uma vez: a totalidade em Marx é sempre uma totalidade de totalidades, motivo pelo qual também cada deter-se — muitas vezes inevitável do ponto de vista do conhecimento — numa tal totalidade, em certo sentido, tem de permanecer, sempre, apenas relativo, na medida em que, muitas vezes por razões de fundamentos do conhecimento, se renuncia conscientemente ao exame de totalidades mais abrangentes (Lukács, 2010, p. 292).

Deter-se diante da dinâmica educação-liberdade sob uma perspectiva dialética passa por captar diversos momentos em que, embora presentes, as categorias enquanto manifestações do ser social ora estão mais evidentes ora mais ocultas, na historicidade do ser social tal qual ele se apresenta. Em sua imediatez — capitalista, opressor, fragmentado — manifestam-se também suas contradições — espaços de liberdade, de resistência, reconstituintes da totalidade social.

Deste modo, “sucessivas aproximações ao seu objeto” são necessárias ao pesquisador-pesquisado, resumiria José Paulo Netto (2011, p. 28). Como o método se faz a possibilidade histórica de uma transformação reconhecida como revolução, a cada vez que se aproxima do cotidiano desumanizado e das pessoas que sofrem as violações, o sujeito-pesquisador também

se abre a aproximações que humanizam, no encontro cuja práxis alcança ainda mais: efetiva a humanização não apenas dos indivíduos, mas do gênero.

Dentre as interpretações da obra marxiana, entretanto, não há unanimidade sobre como manejar o método. A heterogeneidade compreende, inclusive, teóricos que “cortam”³ a obra de Marx entre um momento supostamente pré-científico, basicamente de sua juventude e de maior contato com questões sociais diversas, e um período reconhecido como científico propriamente dito, em idade madura e mais centrado na luta sindical. Lukács (1979b) aponta a arbitrariedade desta dicotomia, considerando a autenticidade marxiana em articular ontologicamente a filosofia desde o início de seus estudos, sem reduzi-la a dimensões isoladas. Mesmo o tratamento dado por Marx à economia, por ocasião da escrita de “O capital”, apresenta uma visão de totalidade diferenciada, em contraposição aos escritos de autores tradicionais que apresentavam esta área cientificamente “isolada” das demais (Lukács, 1979b, p. 22).

Os engessamentos provenientes da interpretação mecânica do método em Marx e a tentativa de dogmatizar a dialética marxista — com a consequente reaproximação com as formas de fazer teoria típicas da dominação capitalista — também são alertas que Rosa Luxemburgo (1971-1919) direciona aos companheiros na conjuntura pós-Revolução Russa, na qual a camada dirigente, anteriormente crítica e revolucionária, fecha-se em dogmatismo e autoritarismo, manipulando a partir de um pequeno grupo os rumos da mudança, a qual, na opinião de Luxemburgo, deveria ser protagonizada pela população:

[...] precisa ser obra da classe, não de uma pequena minoria que dirige em nome da classe; quer dizer, ela deve, a cada passo, resultar da participação ativa das massas, ser imediatamente influenciada por elas, ser submetida ao controle público no seu conjunto, emanar da formação política crescente das massas populares” (Luxemburgo *apud* Schuttrumpf, 2006, p. 122).

Luxemburgo fala da classe, das massas populares; mas sobretudo destaca as dicotomias do próprio grupo que é crítico do capitalismo, ao perder o foco das categorias marxianas

³ O “corte epistemológico” proposto por Althusser (1918-1990) não teria a necessidade de desautorizar toda a obra do jovem Marx caso visasse apenas valorizar a forma da escrita científica atingida pelo filósofo em sua maturidade; esta visão parece se colocar de forma tão contundente porque reproduz certo positivismo que identifica os debates histórico-sociais com falta de foco na questão econômica, acabando por censurar parte da produção do jovem Marx, principalmente em suas buscas por humanização da teoria a partir de temas do cotidiano dos trabalhadores e camadas populares. Talvez a fase taxada de pré-científica, em sua linguagem mais coloquial e mesmo popular-jornalística, tenha tratado de temas em que a profunda humanização de Karl Marx estava muito evidenciada, e simplesmente não corroborava a “objetividade” científica julgada necessária à crítica contundente do capital efetuada por estudiosos do pensamento marxiano a partir de sua obra, posteriormente à sua morte.

fundamentais e passando a perseguir os antigos companheiros, agora dissidentes. Liberdade é sempre a liberdade de quem pensa de modo diferente” reafirma (*idem*, p. 116-117).

Tanto Luxemburgo quanto Mészáros destacam que “o sujeito em questão, como mencionado anteriormente é, simultaneamente, social e individual” (Mészáros, 2008, p. 101).

O sujeito sempre estará referenciado na coletividade, e vice-versa, e ambos na realidade social, parte da totalidade. Sempre que nos aproximamos de um indivíduo ou coletividade, são fornecidos elementos para que possamos entender melhor a totalidade. Gamboa (1987) acrescenta sobre esta relação entre a realidade e a totalidade:

O conceito de totalidade tem uma função epistemológica fundamental para a filosofia e a ciência modernas. Para elas, o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo. Na captação e descobrimento do sentido objetivo, o homem cria um sentido correspondente, e na construção desses sentidos, o conceito de todo explica dialeticamente o processo ativo dessas construções. O homem sempre que vê ou escuta, vê ou escuta mais do que aquilo que percebe imediatamente. Essa percepção ou construção de sentidos, por meio dos quais o homem se apropria da realidade e descobre o sentido dela, são fruto das condições histórico-sociais que determinam essa percepção (Gamboa, 1987, p. 25).

Sem dúvida, em ambas as situações, nos muitos momentos educacionais tanto da pessoa individual, quanto da coletividade, e tanto das totalidades constituintes quanto da totalidade social, é importante que existam espaços voltados para a formação educacional/cultural crítica, tão necessária à emancipação individual e genérica.

Considerando que as “massas”, nos termos de Rosa Luxemburgo, são numerosas e precisam de educação pública, tem-se como consequência que esta educação pública deve ter caráter crítico e popular, não-elitizado. O pensamento de Rosa Luxemburgo sobre a educação pública e o processo revolucionário do começo do século XX é complexo e detalhado, acentuando que essas demandas e proposições fazem parte da dialética de luta dos movimentos sociais emancipatórios, em sua diversidade temporal histórica.

Paulo Freire (1981) fornece embasamentos para esta educação popular com sua pedagogia do oprimido. Sobre a relação educador-educando, explica sobre a importância de o educador realizar a problematização das questões, de forma que ocorra o “desvelamento da realidade” no ato educativo, desafiando os educandos a formular respostas críticas:

Precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo

petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 1981, p. 80-81).

Esta “negação do homem abstrato, isolado” (idem) a que se refere Freire é uma tarefa complexa, já que o próprio sistema capitalista causa o estranhamento de si e de sua produção no mundo, não reconhecendo sua autoria na produção da realidade e tornando-se incapaz de alterá-la. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx (2004, p. 81-82) explica como o trabalhador entra em um ciclo de escravização que passa a definir sua vida e o impede de quebrar o ciclo: “O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador”. Este ciclo de estranhamento/alienação do trabalhador demonstra a capacidade do sistema de dominar as pessoas a ele subjugadas, diminuindo suas possibilidades de resistência e de autorreferência, de entender e contar suas próprias histórias.

Quando a história das pessoas escravizadas e das pessoas trabalhadoras é contada por aqueles que lucram com sua opressão, ouve-se uma versão romantizada de justiça e ascensão social por meio da oportunidade conseguida no mercado de trabalho. Porém nesta condição a pode-se alcançar o mínimo necessário à sobrevivência e a autorreplicação como trabalhador do sistema. Daí a necessidade de um desvelamento amplo destas mistificações e alienações, com a recusa das diversas camadas de validação acadêmica e social de explicações simplistas sobre a escravização das pessoas e do papel da educação — e especialmente da escola — na negação de sua liberdade, dignidade e autonomia.

Neste sentido Jacob Gorender (1923-2013) propõe para a análise histórico-econômica brasileira uma abordagem historiográfica específica, qual seja, que teria se desenvolvido no Brasil o Modo de Produção Escravista Colonial, de forma que o Brasil não teria sido apenas uma engrenagem periférica do modo de produção capitalista europeu mas que, por meio do lugar social e da dimensão dos sujeitos implicados na escravização, em solo brasileiro teria ocorrido uma conformação específica, na qual não existiam os sujeitos e as relações típicas do capitalismo europeu, mas uma dinâmica dos sujeitos e da realidade brasileira: “O estudo desse modo de produção não constitui, por isso, opção preferencial ou questão de detalhe, mas necessidade metodológica prioritária” (Gorender, 2016, p.63).

A abordagem escravista reafirma a importância de o método científico olhar para a sociedade brasileira como realidade autônoma, com uma formação social própria, de forma que “a prioridade epistemológica é sempre da realidade objetiva (...) Nenhuma teoria fornece certificado de garantia total contra o risco do subjetivismo. O que da teoria se deve esperar é que encaminhe ao conhecimento da realidade em vez de destruir o acesso a ela” (*idem*, p. 80).

Diante do exposto, afirma-se que pensar as temáticas da educação, da liberdade e dos direitos no Brasil, sob uma perspectiva dialética, implica em reler tais categorias — clássicas, tradicionais, eurocêtricas — pelas lentes críticas advindas das especificidades sócio-culturais e político-econômicas da realidade brasileira.

A práxis desta dinâmica — qual liberdade e qual educação, quem e quando a possuem, como usufruem destas — está posta nas realidades de diferentes formas; desfila no mundo suas múltiplas ocorrências abstratas e reais e, principalmente, está disponível ou ausente do alcance das pessoas conforme parâmetros muito específicos. Como anseio, está nos discursos e ideologias de mulheres e homens concretos de todas as classes sociais. Como necessidade humana, é negada constantemente pelos esforços sistêmicos de controle social que agridem corpos e mentes da maioria da população todos os dias.

O sistema de educação formal acolhe prioritariamente as linhas de pensamento que, ainda quando contestadoras de alguma parte do sistema, fortalecem outros pilares importantes da estrutura de dominação social, como a reprodução de noções de educação, liberdade e direitos que ocultam uma visão de mundo eurocêntrica, patriarcal, racista e capacitista.

Por sua vez, as camadas populares, engajadas no sistema educacional, bem como em outras interações institucionais religiosas e culturais, são levadas a acolher teorizações que encobrem sua realidade com explicações mistificadas, descrevendo outras realidades que não a sua, alienando-a das causas de sua opressão e tornando-as, portanto, incapazes de modificá-las.

Nesta importante tarefa de fomentar a interlocução entre as áreas do Direito, Sociologia, Filosofia e Educação acerca da educação e da liberdade, jamais fez tanto sentido trazer para os escritos acadêmicos um jargão político recuperado nas primeiras décadas dos anos 2000 pelos movimentos sociais para reafirmar seu lugar de fala: “nada sobre nós sem nós...”⁴. Destaca-se

⁴ Este lema foi forjado nas lutas anticapacitistas e *antiapartheid* na África do Sul, em uma intersecção entre os movimentos das pessoas com deficiência e o movimento negro, quando houve o entendimento de que as lutas dos deficientes deveria somar forças com as lutas mais amplas por libertação, especialmente raciais, a partir da conscientização do movimento em relação a sua inserção na dinâmica das lutas de classe e interseccionais (Sasaki, 2007); as autoridades e políticas institucionais determinavam as medidas para seus corpos sem qualquer escuta, como se suas deficiências autorizasse a retirada de qualquer autodeterminação, motivo pelo qual mobilizaram-se para garantir que a opinião das pessoas com deficiência fosse reconhecida na formulação de

dele a necessidade do compromisso permanente com a realidade dos mais vulneráveis no fazer teórico-acadêmico que se pretenda humanizado.

Para tratar de liberdade, de educação emancipatória e de dialética, premissas da Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário observar profundamente o cotidiano das minorias políticas, olhar para os corpos e mentes dos escravizados, explorados pelo sistema econômico, excluídos do sistema educacional e de tantas outras esferas de oportunidades do capitalismo. É preciso incluir também obras teóricas que retratem esta realidade de forma concreta e material, escritas de dentro desses cotidianos de resistência. Deixar que teóricos advindos destes grupos digam o que sofrem e apontem formas de lutar contra as dores humanas para que seja possível propor uma práxis cada vez mais efetiva na contribuição para a emancipação dos povos, sem prejuízo do diálogo que pode ser estabelecido com as fontes teóricas já estabelecidas e reconhecidas academicamente.

Incorporar às teorias a produção dos grupos marginalizados é uma forma de reparar a invisibilização promovida pelas noções eurocêtricas de educação e liberdade neste debate. Para que se possa reconhecer o fruto da educação cerceada e oprimida é preciso dar visibilidade a aquilo que já foi produzido, reconhecendo no passado e no tempo presente as produções dos grupos marginalizados e evitando nova invisibilização e novas apropriações indevidas do pensamento ocultados.

Este resgate permite, inclusive, a ação dialógica desta produção invisibilizada com a produção teórica fruto do sistema de poder, do *status quo*, para alcançar reflexões válidas para todo ser humano, incluídos e excluídos do sistema.

Faz-se necessária uma postura metodológica de acolhimento destas outras teorias, no estado em que se apresentam, pois apenas é possível considerar sua produção se forem estabelecidos critérios outros que não os requisitos de validação científica eurocêntrica tradicional pautados na repercussão e reconhecimento da comunidade científica igualmente sectária.

Em diversos momentos deste resgate histórico das vivências ocultas, haverá a dúvida sobre a existência histórica de parte dos personagens da dinâmica social e educacional, devendo cada situação ser considerada isoladamente. Por vezes, apesar de compartilhar um mesmo período histórico, determinados sujeitos são questionados em sua existência corpórea efetiva

qualquer disposição a seu respeito, inclusive e especialmente na formulação de legislações e políticas públicas a seu respeito (Lamas, 2024).

possuindo quantidade bem maior de evidências de sua existência que aqueles privilegiados pelo sistema.

Diante da natureza ideológica da noção de liberdade, são estas múltiplas determinações acerca da vivência — e da negação cotidiana — da liberdade e da educação que a presente tese buscará delinear, a partir da perspectiva materialista histórico-dialética.

1.1.2. Educação

A educação, tal qual a liberdade, é sempre determinada historicamente e varia de acordo com a classe social em que está realizada; suas acepções são diversas, muitas vezes refletindo o interesse político que a instrumentaliza. No presente trabalho, pretende-se perseguir as concepções que concebem a educação como libertadora, emancipatória.

Paulo Freire (1921-1997) define educação como o título de seu primeiro livro publicado, “Educação como prática da liberdade” (1967), como politização capaz de emancipar, de autorreflexão constituinte, capaz de libertar; Freire não define diretamente o que é a educação, mas ao longo de toda a obra fala da educação que ele quer ver realizada — uma educação que “respeitasse o homem na sua ontológica vocação de ser sujeito”:

[...] através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (Freire, 1967, p. 36)

No mesmo sentido, no prefácio à sua obra “História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias”, Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), deixa pistas entrecortadas sobre o tema principal, expondo, ao apresentar a obra, sua definição pessoal de Educação, em trechos que reunimos a título de abertura a respeito do tema:

Quanto à essência da temática, portanto, a hipótese foi perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos. Pareceu-me poder sintetizá-los na **inculturação** nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso

de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (...) Estes vários aspectos da educação comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade. A cultura quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se organizam. Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disto, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados. Por isso mesmo, também os aspectos cotidianos, técnicos e materiais dos processos da instrução (o lugar, os instrumentos, a organização e a própria relação pedagógica, pelo fato de estarem ligados ao desenvolvimento produtivo, social e político, assumem maior relevância. A própria didática, enfim, liberta-se de sua mesquinha especificidade e se configura como um reflexo das relações sociais mais gerais (...) (Manacorda, 1999, p. 5-7, grifo nosso — itálico)

A definição de Manacorda é ampla, e concebe a educação como um processo de várias dimensões, presente nas histórias das diferentes culturas e dos diversos estratos sociais.

Brandão (1981) explica que

“(...) A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (...) a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é sua força”. (Brandão, 1981, p. 10-11)

A perspectiva de Brandão (1940-2023) também explicita que cada cultura produzirá sua educação específica, ainda que sua qualidade ou utilidade seja questionada ou descartada por outras culturas, especialmente as concorrentes que tenham anseios de impor-se culturalmente por meio do controle dos processos educacionais, tal como ocorreram contra as culturas oprimidas de todos os tempos.

Nunes (2018) também destaca as determinações histórico-culturais em sua definição de educação:

Educar, nessa perspectiva, significa produzir o homem para a vida em sociedade e para a cultura, para a geração de sua identidade [...] A educação, num sentido geral e amplo, antropológicamente considerada, significaria a produção da própria identidade humana em cada tempo e espaço, vindo desde as formas tribais e clânicas de vivência das comunidades primitivas, chegando até nossas complexas estruturas de viver e trabalhar, como acontece nos dias de hoje (Nunes, 2018, p. 29-30).

Mészáros (2008) pontua sobre a educação que atravessa todas as dimensões da vida:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais.(...) Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (Mészáros, 2008, p. 53).

Segundo Mészáros, a partir de tais vivências, individuais e coletivas, cabe ao pesquisador — a partir de sua viabilidade inclusive orgânica, de sua vida — organizar os fragmentos e produzir teoria social emancipatória, sob pena de reproduzir o sistema de dominação (idem).

Amaral (2020), em sua Tese de Doutorado sobre a concepção de educação em Lukács, destaca a relação entre formação humana e trabalho, este último tomado enquanto complexo categorial relacionado à produção e reprodução da vida:

Assim, compreende-se a existência da inter-relação entre a categoria trabalho e a formação humana, a formação do ser social, a partir da interpretação da concepção lukacsiana como ato formativo: ato de educação. O objetivo maior da formação humana é que homem compreenda a sociedade como totalidade, portanto, quanto mais socializado ele for, melhor condição terá para agir no meio social, levando-se em consideração a individualidade em práxis, assim como, distanciando-se da imediatividade da vida cotidiana. No entanto, tal condição, relaciona-se diretamente à sua concepção de mundo, algo que também tem relação direta com a sua formação humana. (Amaral, 2020, p. 33)

A percepção de educação como trabalho foi desenvolvida de forma reiterada nas concepções orientais desde a antiguidade, entretanto, apesar da impossibilidade de adequado

resgate histórico que existe acerca da educação oriental na Antiguidade, destaca-se a contribuição egípcia na educação.

Centenas de anos antes do apogeu da cultura grega, as culturas orientais como as asiáticas e mediterrâneas, com destaque para as culturas egípcia e hindu, já possuíam seus sistemas filosóficos consolidados, ainda que circunscritos às camadas mais abastadas de suas sociedades, sendo fato notório que importantes filósofos gregos, como Pitágoras, Tales e Platão efetivamente estudaram no Oriente e beneficiaram-se de suas incomparáveis bibliotecas.

Manacorda considera o Egito o berço comum da cultura e da instrução, e segundo o autor este seria um fato declarado por representantes dos povos da Antiguidade e também por Platão, ao reconhecer na cultura acerca do deus egípcio Thoth o mérito por diversos conhecimentos: “(...) o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, sem falar do jogo de tabuleiro e dos dados e, enfim, das letras do alfabeto (Pedro, 274c; Filebo 18 b-d) (...)” (Platão *apud* Manacorda, 1999, p. 09-10). Manacorda menciona também outros momentos em que Platão reconhece a educação egípcia, destacando que Platão recomenda que os gregos aprendam tanto “(...) quanto no Egito até a enorme massa de crianças aprende junto com os primeiros rudimentos da escrita (...)” (Platão *apud* Manacorda, 1999, p. 37).

Manacorda apresenta enquanto primeiras evidências históricas da educação no Egito a questão prática de que uma sociedade tão destacada certamente teria desenvolvido profundos saberes, que ele chama de “noções de alto nível” (*idem*, p. 10) ao menos em agricultura e todas as ciências que lhe servem de base, conhecimentos estes que eram transmitidos intergeracionalmente. Desta transmissão, ele se ressentia de não haver grandes evidências da educação para o trabalho – a qual o autor afirma que provavelmente existiria para a camada servil – mas comemora a existência de provas do tipo que sempre sobrevivem historicamente: as provas da educação das camadas dirigentes para o exercício e para a manutenção do poder, a “escola de formação para a vida política” (*ibidem*, p. 10) Neste sentido afirma:

Como se sabe, existe toda uma literatura sapiencial, feita de ensinamentos morais e comportamentais, que é comum também a outras culturas do Oriente Próximo: basta pensar na Bíblia e na literatura dos povos mesopotâmicos. Esta literatura pressupõe a existência de uma verdadeira escola de vida reservada às classes dominantes. (...) Nos textos que chegaram até nós, seus ensinamentos são introduzidos através de um título-sumário e encerrados frequentemente numa moldura narrativa, que, fornecendo-nos a ocasião e a circunstância em que aquele ensinamento foi dado, nos testemunha não somente seus conteúdos e objetivos, mas também a

relação pedagógica entre o mestre e o discípulo. (Manacorda, 1999, p. 11)

A título de complementação sobre a educação no Oriente, Laís Sá (1995) aponta para três blocos importantes a serem considerados na questão da educação oriental antiga:

Ao falarmos de Educação Oriental, estamos considerando os sistemas filosóficos e psicopedagógicos do hinduísmo, do budismo e do taoísmo, avaliados comparativamente em seus princípios básicos, e aproximados a partir da identificação de pontos comuns, os quais permitem identificar um padrão de "educação oriental" (...) os padrões orientais preocupam-se com a descoberta pessoal das verdades através da experiência direta, gerando um conhecimento experimental e visando à educação integral e à autorrealização da pessoa, com base em padrões ancestrais, codificados no arquétipo do mestre. (Sá, 1995, p.11)

Nunes (2018) apresenta características gerais da educação na China – voltada para imperadores, famílias nobres e aristocracias agrárias, na Mesopotâmia – acessível a uma classe específica de especialistas — e no Egito – orientada para o faraó e classes próximas, como exemplos de que “a educação sempre foi uma prática de distribuição desigual de saberes, de competências e de conhecimentos” (idem, p. 32)

Jaeger considera que tais expressões orientais de sistemas educacionais possuem pouca correspondência com a experiência ocidental grega, diferenciando-se da forma de um complexo sócio-categorial que estas estruturas atingiram na Grécia (1986, p. 6). Nos limites de um trabalho predominantemente voltado para a cultura ocidental, como o presente, faz-se realmente impossível debater com qualidade sobre a tese de Jaeger (1986), de forma que optou-se por apresentar a visão de Jaeger sobre a experiência cultural grega denominada Paidéia, a partir do entendimento de que cada cultura transmite o conhecimento de formas específicas e incomparáveis.

De toda a forma, fica a certeza de que a complexidade das metodologias e experiências educacionais orientais, especialmente arcaicas, antigas e medievais, não podem ser tratadas em poucos parágrafos, merecendo tratamento aprofundado e criterioso, especialmente para evitar-se superficialidades e falsificação histórica.

No Ocidente, a principal referência antiga em relação aos conceitos de educação, escola e pedagogia é a experiência da Paideia Grega (Jaeger, 1986; Manacorda, 1999; Nunes, 2018).

Nunes (2018, p.32) destaca que cada modelo educacional contém, implícita ou explicitamente, uma proposta de sociedade que disputa a conformação político-econômica, “em

franco enfrentamento e em resolução hegemônica sobre forças sociais distintas, controversas e, por vezes, contraditórias”. Essa afirmação corrobora nossas categorias centrais de estudo e de interpretação política. A este conjunto de elaborações e perspectivas gregas na esfera educacional, juntamente com o ideário cultural, valores e experiências que as embasaram, os gregos chamaram, a seu tempo, “*paideia*”.

Acerca da *paideia* grega, Nunes defende que os gregos desenvolveram uma perspectiva autêntica, refletindo sobre a finalidade social e política da educação:

Cunharam a polissêmica e rica expressão: a *paideia* grega. A definição de um ideal de virtude, denominada *areté*, a ser buscada pelas práticas educativas e a ser reforçada pelo reconhecimento social, sustentava o entendimento do que se considera a *paideia* e a pedagogia gregas. Esse ideal de vida e de educação não era concebido como uma atitude estática, mas sim como um ideal que se apresentava como se estivesse em mudança e adaptação, dependendo sempre da forma com que a sociedade encaminhasse igualmente seus processos materiais, econômicos ou políticos. (Nunes, 2018, p. 32)

Dado que tais escolas, que incorporam a política em seu itinerário educativo – ainda que inicialmente de forma restrita às elites — estão dentro de tendências genéricas da educação grega, não serão tratadas individualmente, mas fundamentalmente em três momentos distintos: a exceção constituída por Hesíodo, a educação grega arcaica e a educação da *pólis*.

Na Introdução a sua obra, Jaeger (1986) explica sobre a abrangência da *paideia* grega:

Paideia, a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico: é a única designação exata do tema histórico nela estudado. (...) Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (Jaeger, 1986, Introdução).

Destacam-se cronologicamente, no desenvolvimento da concepção grega de educação e cultura, a educação baseada no estudo das obras de Homero e Hesíodo e, posteriormente, as experiências das escolas Pitagórica, Socrática, Platônica e Aristotélica. As escolas destacadas trazem diferentes aspectos da fecunda cultura grega no tocante à diversidade de abordagens educacionais e “escolares”; em comum, todas elas foram vivências restritas à aristocracia, ainda que, excepcionalmente, o grande filósofo Sócrates (470-399 a.C) tenha origem de vida em camadas trabalhadoras e o poeta Hesíodo tenha dedicado parte de sua obra a refletir sobre o trabalho.

Para fins de organização, a obra de Hesíodo, embora posterior à obra de Homero, será apresentada antes e separadamente. O destaque (e o relativo isolamento) da obra de Hesíodo é motivado por sua abordagem original de novas temáticas poéticas, centradas no trabalho do campo e no direito, as quais passam a ressoar não apenas junto às camadas servis e escravizadas da população, mas também nas elaborações posteriores.

Hesíodo não apenas aborda o trabalho, mas seu trabalho influencia o deslocamento do foco da *arete*, ideal central da reflexão grega arcaica, para vivências diferentes daquelas exclusivas das camadas abastadas, com destaque para o foco nas temáticas do trabalho, do direito e do justo. A este respeito, Jaeger (1986) pondera que “Assim se justifica e ganha sentido a totalidade do seu ensinamento” (*idem*, p.69), o qual pode ser retratado pelas palavras que o poeta teria proferido a Perses: “É por certo o melhor dos homens aquele que tudo pondera e examina o que, finalmente, é justo. Bom é também o que sabe seguir os retos ensinamentos do outro. Só é inútil aquele que não descobre por si mesmo e nem aceita no seu coração a doutrina do outro” (*ibidem*, 1986, p. 69).

Jaeger (1986) destaca que a poesia de Hesíodo não apenas retrata questões das camadas populares, mas é forjada pelos valores destas camadas, diferentemente de Homero, que teria os fundamentos de sua poesia na cultura das camadas mais elevadas, porém almejaria a universalização desta cultura — de valores aristocráticos — para todos.

A poesia de Hesíodo apresenta-nos realmente, em toda a sua plenitude, a vida dos homens do campo. Alicerça neste mundo natural e primitivo do trabalho a sua ideia do direito como fundamento de toda a vida social. (...) Embora o conteúdo do poema só possa ser compreendido pelos camponeses e só se aplique a eles e ao trabalho do campo, os valores morais implícitos nessa concepção de vida tornam-se acessíveis ao mundo inteiro. É no intuito educativo de Hesíodo que está a verdadeira raiz de sua poesia. (Jaeger, 1986, p. 71).

A escola Homérica, por sua vez, embora anterior a Hesíodo, funda a disseminação dos valores aristocráticos que, ressaltados embates internos e exceções como Hesíodo, culminarão na formação da pólis e na inovadora cultura de cidadania e formação política que virá a caracterizar a democracia grega. Os valores da educação baseada nas obras de Homero possuem uma intenção universalista, de ampliar para todas as culturas os valores gregos, expressos nas aventuras épicas da *Ilíada* e da *Odisseia*. Homero era o narrador onisciente da grande epopéia da civilização grega.

(...) na *Ilíada* os deuses se dividem em dois campos. Isto é crença antiga. Mas são novas algumas facetas da sua elaboração, como o esforço poeta para manter, tanto quanto possível, na dissensão que a guerra de Tróia provoca no Olimpo, a lealdade mútua dos deuses, a unidade do seu poder e a estabilidade do seu reino divino. A causa última de todos os acontecimentos é a decisão de Zeus. Mesmo na tragédia de Aquiles, Homero vê o decreto de sua verdade suprema (...) Na *Odisseia* manifesta-se ainda com maior vigor esta peculiaridade da estrutura espiritual da epopéia grega. A *Odisseia* pertence a uma época cujo pensamento já se encontrava altamente ordenado, racional e sistematicamente. (...) Quando dois povos lutam entre si e imploram com preces e sacrifícios o auxílio dos seus deuses, põem os deuses em situação delicada, sobretudo dentro do pensamento que acredita na onipotência e na justiça imparcial do poder divino (Jaeger, 1986, p. 55-56)

A educação grega via obra de Homero transmite de forma eficiente os valores da aristocracia, mas com o passar do tempo já não comporta as novas exigências de formação racional advindas da necessidade de atuação da aristocracia na pólis grega. O antigo escopo das disputas entre os deuses, bem como da guerra contra o inimigo comum externo é suplantada pelas complexas articulações políticas necessárias entre as cidades-estado em sua constante disputa por hegemonia dentro da própria Grécia. Passa a ser necessária a educação para o exercício político da cidadania. Nunes (2018) destaca o embate entre a educação grega arcaica e a nova proposta educacional que a suplantaria:

A educação arcaica grega baseava-se na poesia, utilizava-se da rapsódia e embasava-se na proposição intencional de uma educação para a virtude, para a admiração dos heróis e de seus feitos. Essa educação moral era a sustentação da educação aristocrática ateniense. Nos séculos IV a.C, Platão e Aristóteles definiram uma nova forma de embasamento da significação racional da vida, ao intentar definir os fundamentos éticos e políticos para o sentido da vida humana em sociedade. Foram dois movimentos vibrantes, o embate entre a tradição educacional arcaica, centrada na *Ilíada* e na *Odisseia*, dominada pelos rapsodos, e a educação nova, agora assumida pelos filósofos, que se firmavam como uma camada de intelectuais de destaque na nova ordem política da cidade (Nunes, 2018, p. 31).

A efervescência de Atenas e demais cidades-estado possui grande influência no novo modelo de educação emergente, suplantando o modelo anterior pela palavra dos filósofos e dos pedagogos. Estes últimos eram escravizados especializados na função de acompanhar e mesmo educar os filhos da aristocracia, constituindo-se muitas vezes de estrangeiros possuidores de vasta cultura. Nunes traduz a originalidade e força deste desenvolvimento educacional, especialmente daquele proveniente da escola ateniense:

A escola do alfabeto, centrada na aquisição de muitas habilidades orais e intelectivas, e igualmente assimilada no exercício de muitas atividades, individuais e coletivas, no domínio de conhecimentos, nas práticas de jogos corporais, individuais e coletivos, ainda que centralizada na aquisição da habilitação de leitura e escrita, é uma genuína e original invenção grega. (Nunes, 2018, p. 35)

Esta conformação específica da escola ateniense, de um momento especializado, coletivo, voltado para a educação formal, demarcou, à sua época, este momento da crescente racionalização que caracterizou a transformação — ou amadurecimento — da cultura grega. De uma paideia, um ideal formativo centrado nos mitos e na literatura, para a crescente racionalização fundada nas filosofias da natureza e humanas.

Neste sentido, as escolas Pitagórica, Socrática, Platônica e Aristotélica foram exemplos da nova conformação da Paideia Grega, muito mais voltada à reflexão racional sobre o homem.

No caso dos Pitagóricos, esta nova forma de olhar o mundo conclamava à imersão no pensamento matemático, porém tratava-se não apenas de abstrações, mas também de uma matemática aplicada, em busca da natureza do mundo e a serviço das obras humanas.

A dialética Socrática se afirmava no contato direto com as pessoas, e na ação dialógica insistente, a tal ponto de a cantilena do filósofo ser comparada ao zumbido de mosquitos, tão insistentes eram seus questionamentos estimulando as pessoas à reflexão filosófica.

Por sua vez, as escolas dos filósofos Platão e Aristóteles, cada qual a seu modo, reproduziram a educação aristocrática, voltada à formação do cidadão, consolidando a diferenciação entre as camadas que podiam educar-se e as outras, que deveriam guerrear e servir. Conforme Aníbal Ponce, “(...) tinham razão Platão e Aristóteles: uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos (...)” (Ponce *apud* Cotrim, 1989, p. 134).

1.1.3. Liberdade

Uma das práticas sociais e um dos conceitos mais complexos para a busca de uma definição reside precisamente na substância do que se entende e se define por Liberdade. Não é uma tarefa fácil esse caminho que empreendemos, de buscar compreender as materializações históricas da concepção de liberdade e de lograr apresentar a possibilidade e necessidade de

uma nova significação do que seja liberdade, a partir do reconhecimento de novos sujeitos sociais e de novos protagonistas políticos na esfera pública histórica.

Dialeticamente a liberdade abrange, nos diferentes espaços sociais — incluindo os educacionais — uma multiplicidade de teorias e vivências. Geralmente é idealizada, romantizada e associada a pretensões de prazer e de poder, porém raramente sua vivência concreta é tão favorável às pessoas. Negada a muitos e usufruída por poucos, e definida de formas tão variadas quanto a diversidade de culturas e arcabouços morais é capaz de permitir, o discurso e a experiência de liberdade tornam-se terrenos férteis para idealizações e romantizações que se afastam dos limites da realidade concreta.

Nas dinâmicas sociais em geral é a negação prática da liberdade que realmente impera. De forma dialética, faz-se necessário, portanto, buscar na ausência de liberdade maiores detalhes sobre a sua manifestação. Buscar medir a liberdade concreta pela ausência dela reflete o pressuposto de que são os corpos dos escravizados e oprimidos que melhor podem contar quais experiências concretas e formulações abstratas necessitavam realizar enquanto sofriam suas privações.

Os panoramas históricos denunciam a privação de liberdade como uma experiência comum nas civilizações humanas: da escravização de indivíduos à dominação de povos inteiros, passando por sistemas sociais excludentes de uma sociedade que age contra sua própria população, a ausência de liberdade é marcante nos relatos e estudos das instituições humanas ao longo do tempo.

A busca por apreender academicamente a “liberdade” encontra dificuldades primárias em nomear aquilo que se busca/experimenta/descreve/conhece: seja categoria, conceito, questão, vivência, experiência ou todos juntos, à princípio e precariamente é o termo “noção”, cuja definição é “conhecimento imediato intuitivo, ideia, consciência” que melhor se adapta à tarefa de se aproximar da definição de liberdade. Busca-se, portanto, entender e questionar a noção de liberdade.

Teorizada em todas as épocas, o conceito de liberdade é multifacetada e comumente submetida a uma diversidade de apropriações e deturpações teóricas. A liberdade concreta, por outro lado, surge associada a outra infinidade de experiências práticas, vivenciadas, reais, revelando uma grande característica de sua dinâmica: a impermanência. As definições de liberdade parecem escapar a qualquer consenso no segundo mesmo em que emergem. Tal impermanência certamente é potencializada por um lado pela pretensão de universalismo do uso ideológico do termo e por outro lado pela diversidade de vivências associadas.

A temática da liberdade foi recorrente na filosofia da Antiguidade ocidental e oriental⁵, permitindo certo delineamento político-filosófico do tema.

Na Antiguidade grega, devido às estruturas sociais profundamente enraizadas na escravização direta (prisioneiros e povos conquistados) e indireta (mulheres e meninas) de grande parte da população, a fruição da liberdade, privilégio de poucos, era devidamente justificada pela produção intelectual dos grupos sociais dominantes e desta forma refletia-se na nascente filosofia da época, inclusive dentre os filósofos precursores da percepção dialética da história que mais tarde será lapidada nas teorizações de Karl Marx.

Não obstante, ao iniciar o delineamento das teorias filosóficas que abordaram a liberdade, a educação e por vezes a dialética, não poderíamos deixar de incluir as inúmeras filósofas mulheres que, embora ainda não contempladas em grande parte das obras filosóficas da contemporaneidade, conseguiram ser reconhecidas em produções científicas recentes, tendo seus pensamentos e produções teóricas resgatadas e apresentadas ao público.

A obra “Filósofas” (Aggio *et al*, 2022) busca contrariar a invisibilização destas teóricas nos diferentes momentos da história, apresentando 32 capítulos que dialogam com suas obras e produções filosóficas. Neste sentido, o grupo de Autoras expressa sua missão:

Talvez esse livro *Filósofas* seja uma reação à famosa coleção “Os Pensadores”, que não contém nenhuma pensadora em seus 52 volumes de 25 séculos de filosofia. Mas talvez seja mais do que isso. Talvez seja a expressão de que nós, filósofas brasileiras, estamos ganhando cada vez mais consciência de que o que já se produziu em filosofia pelas mulheres é extremamente profundo e transformador, e que o que nós queremos é uma completa revisão feminista da história da filosofia. (Aggio, 2022, p. 09)

As filósofas de todos os tempos são, em si, um importante retrato sobre a dialética educação e liberdade, em tempos em que a educação de mulheres era limitada e realizada fora das instituições oficiais, parte delas conseguiu se destacar em uma área tão restrita quanto a reflexão filosófica. São elas um exemplo das contradições entre a ausência de liberdade e a consequente falta de acesso à educação ou, superado o primeiro obstáculo, de como elaborar um pensamento autônomo e crítico. Elas são exemplo de pessoas que, com raras exceções, sofreram

⁵ Devido aos limites de forma/prazos acadêmicos e à própria amplitude/profundidade do tema, não seria possível tratar com cuidado das principais referências da filosofia oriental às categorias educação e liberdade no presente trabalho, porém discorda-se de determinada linha argumentativa que atribui à filosofia oriental uma construção teórica meramente mítico-religiosa em contraposição a uma cientificidade exclusiva da formulação grega.

todo tipo de cerceamento para receber uma educação integral crítica e transformadora, superaram as violências mas, ao final, foram invisibilizadas e censuradas pelo poder constituído.

Uma evidência do apagamento das produções das filósofas é a dificuldade de encontrar textos escritos de sua autoria: provavelmente, os textos produzidos perderam-se com mais facilidade que outros documentos históricos, já que sequer foram considerados valiosos historicamente, durante muitos séculos. Não há como preservar aquilo que sequer se considera importante para preservação.

Em sua maioria, as filósofas que conseguiram se destacar eram filhas de famílias ricas, recebendo a educação aprofundada em casa, ou ocupavam posições religiosas de destaque, como sacerdotisas, o que, por si, exigia que tivessem acesso à educação mais aprofundada a fim de poder interagir com os homens que buscassem seu apoio.

Mesmo estas, que chegaram a ocupar posições de destaque, foram apagadas da filosofia e inclusive da história da própria pedagogia, da qual se proclama terem sido os primeiros profissionais apenas homens... Não se duvida desta premissa, já que dificilmente uma mulher se exporia publicamente em uma profissão restrita a homens, porém acredita-se que em casa esta mulher letrada clandestinamente também contribuía para o letramento e aprofundamento da educação de todos, especialmente de seus filhos homens.⁶

Como parte deste apagamento histórico, decorre que as produções teóricas das filósofas não foram resgatadas por teóricos iluministas e, portanto, não atingiram a repercussão de seus pares homens ou sequer estão listadas em sua área de conhecimento. Tem-se a notícia de milhares de filósofos homens da Antiguidade até o século XX, enquanto as filósofas foram minoria em sua área até a emergência contemporâneas das graduações em filosofia e, mesmo

⁶ Aníbal Ponce (apud Cotrim, 1989) ao retratar o escravismo antigo da sociedade grega, que sustentava o modo de vida da aristocracia e permitia a liberação das elites e dos filósofos para o ócio – ócio este tão importante para a produção de suas filosofias e política – ilustra seu argumento com o pensamento platônico acerca dos papéis sociais ideais: “Qual é, para Platão, o fim supremo da educação? Formar os guardiões do Estado, que saibam ordenar e receber de acordo com a justiça. Mas, que era a justiça para Platão? (...) Segundo Platão a justiça será conseguida desde que cada classe social realize a sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam as suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros. (...) Tinham razão Aristóteles e Platão: uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos. O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la e aos escravos, manter as duas classes anteriores.” (Ponce apud Cotrim, 1989, p. 132-134)

após, dificilmente ocuparam espaços de destaque e reconhecimento na mesma proporção que filósofos homens, sendo minoria absoluta nas Pós-Graduações em Filosofia⁷.

Portanto, posicionar cronologicamente entre os filósofos da Antiguidade consagrados as filósofas que se destacaram e conseguiram ser reconhecidas por sua obra em trabalhos acadêmicos confiáveis apresenta-se como a medida a ser adotada para restaurar, ainda que com imprecisões, uma linha fiel do desenvolvimento do pensamento filosófico grego, já que seus pensamentos influenciaram diretamente alguns dos principais filósofos da época.

Podemos encontrar, entre as filosofias que contribuíram para a formulação da metodologia dialética, enfrentamentos sobre as três questões — dialética, liberdade e educação — já que as elaborações se posicionaram de diversas formas teóricas e práticas sobre tais temas. Acompanhar estes debates e vivências pode fornecer importantes elementos para a reflexão sobre o objeto do presente trabalho.

No período pré-socrático, Jaeger destaca que ainda existia um atrelamento entre os poetas, os legisladores e os homens de Estado na “função de guia da educação nacional” (Jaeger, 1986, p. 131), já que a preocupação filosófica ainda estava atrelada às questões da natureza, tal como a desenvolveram os filósofos das escolas jônica e pitagórica; de toda forma, a atitude de tais filósofos já possuía a característica incomum — inclusive menosprezada — de profundo devotamento ao saber em si mesmo e de isolamento do objeto pesquisado em relação aos demais assuntos cotidianos: “Existências deste tipo, audaciosas e solitárias, só na Jônia, numa atmosfera da maior liberdade pessoal, podiam desabrochar. Esta gente insólita era, ali, deixada em paz, quando em qualquer outro local teria suscitado escândalos e suscitado toda espécie de dificuldades” (*idem*, p. 134).

Entre as filósofas pré-socráticas podemos destacar cinco mulheres ligadas ao filósofo Pitágoras que desenvolveram a filosofia juntamente com o grupo pitagórico, embora raramente sejam mencionadas: sua irmã, a filósofa Temistocleia; outra que teria sido inicialmente sua aluna e posteriormente sua esposa, a filósofa Teano de Crotona⁸ e as três filhas do casal, Damo, Mia e Arignote. Elas teriam desenvolvido suas próprias contribuições, como o desenvolvimento de diversas relações numéricas, relações entre a matemática e a música, entre outras, as quais teriam

⁷ Em 2015, pesquisa de Carolina Araújo (2015) com base nos dados da Plataforma Sucupira e da ANPOF — Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia apontou que as mulheres ocupam apenas 27% das vagas na Pós-Graduação em Filosofia.

⁸ Henneman (2022, p.32) menciona que as três filhas do casal, as filósofas Damo, Mia e Arignote também “(...) expandiram e registraram a obra pitagórica (...)”.

sido incorporadas às teorias pitagóricas, neste caso sem tratar-se de apropriação, já que era tradição nesta escola que todos — incluindo os homens — publicassem sob o nome de Pitágoras.

Não obstante, diante da evidência de que estas mulheres inclusive foram as responsáveis por dar continuidade à escola pitagórica após a morte de Pitágoras, percebe-se uma invisibilização histórica de sua relação com a educação, já que seus nomes raramente são citados dentre os filósofos de relevância, jamais tendo sido reconhecidos como responsáveis pela educação formal dos demais filósofos e filósofas, pois a esfera da educação formal era restrita aos homens.

Embora tenham conseguido a liberdade incomum em sua época para aprender e teorizar, a história negou a estas mulheres ilustradas o reconhecimento tanto da habilidade pedagógica quanto da autoria da direção do ambiente escolar que lhes foi confiado na escola pitagórica.

No desenvolvimento da filosofia, diferentes fontes (Jaeger, 1986; Pensadores, 1996) apontam a passagem desta reflexão inicial, que descreve o mundo e seus elementos, para uma outra filosofia, ontológica — a exemplo de Parmênides, Heráclito e Zenão — como a grande novidade do pensamento grego. Com Heráclito de Éfeso (500-450 a.C), esta nova forma de pensar demonstra exatamente a transição dos objetos da natureza para os dilemas culturais, associando as mutações do fogo aos conflitos e tensões da realidade humana coletiva em que viviam.

Célebre por retratar em seus aforismos o movimento da realidade sintetizado por seus intérpretes na expressão “*panta rei*” — “tudo flui” — Heráclito afirmava que “Nos mesmos rios entramos, somos e não somos” (Heráclito, 1996, p. 92, item 49a). Em sua busca pelas contradições da realidade, que ele descrevia pela dinâmica ser/não-ser, considerava que as oposições da realidade caracterizavam um fluxo de mudanças constantes, como o fogo que consome e produz algo novo. Considerava as mudanças da natureza manifestações divinas, que assim descrevia: “O Deus é dia noite, inverno verão, guerra paz, saciedade fome; mas se alterna como fogo, quando se mistura a incensos, e se denomina segundo o gosto de cada” (*idem*, p.94, item 67). Não idealizava ou afastava os conflitos, pelo contrário, os considerava enquanto parte da dinâmica natural e humana.

A respeito da liberdade, um dos aforismos de Heráclito trata especificamente sobre a relação entre guerra (combate, conflito) e escravização: “O combate é de todas as coisas pai, de todas rei, e uns ele revelou deuses, outros, homens; de uns fez escravos, de outros livres” (Heráclito, 1996, p. 93, item 53). Porém nesta passagem combate/conflito está na posição

genérica de atrito, de transformação permanente e esgotamento de relações que se transformam permanentemente umas nas outras.

Nesta afirmação, está presente a posição central ocupada pelo homem na filosofia Heraclitiana, e sua forma de ver o conflito como fonte de vida, de movimento; a este respeito afirma Werner Jaeger:

A doutrina de Heráclito surge como a primeira antropologia filosófica, em face dos filósofos primitivos. (...) A liberdade do homem grego consiste em se sentir subordinado, como membro, à totalidade da polis e das suas leis. É uma liberdade completamente diferente daquela do individualismo moderno, que se sente vinculado a uma universalidade supra-sensível, devido à qual o Homem não pertence só ao Estado, mas também a um mundo superior. (Jaeger, 1986, p. 156).

De fato, pode-se argumentar que Heráclito considerava dinâmicas sociais como guerra/paz enquanto opostos indispensáveis da realidade, sem desenvolver naquele momento com profundidade sobre as questões de poder intrínsecas à elite, em uma sociedade grega que possuía entre seus símbolos de nobreza a ostentação e negação do trabalho braçal como marca distintiva do cidadão; entretanto Heráclito, descendente da realeza de sua cidade, era crítico não apenas dos plebeus, mas também das elites e dos próprios filósofos, sendo plausível que sua proposta compreendesse o questionamento das estruturas políticas, embora sua opção por escrever aforismos não permitisse uma conclusão evidente a respeito da mensagem que queria transmitir.

Hegel, em seu texto “Preleções sobre a História da Filosofia”, reconhece o grande mérito do filósofo no desenvolvimento da teoria dialética, ao destacar que Heráclito “(...) concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética(...)”, resultando em sua concepção de “unidade dos opostos”. Sobre a contribuição de Heráclito em sua obra, Hegel afirma sem reservas: “Aqui vemos terra. Não existe frase de Heráclito que eu não tenha integrado à minha lógica” (Hegel, 1996, p. 102). Temos o dever de afirmar que a compreensão de Hegel (1770-1831) sobre a filosofia grega expressa sempre sua visão de mundo idealista.

De modo geral, pode-se afirmar que os aforismos e os relatos sobre a personalidade de Heráclito indicavam uma cosmologia em que não havia espaço para ingenuidades quanto à privação de liberdade de uns em detrimento de outros, tal como ocorria na sociedade grega, ainda que ele tenha, de certa forma, recusado-se a fazer quaisquer disputas de poder em favor de transformação política e aparentemente naturalizado situações de injustiça em sua visão sobre a sociedade grega.

Em sentido diverso foi a atuação política de Zenão de Eléia: em sua vida prática fez questão de participar das disputas políticas de seu tempo por liberdade para os cidadãos perante a tirania. Envolveu-se em uma insurgência política contra o governante de sua cidade, sendo torturado e morto por isto. Paradoxalmente à militância política concreta, Zenão ficou conhecido por aprofundar abstratamente a dialética, avançando no sentido de que a contradição não é externa, mas intrínseca ao conceito (Hegel, 1996, p. 147). Principal discípulo de Parmênides, reafirmou o imobilismo da filosofia de seu mestre de forma original: desenvolveu o movimento do conceito sobre si mesmo, o qual externamente permanecia imóvel, porém desenvolvia-se internamente. Assim menciona Hegel esta característica em sua obra: “(...) seu puro pensamento torna-se o movimento do conceito em si mesmo, a pura alma da ciência — é o iniciador da dialética” (Hegel, 1996, p.144).

Esta continuidade que não rompe, mas assimila elementos anteriores, é perceptível inclusive no deslocamento geográfico de tal pensamento da região da Jônia para a grande Atenas, cidade na qual surgiam as formas de participação dos cidadãos homens livres na política da cidade e com a qual os filósofos mais jovens passaram a fazer intercâmbio mais assíduo. A liberdade de pensar o mundo da natureza exercida pelos filósofos jônicos e pitagóricos foi assimilada pelos filósofos ontológicos na ação de pensar o mundo dos homens livres e cativos.⁹

Sócrates, grande expoente da filosofia grega que debruça-se sobre as questões humanas, surge compartilhando o período histórico com duas filósofas de destaque, reconhecidas por outros filósofos em seu momento histórico: Diotima e Aspásia (Araújo; Araújo, 2020, p. 38).

Diotima é citada por Platão como a filósofa que ensinou a Sócrates sobre o Amor. Embora ela apareça em diversos escritos identificada como apenas como sacerdotisa — posição que provavelmente ela exercia e provavelmente a partir da qual adquiriu sua notável ilustração — o seu diálogo com Sócrates retrata uma argumentação de cunho marcadamente filosófico, sem as características persuasivas de um discurso religioso; pelo contrário, a conversa retratada flui de forma dialógica, bem semelhante à forma de argumentar do próprio Sócrates, como se ela, ao ensiná-lo sobre o amor, apresentasse a Sócrates seu próprio método maiêutico, pois o questiona sobre o tema levando-o a chegar à sua própria conclusão sobre o amor.

Apesar de sua participação inegável no diálogo retratado, Diotima frequentemente é invisibilizada ou, quando aparece, tem sua importância relativizada pela ocupação de

⁹ Pode-se associar esta necessidade de pensar o homem livre — ou o homem escravizado, que ia tornando-se a maioria da população não-cidadã — à expansão militar grega e posteriormente greco-romana

sacerdotisa. Além disto, sua própria existência histórica passou a ser ignorada a partir de uma definição arbitrária dos filósofos modernos:

Diotima só teve questionada a sua existência histórica a partir dos séc. XV, devido a uma tradição acadêmica inspirada no filósofo Marcílio Ficino, de natureza preconceituosa, a meu ver, que se baseia na impossibilidade de uma mulher ser filósofa na Antiguidade, levando em conta que, para ele, algumas características da filosofia, como falar em público e debater, não eram possíveis para uma mulher na Atenas Clássica, por conta da rígida separação de gêneros. (Araújo e Araújo, 2020, p. 41)

Este corte arbitrário que nega não apenas reconhecimento por seus feitos, mas a própria existência a Diotima — assim como outros cortes das ciências humanas muito convenientes a seus teóricos — tenta estabelecer, na filosofia, como critério de validação, um fator que jamais poderia ser alcançado pelas mulheres da época. Tais “debates públicos”, entretanto, não impediram as filósofas de debater com seus pares e seus familiares dentro dos espaços domésticos e das escolas filosóficas, ou imagina-se que elas argumentaram com os homens de sua época sem serem repetidamente interrompidas? Certamente receberam o apoio de homens favoráveis a sua atuação não-convencional e também debateram com homens contrários a sua posição, de forma que, para serem lembradas, devem ter sido praticamente invencíveis em seus argumentos. O próprio Ficino, oriundo da elite da sua época e financiado por outros igualmente abastados, talvez jamais houvesse filosofado se encontrasse condições tão adversas quanto as que foram superadas pelas filósofas mulheres e pelo próprio Sócrates na Antiguidade grega.

Uma outra filósofa também merece destaque por ter sido contemporânea e educadora de Sócrates. Segundo o diálogo “Menexeno” (Araújo e Araújo, 2020) de Platão, Aspásia teria ensinado a Sócrates a arte da retórica. Sua existência não é questionada, não apenas porque para negá-la talvez fosse preciso negar uma parte da história muito maior e com ela os diversos outros filósofos que a mencionam, mas principalmente porque era a reconhecida companheira de Péricles, governante de Atenas por mais de 20 anos.

Aspásia desfrutava de uma situação diferente à da maioria das mulheres de sua época pois sua condição de estrangeira e o fato de ser educada fazia com que fosse identificada como uma cortesã, uma mulher que, diferentemente das esposas gregas, tinha liberdade para estar presente em ambos os ambientes: privado e público. No caso de Aspásia, difamação permanente a que era submetida pela população ateniense colaboraram para seu posterior reconhecimento histórico: por ser considerada uma cortesã, ela aparecia frequentemente em escritos populares,

especialmente os que ridicularizaram Péricles por tal relação. Por outro lado, esta constante difamação de que foi vítima alcançou um objetivo jamais imaginado por seus agressores: a cada linha escrita em seu desfavor, mais difícil tornava-se apagá-la da história.

Condenada pela multidão dos atenienses como amante de Péricles, respeitada como se fosse sua mulher pelos amigos do grande orador, Aspásia estava em uma condição única. Tinha, por sua vez, a liberdade da cortesã e a moderação da esposa. Podia receber os parentes de Péricles, o que teria sido considerado um crime em uma ateniense, e eles encontravam nela uma interlocutora capaz de ouvir e de responder, o que não podia fazer uma cortesã (...) Para Sócrates, para Anaxágoras e para Fídias, foi a amiga sincera e inteligente. Para Péricles, foi a amante e a mulher (...) teve a palavra que ilustra (...) (Araújo e Araújo, p.19)

Destaque-se que Aspásia e Diotima foram relacionadas à vida de Sócrates pelas próprias palavras de Platão; desta forma, ainda que os “Diálogos” sejam um artifício retórico-literário de Platão, não haveria porque ele adicionar aos personagens os nomes destas mulheres fictícias a menos que a presença delas fizessem sentido ao menos enquanto personagens que retratam uma realidade — a realidade de que existiam mulheres filósofas, já que a intenção de Platão ao criar os Diálogos era gerar recursos didáticos verossímeis para educar especialmente os jovens de seu tempo.

César Nunes pondera que a referência a Diotima no diálogo “O Banquete” pode estar ligada à conjuntura política da época, de mudanças e dispersão, fatos que teriam sido marcantes para “a memória política da época” (Nunes, 2017a, p. 124). Este diálogo é considerado de grande importância na obra platônica, ainda que tratando de um tema incomum: o Amor. Sobre a relevância do discurso sobre o Amor, “O próprio Platão qualificou este discurso como cúpula do edifício, e com bastante acerto se afirmou, na sequência desta metáfora, que os discursos precedentes são como socacos que gradualmente vão subindo até ele” (Jaeger, 1986, p. 499).

A escrita d’O Banquete é anterior à consolidação do dualismo platônico, no momento em que ele atua em sua Academia; neste momento histórico, disputam-se proposições para a pólis e Platão vislumbra a necessidade de, didaticamente, expor os temas dos Diálogos para os jovens — entregues aos sentidos, às “(...) bebidas e à luxúria (...) não há cuidados com o corpo (...) Assim também ocorre com a alma racional (...)” (*idem*, p. 130-131).

Cabe lembrar que, na concepção platônica, é a alma racional que aprende, a alma racional que efetua a elevação das sensações e sentimentos à ideia, e desta, por fim, até a ideia pura (*ibidem*, p. 29). Torna-se compreensível, desta forma, que Platão pretenda contribuir para

evitar não apenas a decadência da cidade, da pólis, mas busque preservar o caminho de elevação ao pensamento racional e às ideias puras, protegendo, assim, a própria filosofia. A respeito do amor platônico, César Nunes explicita:

Para Platão a razão fornece os meios de conhecer a dinâmica do prazer verdadeiro e de satisfazer corretamente os desejos. Tomamos coragem para afirmar que temos clareza interna, na trilha da filosofia, de que o prazer verdadeiro, ligado ao espírito, é tanto mais legítimo quanto mais aproxima o homem do Ser; o prazer ligado à *carne*, que aqui toma a identidade das sensações, que satisfaz aos desejos eróticos e tirânicos, é o que se mostra mais distanciado dele. (...) Para o sucesso desse ideal, torna-se absolutamente necessário colocar o homem no rumo certo, impelir sua marcha em direção ao Bem, ao Belo e ao Verdadeiro. A principal forma de educar, de ensinar e de prover os jovens consiste em nutrir o verdadeiro Amor do bem e da Justiça. (...) Consideramos que nesse ponto Platão produz uma inflexão radical, até mesmo mais esclarecida quando nos referimos ao diálogo *O Banquete*. Usando o recurso do elogio ao Amor, feito por Diotima de Mantinéia, Platão apresenta uma rica dialética do Amor em sua *paideia* humanizadora. Bem diferente do Amor como cortejo de instintos, da figura policefálica descontrolada do tirano; o Amor aqui toma a identidade de um daímon, um élan impulsionador para o bem e para a justiça, uma aspiração ascética condutora da alma para sua libertação plena. (Nunes, 2017a, 132-133)

Jaeger (1986) observa que o diálogo do Banquete formula um embate entre as concepções opostas de Eros, tal como mencionado por Nunes: a existência de uma concepção de Eros que escraviza, e outra concepção de Eros que conduz e liberta. Jaeger considera o texto um retrato dos dilemas da juventude da época platônica:

Nenhum diálogo corresponde melhor que o Banquete a uma situação moral e espiritual desta natureza; deve ser considerado apenas um coro de vozes reais da sua época, do qual se ergue no fim a de Sócrates, como voz dirigente e vitoriosa. O principal encanto dramático da obra reside na mestria das caracterizações individuais, que faz dos tipos antagônicos das concepções do Eros dominantes uma sinfonia incomparavelmente rica. Não é possível expor aqui na totalidade os vários aspectos do tema, ainda que todos sejam de fato indispensáveis para se compreender o discurso socrático de Diotima (Jaeger, 1986, p. 499).

Não obstante a menção platônica a sua existência, as filósofas continuam a ter sua condição de filósofas e pensadoras invisibilizada pelos autores e permanecem figurando nos livros de filosofia apenas como amantes, cortesãs, prostitutas ou, quando muito, identificadas

apenas como esposas dos filósofos, sem que seja feita menção a sua educação filosófico-política ou a quaisquer teses próprias¹⁰.

Sócrates se destaca, portanto, por este fato incomum: por ter sido esta figura sempre associada às mulheres, tendo sido a figura da mulher sempre muito presente em sua trajetória. Talvez porque Sócrates tenha sido o filósofo que, literal e efetivamente, viveu de forma incomum para sua época, sem privilégios, já que sequer de família rica era proveniente. Filho de um artesão e de uma parteira, realmente vivenciou no mundo a cidadania forjada nas cidades-estado de forma muito autêntica, com dificuldades econômicas e sociais provenientes de sua família, que era pobre. A filosofia socrática é fruto do tempo livre de um homem trabalhador, e nisto reside um grande diferencial — seu tempo de filosofia custava-lhe trabalho. Ou talvez filosofasse enquanto trabalhava? A questão é que provavelmente a vida e as necessidades humanas atravessavam bem mais seu filosofar do que o filosofar de seus pares — e de seus discípulos, inclusive — que geralmente desfrutavam de certo ócio proporcionado por sua origem elitizada.

Em Sócrates a filosofia foi apresentada ao trabalho e mediada por ele da forma mais dura: como necessidade do espírito livre que se contrapõe às necessidades do corpo preso às dificuldades econômicas. Sua metodologia é a *maiêutica*, que se materializa de forma prática na contraposição contínua de questionamentos aos argumentos elaborados pelos interlocutores do filósofo, de forma que evidenciaram-se as contradições de seus pensamentos neste exercício. A maiêutica socrática é considerada uma expressão do pensamento dialético, especialmente por ser proposta de forma inovadora pelo filósofo enquanto método educacional capaz de revelar a verdade.

Em represália política, Sócrates é processado sob acusação de corromper os jovens e não honrar os deuses. Aos jurados — divididos entre apoiadores e detratores — Sócrates por diversas vezes menciona que filosofou para cumprir a missão de incentivar o povo a encontrar a verdade, fazendo-o em prejuízo de seu sustento e de sua família¹¹, pois possuía a necessidade de trabalhar. Desta forma, é o próprio Sócrates quem se defende perante os cidadãos atenienses presentes a

¹⁰ Criada em 2019, a Rede Brasileira de Mulheres Filósofas também tem denunciado esta questão, fazendo o “(...) debate acerca de problemas que atingem diretamente o desenvolvimento de pesquisas filosóficas por mulheres, tais como: a predominância do cânone filosófico europeu, masculino, branco e heterossexual; a baixa presença de mulheres em eventos acadêmicos, em bancas de pós-graduação ou de concursos; a quase ausência destas nas bibliografias de livros, teses e disciplinas regulares oferecidas pelos cursos de filosofia do país; a vulnerabilidade destas ao assédio moral e sexual ao longo da carreira.” (Ramos *et al*, 2023, p. 37)

¹¹ Interessante encontrar, milênios depois, a mesma expressão na Declaração de Hipossuficiência do Judiciário — em prejuízo do próprio sustento e de sua família. Este argumento serve, até os dias atuais, como autodeclaração de “pobreza” no Judiciário, para pessoas que necessitam de isenção de custas e honorários com advogados.

seu julgamento, afirmando: “E a prova cabal de que é verdade o que vos declaro, eu dou: a minha pobreza” (Platão, 1999, p. 83).

Sócrates argumenta para seus julgadores¹² fazendo longa reflexão sobre a liberdade em sua missão de educar sem cobrar — em oposição aos sofistas, que cobravam — revelando que a verdadeira ameaça e causa de seu julgamento era a influência que exercia sobre os jovens ricos e o fato de ensiná-los a questionar outros cidadãos considerados sábios pela sociedade ateniense:

Portanto, mesmo que me concedesses a liberdade (...) daquele momento em diante, seus filhos prosseguindo a praticar os ensinamentos de Sócrates, estariam inapelavelmente perdidos ou corrompidos (...) se (...) me dissesse: “Ó Sócrates (...) deixamos-te livre, desde que não empregues mais teu tempo nestas pesquisas, nem te ocupes mais de filosofia, e se fores surpreendido a praticar ainda estas coisas, morrerás” se, como dizias, com esta condição me deixásseis em liberdade, eu vos responderia: “Ó atenienses, eu vos amo, mas obedecerei primeiro ao deus do que a vós, e enquanto tiver ânimo, e enquanto for capaz, não pararei de filosofar (...)” (Platão, 1999, p. 81-82).

Destaque-se que esta liberdade de filosofar defendida por Sócrates é ameaçadora porque afirma que, tanto para o Estado quanto para os cidadãos, a principal preocupação não devem ser as riquezas, mas a alma virtuosa. Sua práxis de questionar pessoalmente e estimular a crítica nos jovens ricos que o admiravam ameaçava os pilares da ordem vigente e a própria continuidade de uma forma de cidadania que dependia de que os jovens descendentes da aristocracia caminhassem sem dúvidas para a perpetuação de suas riquezas e referendassem continuamente as desigualdades impostas pelo Estado grego à maioria da população que não possuía o *status* de cidadão (estrangeiros, mulheres, escravizados). A partir de Sócrates os filósofos que abordaram a temática da educação passaram a tratá-la conjuntamente com a reflexão metodológica, especialmente aqueles que desenvolveram a perspectiva dialética enquanto forma de apreender a realidade.

Platão, um jovem seguidor de Sócrates proveniente da elite de Atenas, ficou profundamente marcado por sua condenação, tornando-se crítico da democracia ateniense e fazendo reiteradas manifestações de “desapreço pelos políticos de seu tempo” (Platão, 1999, p. 9). Sobre a biografia de Platão, Cotrim (1989) resume:

Nascido em Atenas, Platão (427-347 a. C.) pertencia a uma das mais nobres famílias da cidade. Seu verdadeiro nome era Aristocles. Mas

¹² Existe a dúvida sobre se o discurso teria sido dito por Sócrates ou inventado por Platão, considerando que as falas de Sócrates são referências de seus discípulos, já que o filósofo nada deixou escrito.

devido a sua constituição física, recebeu o apelido de Platão que, em grego, significa *ombros largos*. Foi discípulo de Sócrates, a quem considerava “o mais sábio e o mais justo dos homens”. Depois da morte de seu mestre, empreendeu diversas viagens, ampliando seus horizontes culturais e desenvolvendo suas reflexões filosóficas. Retornou a Atena por volta de 387 a.C, fundando sua própria escola filosófica, a Academia, nos jardins construídos por seu amigo Academus. (Cotrim, 1989, p. 123)

O pensamento de Platão inaugura a proximidade de tratamento entre educação e dialética e, mais uma vez entre os filósofos, Platão é um autor que experimenta na própria vida dilemas que levam a fecundas reflexões sobre as liberdades. A teoria de Platão, tal como a de seu mentor Sócrates, considera a educação algo inato. Revela muito sobre o método socrático, porém revela mais ainda da própria filosofia de Platão a escolha por reproduzir o diálogo entre Sócrates e Mênon a respeito da capacidade do jovem escravizado de compreender Geometria sem haver sido ensinado pela escola de sua época (Marcondes, 2011, 32-39). Do diálogo depreende-se o inatismo do conhecimento, a partir da aplicação de um método (educacional) capaz de estimular a recordação de um saber jamais ensinado nesta vida, que a alma adquiriu “quando ainda não era um ser humano” (idem, p. 39).

A interlocução entre a teoria do conhecimento platônica e a educação, com a contraposição entre seu mundo das ideias e o mundo sensível, pontuam desde a Antiguidade o potencial emancipatório da educação, educação como forma de libertação da alma-pensamento, da razão, em face das limitações do mundo concreto, ainda que tal utopia esteja toda compreendida em um sistema de certa forma metafísico que extrapolava a realidade imediata.

Em “A República”, Platão delineia diversos aspectos desta sociedade contraposta à *pólis* grega na qual imperaria a justiça: “A efetivação dessa utopia social dependeria fundamentalmente, por um lado, de um cuidadoso sistema educativo, que permitisse a cada classe desenvolver as virtudes indispensáveis ao exercício de suas atribuições. Mas a cidade ideal só poderia surgir se o governo supremo fosse confiado a reis-filósofos” (Platão, 1999, p. 23).

Percebe-se em Platão que a ameaça socrática à sociedade ateniense não havia sido pouca, já que a solução final da teoria platônica para a imperfeita democracia ateniense remete mais uma vez à terrível injustiça cometida contra seu mestre da juventude: reis-filósofos (ou políticos filósofos) que tivessem atingido a “ideia do Bem” (Platão, 1999, p. 24) jamais teriam condenado à morte e retirado para sempre da sociedade um filósofo virtuoso como Sócrates.

Na realidade, caso a utopia de Platão houvesse se concretizado, se já existisse na realidade antes do próprio filósofo contar sobre sua existência eterna no mundo das ideias, a tragédia que vitimou Sócrates jamais teria se realizado, pois naquela realidade Sócrates teria sido o próprio rei. Temos a clareza histórica de que o pensamento de Platão representava uma forma de consciência de seu tempo e de sua classe social, era a expressão das condições objetivas de sua realidade social e política.

Em sentido diverso se conduz Aristóteles (384-322 a.C) nestas temáticas. Suas reflexões sobre a educação combatem o inatismo defendendo que a virtude pode ser ensinada, porém sem questionar os estamentos que excluem da educação parcelas da população; suas afirmações encontram-se muitas vezes em posição de legitimar as relações existentes em sua época histórica. Ainda que este pensador tenha dado grande contribuição para a sistematização da ciência racional, afasta-se nos pontos da liberdade, da educação e da dialética, distante de proposições transformadoras da ordem política vigente.

Sobre a liberdade, especificamente, dedica considerável capítulo para naturalizar relações de supremacia e dominação entre homens e, especialmente, entre estes e as mulheres. Sua produção sobre a educação destaca a importância de fortalecer o Estado e lança bases para o ensino enquanto reprodução da ordem necessária à estabilidade e segurança jurídica das relações sociais. Não obstante, sua concepção de liberdade jurídica, formal-estatal, antecipa o lugar privilegiado do direito nas formulações de filósofos e de educadores, modernos e contemporâneos, que resgatarão a herança greco-romana para pensar, dentro da filosofia e dos conflitos de seu tempo, a práxis da educação e da liberdade em termos dialéticos, tais como as procuramos no presente trabalho.

Após o declínio das sociedades gregas, a sociedade romana em muito desenvolveu as capacidades administrativas típicas de uma visão de mundo mais empirista, juridicizada e burocrática. Em contraposição, emerge e resiste um resgate das tradições gregas e hebraicas que identifica uma outra concepção de liberdade, que se realiza no plano divino para o devoto cristão. Freitas (2022) explicita os precedentes desta ocorrência, identificada em seu trabalho como a Paidéia Cristã:

[...] a expansão do Cristianismo acontece durante o declínio das estruturas imperiais no mundo antigo. Contudo, antes disto, os romanos prepararam, de certo modo, as condições históricas, políticas e sociais para a propagação da nova religião, a saber: a *Pax Romana*, alargamento das fronteiras, ampliação das estradas para o acesso a várias culturas e expressões religiosas, gestando as condições adequadas e o tempo oportuno, o *Kairós*, para aurora do mundo cristão. Oriundo das castas hebraicas menos favorecidas, em um tempo

marcado por crises, o Cristianismo representa a esperança de libertação para o povo sofrido e oprimido. A “Boa-Nova” é apresentada aos homens como prenúncio de um mundo mais justo e fraterno, aberto a toda humanidade. (Freitas, 2022, p. 101)

A Paideia Cristã, enquanto ideal educativo humanizante, atravessa a Idade Média em vasta produção teórico-prática que influenciou incontestavelmente as modernas concepções de educação para a liberdade.

Na idade moderna, dentre os estudiosos que inspiraram-se nos escritos clássicos, destacaremos o filósofo Hegel (1770-1831), tanto por sua temática recorrente acerca do Estado e do Direito, quanto por ser a principal influência teórica na formação do filósofo cuja metodologia norteia o presente estudo, o filósofo Karl Marx.

A principal formulação de Hegel ao elaborar sua teoria sobre a dinâmica social também se debruça, como tantos outros filósofos, sobre a dinâmica liberdade/escravização. Hegel formula o que seria a grande questão social da História, de todos os tempos: a relação entre opressor e oprimido, qual seja, a dialética entre senhor-escravo. Segundo Hegel, esta dinâmica refletiria a relação ontológica entre dominantes e dominados, ao longo da história humana: o senhor desumaniza-se e progressivamente perde a consciência-de-si ao tornar-se dependente do escravo para atuar no mundo, ao passo que o escravizado acaba por adquirir consciência-de-si ao estar, a partir de sua condição escravizada, em contato autêntico com o senhor enquanto ser-para-o-outro.

A dialética do Senhor e do Escravo foi uma das formulações que mais impressionou o célebre jovem neo-hegeliano, Karl Marx, em sua busca pelo movimento do real na construção de seu arcabouço teórico do materialismo histórico-dialético. Henrique Cláudio de Lima Vaz (1921-2002) foi um filósofo jesuíta, profundo conhecedor das obras filosóficas – especialmente a de Hegel – que, embora tenha reconhecido que Marx tenha alçado este trecho da obra hegeliana a grande *status* nos estudos de filosofia, afirmou que mesmo Marx não soubera tratar com a profundidade necessária esta passagem da obra de Hegel, já que “(...) a significação do tema do Senhorio e da Servidão está articulada, na obra de Hegel, a um contexto especulativo-histórico bem mais amplo e complexo do que aquele ao qual a reduziram a hermenêutica marxiana e as versões marxistas posteriores, que acentuaram ainda mais a linha redutora com relação à temática hegeliana original” (Vaz, 1981, p. 07).

Hegel está percorrendo em sua teoria o caminho da filosofia grega rumo ao saber universal, de forma que as figuras do Senhor e do Escravo refletiriam esta necessidade de a consciência-de-si atingir a capacidade de ser-para-o-outro, considerando-se que o Senhor parte

de uma liberdade inicial que, ao submeter o escravizado para a satisfação de suas necessidades, não se realiza pelo trabalho enquanto cultura, e acaba terminando como consciência inconclusa; diferentemente do escravizado, que parte de uma situação pior, de ausência de liberdade e sujeição, mas que ao percorrer a esfera do trabalho e da cultura, consegue finalizar sua jornada entendendo-se a partir do outro, como ser-para-o-outro. Tudo isto na dialética do conhecimento humano rumo ao saber universal:

A dialética do Senhorio e da Servidão faz, desta sorte, surgir a figura da liberdade da consciência-de-si como verdade da certeza que ela tem de si mesma: uma verdade que passa do sujeito ao mundo pela atividade da cultura. O que se alcança, portanto, nessa dialética é a necessidade de se unir a liberdade ou independência da consciência-de-si que faz sua aparição na figura do Senhor, e o processo da cultura ou formação do mundo humano como diferenciação ou enriquecimento da mesma consciência-de-si, que se descobre na figura do Escravo. (...) Por sua vez, tal exigência está inscrita na própria história da cultura ocidental desde a sua aurora grega, quando fez do logos ou da filosofia o guia da sua alma, o seu *paychagogós* nos caminhos do tempo. (...) A partir daí, o longo caminho para o saber prossegue com o momento da liberdade como pura universalidade do pensamento figurada no Estoicismo antigo e que irá igualar abstratamente, nesse espaço do logos universal, o Senhor e o Servo, o Imperador e o Escravo, Marco Aurélio e Epíteto. Senhorio e Servidão tecem, portanto, uma relação que é interior ao indivíduo que se forma para o Saber absoluto — ou para a filosofia — e, como tal, se faz presente no discurso do filósofo que rememora os passos dessa formação. (Vaz, 1981, p. 23)

Segundo Vaz, Hegel pretende demonstrar que, ao atingir a razão universal, esta dará, “(...) de alguma maneira, a palavra ao Escravo, rompendo assim a unilateralidade da dominação do Senhor (...)”, instalando a almejada igualdade (*idem*, p. 24). Porém, o próprio Vaz pondera sobre a distância entre esta previsão hegeliana e sua efetiva concretização na realidade sócio-política, que levaria à “(...) proclamação da ilegitimidade jurídica e da aberração moral da escravidão (...)” (*ibidem*).

Vemos, então, o filósofo jesuíta na mesma encruzilhada que Marx divisou ao estabelecer critérios materialistas para a Teoria do Senhor e do Escravo de Hegel, critérios aqueles inicialmente criticados por Vaz: a jornada de Hegel é técnica, complexa, como canto de sereia para os filósofos, mas encerra um idealismo incompatível com a realidade concreta.

Jesus Ranieri (2000) enfatiza como Marx reconhece o mérito da construção teórica Hegeliana, mas ao mesmo tempo formula sua crítica à mesma:

É claro que Marx tomava esta construção hegeliana como pura mistificação, mas também é claro que ele sabia muito bem, nela, se apreciava com força, ainda que de maneira hipostasiada, o papel da história e também do trabalho para o percurso e constituição do espírito. Para Marx, o grande mérito de Hegel encontrava-se no fato deste ter tomado a história como produto do devir coletivo dos homens, mediante objetivações, ou seja, mediante trabalho. [...] A crítica de Marx a Hegel funda-se, porém, na forma segundo a qual a relação entre história e sociedade se desenvolve no sistema deste último: a noção de movimento em Hegel é algo que desistoriciza a própria história [...] (Ranieri, 2000, p. 75).

Diante do idealismo teórico Hegeliano cabe, portanto, a paráfrase a Marx na “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel” (Marx, 2005): “(...) aqui aparece o misticismo lógico, panteísta (...)” (*idem*, p. 29). Neste sentido, em “A ideologia alemã”, Marx e Engels (1989) explicam, sobre a filosofia alemã em geral e especialmente sobre as formulações hegelianas, que embora tenham sido duramente criticadas pelos jovens hegelianos, tal crítica jamais ultrapassou a esfera teórica, do pensamento, incorrendo no mesmo idealismo hegeliano que tanto criticavam: “A filosofia da história de Hegel é a última expressão consequente, “levada à sua mais pura expressão”, de toda essa maneira que os alemães tem de escrever a história e na qual não se fala de interesses reais, nem mesmo de interesses políticos, mas de idéias puras [...]” (Marx, 1989, p. 38).

Ponderam que, embora este embate teórico tenha servido para aprimorar alguns fatos histórico-religiosos e algumas categorias, incluindo a consciência-de-si entre elas, “[...] eles próprios opõem a esta fraseologia nada mais que outra fraseologia e que não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia deste mundo [...]” (Marx; Engels, p. 12). Apontam para a inefetividade do pensamento idealista, por mais que seu construto seja tão belo e tão inspirador quanto a Dialética do Senhor e do Escravo da Fenomenologia do Espírito de Hegel.

Sobre a questão da consciência, Marx e Engels afirmam:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo. Na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a **sua** consciência. [...] Desde que se represente esse processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas. É aí que termina a especulação. É na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do

desenvolvimento prático dos homens. Cessam as frases ocas sobre a consciência para que um saber real as substitua. Com o conhecimento da realidade, a filosofia não tem mais um meio para existir de maneira autônoma. (Marx; Engels, p. 21-22)

Marx e Engels estabelecem, portanto, ao fundar o método materialista histórico, que a realidade concreta é a base para a especulação teórica e que nenhuma teoria, por mais bonita ou aparentemente salvadora que se apresente, é mais real que a práxis política articulada a partir das vidas concretas das pessoas.

1.2. Colonialismo e Escravidão-Colonial na formação do Brasil

Neste item, buscaremos delinear as características do sistema capitalista especificamente em sua materialidade expressiva na sociedade brasileira, dentro do momento de expansão colonial europeia e das especificidades do modo de produção colonial-escravista implementado no Brasil.

1.2.1. Capitalismo e Opressão Imperialista

Conforme exposto nos estudos sobre as noções de liberdade e de educação na formação da civilização ocidental, a negação destas para a maioria da população não foi invenção do modo de produção capitalista, existindo desde a Antiguidade. Entretanto, esta negação sempre esteve associada — e divulgada abertamente — às disputas de poder entre as classes dominantes de cada momento histórico.

Desde sua emergência, o modo de produção capitalista assimilou e converteu em benefício do sistema as formas de opressão e escravização de corpos e mentes testadas e validadas ao longo da história da humanidade pelos grupos dominantes de cada tempo histórico.

A liberdade, que desde a Antiguidade e até então era atributo natural de castas e de aristocracias, passou a ser reconhecida como atributo humano genérico, gerando a necessidade de ideologias mais elaboradas para manter a diferenciação necessária à divisão entre classes sociais. Por longo período, as instituições de poder — especialmente a Igreja — negaram liberdades diversas à maioria da população a partir da divisão das sociedades entre homens livres versus selvagens/mulheres/crianças/escravizados.

A Idade Média, que assinalou a superação de um modo de produção pelo outro — do Escravidão Antigo para o feudalismo — assistiu aos esforços teóricos em superar, na

transformação estrutural subsequente, do feudalismo para o capitalismo, a arraigada crença na superioridade divina da nobreza e da realeza, por outros parâmetros de diferenciação mais favoráveis à burguesia, tendo encontrado terreno fértil na cientificação do tema através do conceito de raças.

A liberdade na educação formal ficou ainda mais restrita, em parte devido à característica marcadamente religiosa das instituições que monopolizaram a educação. Desta forma, a educação, que era voltada apenas para pequena parcela de homens provenientes das famílias de alta renda, caracterizando-se também enquanto um espaço ainda elitista.

Entretanto, ao final do século XV, apesar de a educação em geral permanecer basicamente religiosa e altamente restrita, surge, na esteira da reforma protestante, a concepção de Jan Amos Comenius (1562-1670), articulando a educação e a escola como espaços para todos, igualitários e, portanto, de maior liberdade para camadas antes excluídas e estigmatizadas. Comenius (2014) defende a “arte” de implantar a sabedoria, vista como necessidade de todos. É uma perspectiva radical, absolutamente inclusiva e muito progressista para a época em que foi gestada, o final da Idade Média, em que ainda imperava a educação religiosa voltada principalmente para homens. César Nunes acentua a repercussão da ousada proposição de Comenius:

A corajosa exposição de Comenius tornou-se um modelo para muitos movimentos leigos de defesa da escola para todos, nos séculos seguintes. Seus argumentos, predominantemente religiosos, eivados de justificativas racionais e filosóficas, acabariam por solidificar a tese moderna da universalidade da educação e da própria capacidade de aprender de todas as pessoas (...) (Nunes, 2018, p. 123)

A educação deveria abranger todas as pessoas, sem exceções, em todas as idades, as quais deveriam ser educadas para realizar e aprender todas as coisas. As pedagogias que buscam superar a educação tradicional são sempre reunidas sob a denominação de pedagogias escolanovistas¹³. A obra de Comenius é propositiva e inaugura diversos debates sobre a

¹³ Cotrim (1989, p. 224) explica que a Escola Nova foi o movimento que buscou inovar a educação com os postulados liberais, combatendo o autoritarismo das perspectivas religiosas anteriores. Um dos principais, expoentes deste movimento foi o filósofo John Dewey, um adepto do pragmatismo, com o lema “aprender fazendo”: “[...] A pedagogia de Dewey opõe-se ao ensino formal, dogmático, mecânico, da escola tradicional [...]” (*idem*, p. 225), ao mesmo tempo em que repele o anarquismo pedagógico. Especificamente no Brasil, o escolanovismo desenvolveu-se a partir da década de 30, propondo modelos educacionais alternativos aos tradicionais os quais, porém, devidos aos altos custos, foram pouco implementados (*ibidem*, 39-40).

educação em geral, mas especialmente a infantil, ao propor conteúdos diversos para as diferentes idades:

Para que seja possível ensinar a todos tudo de tudo, Comenius propõe, em sua Pampedia, a criação de escolas universais para cada idade; a seleção de livros universais para cada idade e a formação de professores universais para cada idade. No capítulo V, ele defende a necessidade, a possibilidade e a facilidade do estabelecimento de “escolas universais ou “pampédicas”, em todos os lugares: em cada casa, em cada aldeia, em cada cidade, em cada província, por todo o mundo e em qualquer lugar onde vivam os homens mais velhos. Às primeiras escolas ele chama de escolas privadas, porque seu cuidado é responsabilidade exclusiva dos pais; as três escolas intermediárias são escolas públicas, sob a responsabilidade da Igreja e do Estado, e as duas últimas são responsabilidade pessoal, uma vez que acreditava que tendo alcançado a maturidade, cada um deve ser o artífice de sua própria sorte, não dependendo senão de Deus e de si mesmo. (Auras, 2009, p. 266)

A atenção conferida a todas as idades por Comenius é a base da argumentação de Rousseau, posteriormente, em seu livro *Emílio* (Nunes, 2018, p. 124-125). No final do século XIX e a partir do séc. XX, surgem cada vez mais teorias ampliando os espaços de liberdade dentro da educação tanto para docentes quanto para discentes. Estas experiências de liberdade trazem indicativos e inspirações de construções outras, alternativas, no ambiente educacional, formal e informal.

Exponente de sua época, o contratualismo de Thomas Hobbes (1588-1679) contribuiu para a objetividade da educação pois visava retirar da esfera da religiosidade e do enfrentamento conflituoso as relações civis, colocando-as dentro dos limites de um Estado organizado — ainda que absolutista. Para tal intento, abdicar da liberdade individual a favor do “Leviatã”, o Estado (que poderia ser dirigido por um Monarca, um Estadista ou mesmo uma Democracia) era requisito fundamental, já que apenas ele teria a espada, a força, para garantir os direitos dos cidadãos e evitar a “guerra perpétua de cada um contra seu próprio vizinho”:

A liberdade, a respeito da qual existem honrosas referências nas obras de história e filosofia da antiga Grécia e do Império Romano e, também, nos escritos e discursos daqueles que receberam destas fontes todo o seu saber em matéria de política, não é a liberdade particular de um homem, mas a liberdade do Estado. (...) Os atenienses e romanos eram livres, isto é, viviam em Estados livres. Isso não significa que cada cidadão possuísse a liberdade de opor-se a seu representante, mas, sim, que seu representante possuía a liberdade de resistir a outro povo ou de invadir seu território(...) Como aos atenienses se ensinava (para impedir o desejo de mudar de governo) que eram homens livres, e que todos os que viviam em Monarquia eram escravos, Aristóteles escreveu

em sua política: “Na democracia, devemos supor a liberdade (...)”. A leitura desses autores, gregos e latinos fez com que os homens, desde a infância, adquirissem o hábito (sob a falsa aparência de liberdade) de fomentar tumultos e exercer um licencioso controle sobre os atos de seus soberanos...” (Hobbes, 2014, 173-175).

A liberdade se consolidaria naquele momento como privilégio de classe garantida pelo Estado, já que as jornadas de trabalho dos trabalhadores, dos escravizados e dos colonizados modernos ocupavam a maior parte de suas vidas, as quais eram — consciente e inconscientemente — direcionadas por uma racionalidade preocupada, primordialmente, com os interesses dos detentores do capital.

A temática da liberdade encontrou fértil terreno dentre os que tinham a necessidade de contrapor-se ao regime feudal, tanto por necessidade de sobrevivência — caso dos súditos, divididos entre servos expropriados, colonos escravizados e pensadores renascentistas (e posteriormente iluministas), quanto por interesses financeiros — parte da aristocracia e burguesia interessados no declínio dos aristocratas e posteriormente dos monarcas absolutistas para consolidar sua acumulação de capital. O pensamento iluminista desta época era apropriado para justificar a ascensão da burguesia, que não vinha predestinada, ou seja, para quem o humanismo emergente era muito oportuno:

No decorrer de suas lutas contra os privilégios aristocráticos, a burguesia foi elaborando um sistema de ideias adequado às suas aspirações como classe social. Esse sistema de ideias, que daria origem ao liberalismo burguês, ganhou grande repercussão na França do século XVIII, através do movimento cultural conhecido como Iluminismo, Ilustração ou Filosofia das Luzes. (Cotrim, 1989, p. 196)

O Iluminismo gerou um discurso na área educacional que pregava a liberdade de pensamento e a ausência de subordinação religiosa dos conteúdos. Segundo Cotrim (1989, p. 199 e *seq.*), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é conhecido por realizar uma síntese pedagógica entre as ideias anteriores e as novidades do iluminismo, conciliação esta que se centrava fundamentalmente na sua tese inovadora da bondade natural do ser humano – a qual contrariava a concepção religiosa do pecado original. Na teoria de Rousseau, a criança deve experimentar no processo educacional um misto de liberdade e cuidado, já que o mundo é corrompido, sendo que o processo educacional deveria refletir o desenvolvimento natural sadio, com alegria e contenção. Os homens deveriam ser livres para expressar suas opiniões.

Não obstante, na industrialização nascente, mesmo dentre homens livres, imperava para a maioria das camadas populares uma liberdade retórica, que consistia em disponibilizar sua força vital para a produtividade, com remuneração ínfima, apenas suficiente para a manutenção mínima de seu corpo — instrumento de trabalho — a fim de garantir a continuidade da prestação dos serviços e a reprodução do capital.

A expansão ultramarina apresentou-se como mais um pilar desta acumulação, tendo na exploração das colônias pelos estados absolutistas e no tráfico de escravos pelos investidores privados grandes fontes de receita, que mais tarde seria investida na nascente indústria têxtil inglesa. Neste contexto, como colônia de Portugal, inicia-se a exploração econômica do Brasil e seu desenvolvimento enquanto fonte de renda da Coroa e dos investidores privados d'além mar. No Brasil, a escravização dos povos originários indígenas e escravização dos negros sequestrados da África eram justificadas pelos colonizadores europeus como parte da missão divina conferida a eles de civilizar os povos selvagens.

Providencialmente, histórias sobre a “descoberta” de terras colossais justificaram as narrativas dos brancos salvadores acerca de si mesmos, em detrimento da violência e guerras contra os povos nativos para apropriação de terras. O que ocorreu no início e na continuidade capitalismo foi uma enorme sofisticação e ampliação na forma de operar a opressão, a supressão de liberdades e de direitos da população nativa, escravizada e pobre, amparada principalmente na ocultação da opressão pela disseminação das ideologias liberais que fomentaram o individualismo e a fragmentação dos oprimidos enquanto classe. Instaurava-se, assim, uma era em que a reprodução da lógica do capital encontra-se intrinsecamente atrelada à própria busca da sobrevivência, ou seja, reproduz-se incessantemente, em todos os espaços, por todas as pessoas, para que consigam sobreviver suprindo suas necessidades mais básicas: comer e morar.

Uma das novidades da burguesia para potencializar a dominação foi agir ocultando suas reais intenções, agir aliando-se temporariamente a diferentes grupos, de forma a colocar as demais classes para buscar permanentemente — consciente ou inconscientemente — resultados que aprofundavam cada vez mais sua dominação capitalista.

Karl Marx (2013, p. 785) demonstra historicamente, sustentado por documentos oficiais, leis, notícias e registros jurídicos de litígios da época, as formas pelas quais a expropriação dos bens próprios de servos, artesãos e trabalhadores, formou a primeira massa de mão de obra “livre” disponível no mercado; ele explica como uma ideologia semelhante à do “pecado original teológico”, acerca de uma “elite laboriosa” e trabalhadores “vadios” encobriu a verdadeira explicação sobre a acumulação primitiva de capital na Europa e explicou

fantasiosamente “como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade [de trabalhar]” (Marx, 2013, p. 785) para sustentar a própria vida. Tal explicação apenas é possível através de uma ideologia da elite superior que encobriu as práticas criminosas, privilegiadas e ociosas dos padrões originais.

A acumulação primitiva resultante de uma série de atos de barbárie da civilização ocidental, capaz de atrocidades contra grandes populações para manter o poder de pequenos grupos sobre a maioria, criou as condições para que um pequeno número de pessoas acumulasse, previamente à consolidação do sistema capitalista propriamente dito, um volume de capital e de força de trabalho suficientes para se constituírem-se nesta primeira categoria de “produtores” detentores dos meios de produção.

Os primeiros padrões, provenientes tanto da emergente burguesia quanto da decadente aristocracia, mas raramente dos antigos clãs de trabalhadores, justificaram esta disparidade com belos discursos, que encobriam a barbárie da opressão real efetivada pelas forças privadas e públicas contra os antigos servos do decadente sistema feudal; neste sentido, o conceito de trabalhador livre inicial referia-se àquele “libertado” da relação servil, porém também recém-expropriado de seus poucos direitos à terra, alimentos, moradia e à liberdade concreta de decidir minimamente seu destino:

A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (...) esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. (...) A expropriação da terra, que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo (Marx, 2013, p. 787).

Recorrendo à usual brutalidade sempre que necessário, a consolidação do sistema passou por estabelecer a criação de ideologias, necessidades e instituições que justificassem a autonomia de uns em detrimento do cerceamento de outros. Em mais de uma país europeu analisado por Marx, seus dados afirmam que os trabalhadores viviam em condições piores que os presidiários, pois mal possuíam o que comer e onde dormir.¹⁴

¹⁴ Marx demonstra, às fls. 745 (2013) que na Bélgica uma família ficaria em *déficit* mensal caso tentasse alimentar-se como um presidiário da época.

Até estabelecer-se como forma que suplantaria totalmente o sistema de produção feudal anterior, o capitalismo primeiro se desenvolveria em sua forma comercial, organizando as riquezas da burguesia em sua relação conflituosa com o estado absolutista. A aliança estratégica entre monarquia e comerciantes na suplantação dos poderes da aristocracia/nobreza — direcionando o capital primitivo acumulado pelo comércio, navegações e posteriormente indústria — encontrou nos séculos seguintes, na dimensão prática do colonialismo e na construção econômico-político-ideológica do liberalismo, terrenos férteis para se desenvolver.

A máxima instrumentalização da criação de necessidades — reais/vitais ou fetichizadas — com máximo atrelamento das necessidades básicas à submissão acrítica às engrenagens do sistema capitalista, resultaram na efetividade do binômio exploração-lucro a patamares sem precedentes. Um ciclo de dominação muito difícil de quebrar, encontrando pequenos obstáculos apenas nas crises cíclicas de superprodução do próprio capitalismo, no exercício do livre pensamento, do livre viver concreto e da educação crítica da mente e dos corpos.

Entender o capitalismo à brasileira é, novamente, buscar na realidade dos escravizados negros e indígenas suas relações com os meios de produção e com os donos da empresa capitalista, a qual apenas três séculos após iniciada a exploração submeteu-se oficialmente a estabelecer mão-de-obra assalariada na colônia.

Desta forma, buscar nas culturas indígenas brasileiras e nas culturas africanas suas cosmologias específicas, implica em também entender o que lhes foi negado em seus embates com os colonizadores portugueses, bem como retratar de que parâmetros partiam seus anseios por liberdade e suas idealizações durante as lutas por libertação que empreenderam. O item específico a seguir se ocupa desta vivência anterior dos povos que formaram a cultura e a sociedade brasileira, para delinear alguns traços de suas culturas específicas e sincretizadas no que tange a seus anseios por liberdade, bem como entender de que forma a educação que se desenvolveu no Brasil pode ser instrumento de conquistas emancipatórias para o povo.

1.2.2. Modo de produção escravista-colonial no Brasil

Em 1978, Jacob Gorender (1923-2013) apresenta sua tese sobre o Escravismo Colonial, na qual sustentava a ocorrência de um modo de produção capitalista específico gerado pela conjuntura colonial brasileira decorrente das relações entre portugueses, indígenas e negros. Trata-se de um modo de produção, novo, específico, advindo da leitura marxiana da realidade brasileira que conclui que o colonizador português tampouco transferiu seu modo de produção

feudal à colônia, tampouco permitiu aos colonizados a manutenção de seu modo de produção específico para produção de riqueza (Gorender, 2016, p. 88). Considerando-se que nenhuma das culturas relacionadas encontrava-se caminhando para a instalação de algo semelhante em seu território de origem, o modo de produção escravista-colonial surge como uma síntese desta relação, gerando um “modo de produção historicamente novo” (*idem*, p. 89) específica do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Este modo de produção não se confunde com a escravização de pessoas característica da antiguidade grega ou mesmo praticado em Portugal à época da colonização, pois estas duas tinham caráter doméstico e privado, constituindo algum comércio e serviços a partir da escravidão, mas não se constituíam enquanto “tendência fundamental de desenvolvimento da formação social” (*ibidem*, p.88), que eram caracterizados, na Grécia Antiga e em Portugal, pela expansão e conquista de outros povos e territórios dentro de padrões de comércio ultramarino grego e do mercantilismo europeu.

Entende-se que, para além da extensa polêmica marxista entre Caio Prado Junior e Jacob Gorender sobre as origens das formações pré-capitalistas do Brasil — que um sustenta ser parte da expansão capitalista europeia e outro sustenta ser a aparição de um modo de produção específico, o modo de produção escravista-colonial — e muito distante de compreender as motivações pessoais que possam ter influenciado as formulações dos dois teóricos — colegas de partido porém antagonistas em parte de suas explicações — temos que destaca-se na obra de Caio Prado um tratamento insuficiente da questão negra, sendo que, por outro lado, em Jacob Gorender a questão negra, indispensável enquanto força produtiva, ocupa um papel relevante e central.

A este respeito, Santos (2017) destaca também a postura paternalista e conservadora de Florestan Fernandes ao caracterizar a situação de anomia da população negra escravizada em sua chegada ao Brasil, abordagem carente de qualquer empatia para com sua cultura e/ou saberes específicos:

Com a distância que só o tempo nos permite, porém, com a identidade e vivência exclusiva só permitida aos participantes natos dos grupos sociais observados, entendemos que Fernandes e, também, Prado Júnior na ânsia de produzir e colaborar com a construção da inteligência nacional deixaram-se encobrir com o manto do conquistador, imputando ao outro, negro, a responsabilidade por não aderir ao mito civilizador da modernidade ocidental (...). Não discriminaram os europeus “civilizados” que para cá vieram e aqui se impuseram com a ajuda estatal sobre os subalternizados da terra e/ou sequestrados. (*Op. cit*, p. 8)

Por este motivo, a partir das obras clássicas dos dois pensadores – Caio Prado Junior e Jacob Gorender — assumiremos a especificidade do modo de produção escravista-colonial formulado por Gorender, bem como nos apoiaremos em algumas acepções comuns às teorizações destes teóricos que não impliquem em contradição frontal para com o escravismo, das quais pode-se apreender:

- a) Que a escravização da população africana foi base da exploração econômica do Brasil desde o início da colonização;
- b) Que o país consolidou-se no mercado mundial como escravagista;
- c) Tal exploração proporcionou riquezas para uma acumulação primitiva do capital no Brasil e nas nações que o exploravam direta — (Portugal) e indiretamente (Inglaterra, França, Holanda);
- d) A ausência de qualquer forma de campesinato ou de relação servil em terras brasileiras, negando qualquer caracterização de eventual feudalismo nas origens da exploração colonial das terras brasileiras.

É certo que a formulação de Gorender destacou a relevância do processo de escravização na acumulação de capital a partir do Brasil, bem como defendeu uma dinâmica própria em que a população indígena e negra estavam intrinsecamente envolvida nos processos políticos da colônia, como por exemplo a mobilização revolucionária pela abolição.

Não obstante o momento secundário divergente acerca da caracterização do modo de produção que se instalou no Brasil com a colonização e o escravismo, a respeito da questão principal, da absoluta relevância da população escravizada para a produção colonial, Caio Prado Junior e Gorender manifestam-se de forma similar. Ao mencionar as diferenças entre as empreitadas inglesa, espanhola e portuguesa, Caio Prado Júnior (1998) descreve:

Nas demais colônias tropicais, inclusive no Brasil, não se chegou nem a ensaiar o trabalhador branco. Isto porque nem na Espanha, nem em Portugal, a quem pertencia a maioria delas, havia, como na Inglaterra, braços disponíveis e dispostos a emigrar a qualquer preço. Em Portugal a população era tão insuficiente que a maior parte de seu território se achava ainda, em meados do séc. XVI, inculto e abandonado; faltavam braços por toda parte, e empregava-se em escala crescente mão de obra escrava dos mouros (...) como, depois, de negros africanos (...) (*idem*, 21-22)

Por sua vez, Gorender afirma o caráter ontológico da produção social para justificar sua proposição de um modo de produção específico, de forma a abranger toda a população brasileira

engajada no processo produtivo, e não privilegiar apenas sua porção de origem europeia nesta construção:

À conclusão de Octavio Ianni sobre a especificidade da formação social escravista e da sua diferença categorial com relação à formação social capitalista, a esta acertadíssima conclusão devo acrescentar que o fundamento da especificidade reside no modo de produção que a formação social escravista teve por base. O estudo desse modo de produção não constitui, por isso, opção preferencial ou questão de detalhe, mas necessidade metodológica prioritária. (Op. cit, p. 63).

A negação de uma forma específica de exploração capitalista no Brasil exigiu sempre renovado esforço teórico, ainda que por equívoco das próprias teorizações da esquerda brasileira que não efetuaram o tratamento da questão racial com maior profundidade. Posto isto, é necessário pautar todo o entendimento da formação do povo brasileiro a partir destas premissas, descartando teorias de integração precoce entre o capitalismo brasileiro e o europeu que ignorem o escravismo, suas consequências para as elites agrárias e para os grupos populacionais presentes no Brasil, especialmente os negros escravizados.

Neste sentido, importante medida para pensar a liberdade e a educação do povo brasileiro é o resgate das formas de opressão, exploração e genocídio de que foram vítimas os povos originários, bem como a escravização indígena e negra (africana e mestiça) no Brasil desde os primórdios da colonização. Ganha destaque nesta reflexão sobre a formação do povo brasileiro o conceito de epistemicídio, trabalhado pela filósofa Sueli Carneiro (2005):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela

assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (*Op. cit*, p. 97)

Os conceitos mencionados alertam principalmente para duas situações: a existência de saberes que foram invisibilizados pelos grupos dominantes, especialmente a partir do não acolhimento nos espaços formais de produção teórica, como as universidades — para o qual um bom exemplo é a obra/vida de Fannon¹⁵ — e também o alerta para produções acadêmicas que, embora produzidas por renomados teóricos brasileiros, devem ser retomadas com as devidas ressalvas quanto ao menosprezo, à invisibilização ou ao desmerecimento do papel da população africana e negra, especialmente, mas também de outros grupos excluídos, na construção da teoria sociológica nacional.

, Um dos motivos da decadência do sistema escravista foi a intensa resistência apresentada por indígenas, primeiro grupo sobre o qual se debruçou a tentativa de escravização em massa pelos colonizadores, e em seguida – com continuidade por todo o período colonial – a forte resistência dos negros escravizados à violenta negação de sua liberdade. Inúmeras rebeliões indígenas e negras ocorreram e ainda ocorrem ao longo da história do Brasil, com as comunidades, os coletivos e movimentos sociais buscando garantir direitos e evitar o genocídio de suas populações. As agressões e violências das elites, antigamente explícita e com apoio governamental, são contemporaneamente mascaradas nas políticas sociais insuficientes, políticas agrárias discriminatórias e políticas criminais de perseguição e embate com as parcelas não-brancas da população, entre outras evidências que as estatísticas podem comprovar.

Como exemplo de manifestações de resistência da população negra às múltiplas escravizações impostas pelo sistema social que persistem até os dias atuais, pode-se mencionar os quilombos e a capoeira.

Os quilombos são, geralmente, comunidades formadas ainda no período colonial, iniciadas por pessoas escravizadas fugidas¹⁶, nas quais se reuniam grande número de pessoas para esconder-se de seus captores e sobreviver. Nesta reaproximação de outros negros fugidos, revigoraram e recuperaram sua cultura e seus laços de identidade, fortalecendo a resistência à

¹⁵ Fannon (2008) teve seu trabalho de Doutorado recusado pela Academia, o qual depois originou seu mais aclamado livro.

¹⁶ Soares (2021) explicita que nem todo quilombo era iniciado pela fuga de negros ou por negros fugidos, já que alguns são provenientes de terras doadas ou mesmo compradas por negros alforriados, e que nem toda fuga gerava o aquilombamento, mas que de forma geral grandes quilombos foram gestados e mantidos neste processo de reunião dos escravizados fugidos.

negação de sua liberdade e de sua vida. Leopoldo Rocha Soares (2021) destaca como a reação dos escravizados foi incansável:

Apesar do processo de desumanização, e superando algumas dificuldades que indígenas nativos não tiveram, a pessoa negra reagiu à condição de escravizado, e o fez sistematicamente, desde o início do regime de escravização, pelas mais diversas formas. É recorrente a menção ao suicídio, ao aborto, à sabotagem e à desídia no trabalho como formas de reação, denominadas de “rebeldia passiva” por Suely Robles Reis de Queiroz (1987, p. 41). Todas elas de alguma maneira afetavam a estrutura econômica do sistema colonial, na medida em que atingiam o patrimônio do senhor e a própria produção. No entanto, a medida mais contundente de reação era a fuga, geralmente seguida da formação dos quilombos. Isso porque, nesses casos, o negro fugido não apenas tornava indisponível a sua força de trabalho ao senhor que o comprara, mas também experienciava a vida fora do cativeiro, desafiando, nos quilombos, a própria organização social e jurídica do sistema colonial, além de servir como inspiração aos ainda cativos¹⁵. Isso explica a violenta repressão criminal imposta aos insurgidos, o que já foi tratado. (Soares, 2021, p. 32, *grifo nosso*)

Os quilombos traziam, portanto, não apenas o espaço da liberdade, mas de uma liberdade consciente de si, conquistada, fruto da luta e do enfrentamento das condições de opressão. Assim explicita o autor:

Nos quilombos, o sujeito quilombola diferencia-se não só do negro ainda cativo, mas também do negro liberto. Há de se destacar a diferença da condição jurídica de liberdade, atingida pelos chamados negros forros ou alforriados, da condição fática de liberdade que somente a vida nos quilombos era capaz de propiciar, ainda que precária. Numa sociedade estratificada, marcada pela determinação das pessoas a partir de diferentes status, é importante distinguir aquele que corajosamente se rebelava a procurar, ao mesmo tempo, a liberdade de fato e o resgate da própria condição de pessoa. Naquele contexto já racializado, a liberdade formal da pessoa negra era banalizada e reduzida à condição de inferioridade, de modo que hoje, num exercício de retrovisão da história, podemos afirmar a absoluta impossibilidade dos libertos em manifestarem-se plenamente como sujeitos de direito, a não ser num contexto social absolutamente alternativo, como eram os quilombos. (Soares, 2021, p. 40)

A capoeira, por sua vez, foi uma manifestação cultural praticada no Brasil pelos negros escravizados, sendo uma das explicações para sua origem a de que termo designa um espaço aberto, de mato baixo¹⁷, no qual os escravizados podiam brevemente confraternizar e, ao fazê-

¹⁷ A capoeira sofreu tanta estigmatização e teve sua origem invisibilizada a tal ponto que a origem do termo que a denomina ainda suscita muitas controvérsias.

lo, disfarçavam de dança o que na realidade era luta. Hélio Campos (2008), apelidado Mestre Xaréu, em sua tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, personifica a resistência da população negra através da capoeira e de seus ensinamentos até os dias atuais. Ao ocupar posição de acadêmico da universidade pública na condição de doutor, exemplifica a permanente e incansável luta de resistência dos brasileiros afrodescendentes na preservação da memória, do legado e do patrimônio histórico-cultural da população negra escravizada no Brasil.

Campos-Mestre Xaréu (2008) detalha as diferentes definições apresentadas como hipóteses de origem da capoeira:

Como é realmente difícil afirmar qual a verdadeira origem da capoeira, várias hipóteses são discutidas, ainda que não se possa chegar a um denominador comum fidedigno. Waldeloir Rego defende a tese de que a capoeira foi inventada no Brasil, pelos descendentes afrobrasileiros (1968, p. 31), reforçando a concepção de Soares, que insiste na ideia de que a capoeira foi uma invenção dos escravos no Brasil, justificando as peculiaridades da escravidão urbana, mesmo majoritariamente por africanos (1994, p. 25). (...) primeira proposição de que se tem notícia é a de José de Alencar, em 1865, na primeira edição de Iracema. Sugere Alencar, para o vocábulo capoeira, o tupi *Caa-Apuamera*, traduzido por “ilha de mato já cortado”. Segundo Rego, Henrique Beaurepaire Rohan (1879) propôs o tupi *Co-puera*, significando “roça velha” (1968, p. 17); já, para Macedo Soares (1880), o vocábulo vem simplesmente do guarani *Caápuêra*, “mato que foi”, atualmente mato miúdo que nasce no lugar do mato virgem que se derrubou; J. Barbosa Rodrigues (1887), no século passado registrou em seu livro Paranduba Amazonense, a forma *Caapoêra*; e para o Visconde de Porto Seguro, o termo certo é *Capoêra*. Ainda existem outros argumentos sobre o vocábulo, porém duas citações chamam a atenção dos estudiosos: a primeira diz respeito ao nome de uma ave parecida com uma perdiz que vive em bandos, sendo oriunda do Brasil e do Paraguai. Esta ave, chamada de capoeira (*Odontophores Capueira-six*), também é conhecida por Uru. A segunda relaciona o termo ao vocábulo português *Capoeira* que significa “cesto para guardar capões”, muito utilizado pelos escravos vendedores de galinhas. (Campos, 2008, p. 34)

Em relação a algumas teorias que demarcam frontal oposição à tese mais aceita sobre a origem da capoeira enquanto sinônimo de espaço de mato baixo, existem estudos afirmando que a capoeira teria origem no contexto urbano, relacionando-se à atuação dos escravizados urbanos nos mercados de aves e sinalizando as poucas evidências históricas da presença da capoeira no contexto da senzala e da escravização rural. Destaque-se que o apagamento e consequente confusão a respeito desta origem não é fruto do acaso, mas da política racista, especialmente com reflexos na produção teórico-acadêmica que marginaliza assuntos e pessoas

que desafiam os postulados do sistema, posto tratar-se de uma manifestação rebelde que causava prejuízos às elites ao incentivar insurgência das populações cativas.

Entretanto, como uma vitória da cultura popular contra a opressão, nas duas vertentes sobre a origem da capoeira sobreviveu a característica central desta manifestação, aquela que mais preocupava e causava prejuízo às autoridades opressoras de todos os tempos: o fato de os negros escravizados disfarçarem com a dimensão da dança e do jogo acrobático o que, na verdade, também era luta de libertação, luta popular genuinamente brasileira, utilizada com muita habilidade para vencer disputas contra as forças repressoras públicas – soldados, policiais, e contra as forças privadas – jagunços e capitães do mato, sempre que necessário para garantir a liberdade dos capoeiristas.

A luta de resistência das expressões culturais dos escravizados é uma página indelével da luta pela dignidade humana, pela humanização e reconhecimento da plenitude de todas as etnias e culturas.

1.3. Feminismo negro, interseccionalidade e luta de classes na formação da identidade do povo brasileiro

Uma cultura e sociedade como a brasileira, formado por referências étnicas ancestrais heterogêneas, que incluem as heranças ancestrais dos povos nativos indígenas, dos povos europeus e povos africanos, necessita de uma abordagem teórica que ao mesmo tempo destaque tais determinações e efetive a interlocução entre elas. O debate do feminismo negro – e a categoria da interseccionalidade, ambos dialogando francamente com a perspectiva inafastável da luta de classes, permanente e sempre violenta no contexto capitalista — apresentou-se como interlocução capaz de considerar os diferentes itinerários político-culturais que formaram o povo brasileiro e ao mesmo tempo capaz de retratar, especialmente, o volume de opressões enfrentadas pelas camadas populares cotidianamente no Brasil.

A identidade complexa que emerge da abordagem das feministas negras utiliza como parâmetro a mulher negra — menina, senhora – e os jovens negros, seus filhos, considerando que estas figuras da vida real, presentes nas casas do Brasil desde a época colonial, geralmente em posições superexploradas – a escravizada doméstica, os escravizados de todas as posições, a faxineira/empregada doméstica moderna, os empregados pretos, negros, a mãe trabalhadora, o jovem negro estigmatizado sem oportunidades – apresentam, interseccionalmente,

superpostas e potencializadas, as diversas opressões que se acumulam com maior ou menor intensidade na vida das pessoas das classes subalternizadas. Utilizar a mulher negra como referência, portanto, não exclui a população de homens ou de pessoas brancas da teorização, muito pelo contrário: em tese, adotar as condições de vida da mulher negra como referência mostra-se uma estratégia teórica capaz de retratar com maior fidelidade a realidade dos demais grupos de indivíduos que compõem o povo brasileiro, pois nenhuma opressão interseccionalmente colocada contra estes grupos será suprimida. Com este recurso, torna-se possível gerar uma imagem da realidade social mais rigorosa inclusive para estas demais parcelas da população, que geralmente sofrem com menos opressões que o exemplo de pessoa que personifica no limite a superposição extrema: a mulher-negra-pobre-deficiente- diversa sexualmente dos padrões considerados “normais”.

Antes que se considere argumentar que esta mulher negra, nossa modelo, poderia tratar-se de algum tipo ideal weberiano, cumpre lembrar que ela é real, existe e resiste como grande parte da população brasileira, sobrevivendo om a superposição de tais opressões em diferentes graus e lutando por sua vida e a vida de seus descendentes apesar de todas as violências.

Para cada opressão direcionada às camadas da população que deve ser convencida – ou obrigada – a servir o sistema social sem questionamentos, uma rede de legitimações e mecanismos é construída nas instituições e nos tecidos sociais por esforços das classe dirigentes, de forma que a figura oposta à daquela mulher negra, o seu oposto, exatamente o responsável por efetivar a maior parte das opressões, reina sem questionamentos na sociedade capitalista: o homem-branco-rico-não deficiente e heterossexual, desde que siga a lógica do sistema e reproduza seus valores, é privilegiado e possui imensas vantagens na sociedade patriarcal-racista-elitista-discriminatória-preconceituosa-homofóbica e transfóbica. O que não impede de ser igualmente oprimido e descartado caso desenvolva consciência de classe e seja um aliado contra o sistema.

Neste sentido, o conceito de interseccionalidade tem permitido considerar conjuntamente as questões de classe com as determinantes de gênero, raça, deficiência e diversidade sexual, de forma a tornar mais específica e, portanto, mais efetiva, a análise de conjuntura referente a cada característica dos grupos humanos componentes da população brasileira. Abordar simultaneamente e paralelamente mais de um fator de opressão que recai sobre um indivíduo ou coletivo de pessoas estava presente automaticamente na abordagem das feministas negras, pois sem esta percepção teria sido impossível retratar a realidade das

mulheres negras pobres, mas foi Kimberlé Crenshaw, em 1989, quem definiu a categoria de interseccionalidade:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw *apud* Ribeiro, 2016, p. 101)

Dentre as abordagens interseccionais, o movimento feminista negro tem conseguido realizar este debate com grande acuidade porque a mulher negra, sujeito principal de suas reflexões, acumula em sua vida as interseccionalidades necessárias para observação de múltiplas opressões interseccionais: a opressão de classe e as opressões de gênero, étnico-racial, contra a diversidade e deficiências.

Lélia Gonzalez, em seu artigo “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” (1980), pontua que uma leitura própria, específica, é necessária para a aproximação com a realidade brasileira, uma leitura de realidade que parta da memória coletiva¹⁸, e não (não somente) da consciência racionalizada e educada, geralmente alienadas:

Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética (Gonzalez, 1980, p. 229).

González debruça-se sobre a figura e a existência das figuras da mucama, da mulata e da doméstica, para destacar sobre como as múltiplas dimensões destas personagens, por vezes reunidas em uma mulher negra só, conseguiram fornecer o máximo de trabalho por meio da exploração econômica e sexual do trabalho, e ao mesmo tempo, em sua relação com os senhores e senhoras “das casas grandes e das menores” (Hahner *apud* Gonzalez, 1980, p. 229), conseguiu criar pontos de fragilidade no sistema patriarcal sexista da sociedade brasileira.

A partir da sua posição de mãe — mãe de criação do homem branco e biológica de seu filho, neto, bisneto negro — a mulher negra, que em sua juventude é identificada como mulata

¹⁸ As referências de Lélia são marxistas e psicanalíticas, trazendo o debate da consciência e da memória em bases materialistas histórico-dialéticas.

e em sua força física como a doméstica, ela possui em si todos os elementos para questionar a ordem capitalista — especialmente em seus pilares racistas e sexistas — pois nem se constitui como puro-amor ao branco, mantendo sua integridade, nem tampouco é traidora da raça negra, sua ancestralidade. Ela é mucama, mãe de todos, explica Lélia Gonzáles em 1980, ela é exatamente a parcela da população capaz de dar a própria vida pela vida de seus filhos, capaz de fazer a revolução que garanta a sobrevivência de todos.

Interessante perceber que esta leitura da realidade de maneira alguma afasta categorias marxistas como a centralidade do trabalho e a luta de classes; pelo contrário, ilustra estas categorias, muitas vezes apenas presentes em argumentações retóricas, com a rica experiência de trabalho, exploração e vulnerabilidade a que estão sujeitas a imensa maioria da população brasileira todos os dias.

A mulher negra, em termos contemporâneos a mãe-solo trabalhadora, “arrimo” da família monoparental no Brasil faz a seu modo, esta escolha revolucionária todos os dias, ao sacrificar a própria existência pelo sustento e continuidade de seus descendentes. Seu sacrifício não a descaracteriza enquanto esta figura emblemática, parâmetro das maiores opressões que o sistema capitalista consegue efetivar, muito pelo contrário: o aprisionado ao cotidiano capitalista, quando consciente das razões de seu aprisionamento, passa a ser na mesma intensidade uma ameaça cotidiana ao capitalismo, já que indispensável às suas engrenagens. Desta forma, sem dúvida, considerar as interseccionalidades na leitura da conjuntura histórico-social permite uma visão mais detalhada das disputas político-ideológicas e das correlações de forças sociedade de classes capitalista.

Lélia Gonzáles aborda também, em sua obra, o imenso distanciamento dos teóricos críticos da própria esquerda em relação à questão racial e de gênero em geral, o que os torna mais propensos a se tornarem reféns dos retrocessos impregnados na cultura brasileira. Demonstra, por exemplo, como Caio Prado Júnior (1907-1990) reproduz em sua perspectiva histórica todo este racismo e sexismo típico da cultura brasileira, ainda que, em termos gerais, tenha como fundamento o marxismo e a crítica social:

Por essas e outras também, que dá vontade de rir quando a gente continua lendo o livro do “seu” Caio Prado Junior (1976, p. 343). Aquele trecho, que a gente reproduziu aqui, termina com uma nota de rodapé, onde ele reforça todas as babaquices que diz da gente, citando um autor francês em francês (só que a gente traduz):

(2) “O milagre do amor humano é que, sobre um instinto tão simples, o desejo, ele constrói os edifícios de sentimentos os mais complexos e delicados”. (André Maurois) É este milagre que o amor da senzala não realizou e não podia realizar no Brasil-colônia.

Pelo exposto, parece que nem Freud conseguiu melhor definir neurose do que André Maurois. Quando à negativa do “seu” Caio Prado Júnior, infelizmente, a gente sabe o que ele está afirmando esquecidamente: o amor da senzala só realizou o milagre da neurose brasileira, graças a essa coisa simplérrima que é o desejo. Tão simples que Freud passou a vida toda escrevendo sobre ela (talvez porque não tivesse o que fazer, né Lacan?). Definitivamente, Caio Prado Júnior “detesta” nossa gente. A única colher de chá que dá prá gente e quando fala da “figura boa da ama negra” de Gilberto Freyre, da “mãe preta”, da “bá”, que “cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura”. Nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente. Mas aí ele começa a discutir sobre a diferença entre escravo (coisa) e negro (gente) prá chegar, de novo, a uma conclusão pessimista sobre ambos¹⁹ (Gonzalez, 1980, p. 234-235, *Grifo nosso*).

Lélia, assim como outras pensadoras incluídas no grupo recentemente identificado como o “feminismo negro”, permitem não apenas uma nova elaboração das questões sociais, mas também esta retomada da teoria clássica sob as perspectivas feminista e antirracista, permitindo traçar uma nova linha de estruturação do pensamento anticolonial crítico. Não se ignora que a teoria de Caio Prado, desde aquela época até a atualidade, é uma referência teórica importantíssima para as esquerdas brasileiras, especialmente em um momento em que a historiografia marxista acerca do Brasil era escassa ou mesmo inexistente. Desta forma, apontar limitações desta obra se justifica a partir da igual importância dos temas nela secundarizados, quais sejam relacionados às questões de gênero e racial, fundantes da identidade da pessoa humana.

Sueli Carneiro menciona as “novas utopias” e “novas agendas feministas”, reforçando o feminismo negro como um espaço para promover a herança cultural negra e enfrentar o passado escravocrata e opressor:

O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas (Carneiro, 2003, 117-132).

¹⁹ Importante destacar que foi por esta controvérsia fomentada por Lélia foi que, estudando esta faceta antes desconhecida de Caio Prado Junior, chegamos a uma outra controvérsia de fundo racial que envolve este autor: a disputa com Jacob Gorender sobre a formação capitalista específica gerada na sociedade brasileira, em relação ao papel do escravismo — e de certa forma, do negro — nas características que diferenciam nossa formação capitalista da européia clássica. Já conhecíamos Gorender por seu prefácio à tradução de Marx, e por outros textos nas Ciências Sociais, porém foi através do estranhamento causado pela crítica de Lélia e Caio que, fazendo uma releitura da obra de Caio com viés antirracista chegamos, finalmente, à teoria de Gorender sobre o Escravismo Colonial.

O enfrentamento dos prejuízos sofridos pela população negra também é um tema a ser debatido com seriedade, especialmente na esfera acadêmica. Diversas medidas podem ser encaminhadas no sentido de recolocar o sistema no sentido do respeito à dignidade e liberdade de todos. A partir deste novo momento, faz sentido revisitar a elaboração teórica de grandes autores da esquerda brasileira — e mundial — de forma crítica, a partir das questões fomentadas pelo conceito de interseccionalidades, especialmente a partir das reflexões das feministas negras. Novamente afirma-se que esta crítica, embora anacrônica, não seja realizada para descarte ou difamação superficial da obra anterior, mas para contextualização — e rejeição — das linhas de raciocínio adulteradas pelo sexismo, racismo e outras discriminações presentes.

Esta medida de reparação certamente garantirá que permanecerão ressoando, a partir das obras relidas, apenas os elementos que não sejam legatários de eventuais racismos e sexismos que tenham escapado à sua lente, normalmente mais acurada para as determinações de classe — dos objetos de sua reflexão.

Djamila Ribeiro (2016) define a importância do feminismo negro enquanto corrente epistemológica, no artigo publicado na “Sur — Revista Internacional de Direitos Humanos”, intitulado “Feminismo Negro para um novo marco civilizatório”:

Nesse sentido, contradiscursos e contranarrativas não são importantes somente num sentido epistemológico, mas também no de reivindicação de existência. A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados. E não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. (...) A questão do silêncio também pode ser estendida para um silêncio epistemológico e de prática política dentro do movimento feminista. O silêncio em relação à realidade das mulheres negras não as coloca como sujeitos políticos (Ribeiro, 2016, p. 101).

Colocar a mulher negra como sujeito político não é um desafio qualquer, pois significa que o discurso universalizante que coloca a mulher — e o homem — brancos como modelo humano mais elaborado pôde ser desafiado a partir de especificidades da vida da mulher negra. Neste desafio, nas divergências inauguradas há tão pouco tempo, incluem-se os feminismos de ambas as partes, que possuem pautas muito específicas e não se esgotam nestas duas vivências, que convergem em alguns pontos, porém divergem totalmente em muitos outros.

Esta mudança carrega em si mudanças na interpretação de mundo de todas as outras pessoas que, em certa medida, dependem das mulheres negras em sua vida cotidiana — quase

que todas as pessoas, com exceção das próprias mulheres negras. Dizer que “todos dependem de alguém” é de um igualitarismo sem igual, sendo possível contestá-la simplesmente pelo fato de que, enquanto parte da população possui horas livres em seu cotidiano, mulheres negras raramente possuem alguma. As mulheres negras estão no cuidado de base da sociedade, no trabalho invisível dentro de suas casas e no trabalho mal remunerado nas casas alheias; as empregadas domésticas possuem uma posição no sistema capitalista tão estratégica, que apenas no ano de 2013 tiveram seus direitos trabalhistas equiparados às demais categorias de trabalhadores no Brasil. Seu trabalho pouco remunerado e invisível é fundamental para liberar homens e mulheres brancos das classes ricas para movimentar e usufruir do sistema conforme pede a reprodução do capital.

O feminismo negro tem buscado forjar da identidade real da mulher negra a categoria teórica “mulher negra”, a partir da qual tem emergido teorias, metodologias e epistemologias voltadas para o entendimento desta pessoa no mundo, esta que pode vir a sofrer todas as opressões em seu máximo grau de violência. Cabe, a partir de sua consolidação, olhar para suas propostas, retirando da invisibilidade a fala e a existência da mulher negra, especialmente na produção acadêmica.

O propósito do presente capítulo consistiu em apresentar as categorias estruturantes de nossa pesquisa, a Liberdade, a Educação e a concepção Dialética de mundo, de sociedade, de visão da história e da própria realidade. Buscamos acentuar as origens dessas categorias nas teorias filosóficas e pedagógicas da Antiguidade, destacando os movimentos e ideias da experiência cultural e política greco-ateniense, sem, contudo, nos atermos somente aos referenciais clássicos e tradicionalmente nominados. Buscamos, com a pesquisa contemporânea, recuperar a presença e atuação das mulheres filósofas silenciadas e negadas pela tradição patriarcal dominante, no transcorrer dos tempos e idades, na história da filosofia e da educação. Esse foi o primeiro movimento investigativo que realizamos. Depois, ao buscar compreender a formação econômica e política do capitalismo moderno buscamos identificar os movimentos ideológicos que expressaram uma suposta transformação do conceito de Liberdade, apontando, ainda, para uma interpretação tutelar e idealista dessa realidade. No caso de reflexão sobre a questão da liberdade e dos direitos no Brasil, constituído a partir da colonização e da exploração mercantilista portuguesa, com a continuidade pelos movimentos do imperialismo e da dominação do capital nos séculos subsequentes, destacamos a resistência teórica e política de pensadores e de intelectuais, na busca de realizar a crítica histórica e política da dominação e da escravização em curso. No entanto, identificamos que, a despeito da

grandeza da proposição contundente de pensadores críticos e questionadores, permaneceram lacunas e silenciamentos sobre a condição do negro e da negra, no homem e da mulher das comunidades originárias indígenas e de outros sujeitos sociais. A essas pessoas e sujeitos buscamos voltar nossa pesquisa, de modo a acentuar seu protagonismo e reconstituir seu espaço de ser e de sujeitos políticos, no presente capítulo que busca expressar o contexto e as motivações de nossa investigação.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

No capítulo que se inicia buscaremos apresentar as Teorias Críticas do Direito e da Educação, seus fundamentos epistemológicos e políticos, de modo a dar consistência à nossa proposição de uma Educação em Direitos Humanos de natureza emancipatória e revolucionária.

2.1. O Direito à Educação como Direito

Entender a transformação cultural e legal-normativa que constitui o direito à educação na sociedade brasileira, bem como a conscientização da população e dos demais sujeitos envolvidos – legisladores, políticos, gestores, educadores e educandos — na reivindicação, estruturação e oferecimento desta educação enquanto direito, implica em entender a mudança nas dinâmicas educacionais do Brasil, acompanhando histórica e politicamente diferentes momentos destas mudanças dentro de um processo educacional que deixa de ser apenas transmissão cultural espontânea, pautada na oralidade, como a educação indígena realizada nas aldeias, passa pela educação catequizadora, no caso dos indígenas (alienadora, eurocêntrica, impregnada de violências simbólicas e reais) e pela ausência de instrução, no caso da população negra, até chegar na educação incentivada e/ou assumida pelo Império e pela República, a qual passa a constituir-se inegavelmente como direito, ainda que atravessada por antagonismos e disputas quanto à função emancipatória ou não desta educação dentro do estado capitalista.

A história da educação no Brasil deveria ser contada a partir da educação indígena, milenar, anterior à colonização, de forma que, diante da escassez de fontes a este respeito, ela deve ser resgatada nas vivências dos que resistiram às tentativas de extermínio e apagamento destas sabedorias ao longo da história brasileira. Destaque-se que inclusive eventual denúncia da perseguição aos indígenas que venha ambigualmente desacompanhada da figura do indígena enquanto um dos protagonistas da história do Brasil, ainda constitui-se enquanto narrativa do opressor, pois invisibiliza a condição dos indígenas brasileiros na construção de sua própria história.

Gérsem Baniwa (2022) descreve como os povos indígenas possuem consciência de sua cultura milenar, apesar das fontes oficiais insistirem em ignorar tais saberes:

Assim começa a história do povo Baniwa, povo do qual sou membro. Uma civilização milenar que se desenvolve há pelo menos 12 mil anos no seu território tradicional, situado ao longo do rio Içana, afluente do rio Negro. À

semelhança do povo Baniwa, os outros povos indígenas do Brasil e de toda América possuem e conhecem as histórias de suas civilizações milenares. Cada povo recebeu seu território para viver e conhece-o com nome próprio. A América, enquanto território ancestral dos povos indígenas, recebe diferentes denominações, de acordo com a língua e história de criação de cada povo, tais como Abya Yala (mais conhecido pela maioria dos povos), Pachamama (significa “Mãe Terra”, para os povos dos Andes), Ivi Moraei (povo Guarany) (Baniwa, 2022, p. 265).

É preciso sempre reforçar que o indígena, apesar das violências e opressões, tem conseguido manter suas tradições e cultura, absorvendo inovações e ocupando novos espaços político-sociais para além das aldeias: as nações indígenas de todo o mundo, especialmente do Brasil, preservaram, construíram e continuam a construir múltiplos saberes e resistências contra a colonização desumanizante que as tem atacado incessantemente a longo dos séculos de sua existência.

Maria Regina Celestino de Almeida (2017) exemplifica como tanto na posição que denuncia a violência e crueldade dos colonizadores – posição na qual incluem-se mesmo algumas historiografias marxistas — quanto na visão eurocêntrica que os coloca como salvadores de selvagens, em ambas as concepções encontra-se camuflada uma idéia de superioridade do europeu, tanto em sua aceção de ser superior (mais inteligente, cristão, mais civilizado) e por isto ser capaz de salvar o povo dominado, quanto no outro extremo, de ser superior por ser capaz de dominar, exterminar, através de uma violência maior, implicitamente mais efetiva, superior, que a dos povos dominados:

Essa “crônica da extinção” que, como afirmou Monteiro (1995), por tanto tempo caracterizou as abordagens históricas sobre os índios no Brasil era, de fato, coerente com as perspectivas historiográficas e as políticas indigenistas vigentes no século XIX e em boa parte do XX (Guimarães, 1988; Monteiro, 2001; Kodama, 2009; Almeida, 2010). As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. A mensagem subjacente em narrativas como essas, nas quais um grupo, na condição de herói ou de vilão, vencia, dominava e anulava o outro enquanto agente social, parece bem clara na afirmação da superioridade de uns sobre os outros (Almeida, 2017, p. 19-20).

Desta forma, evidenciar paralelamente os protagonismos indígena, europeu e africano na formação do povo brasileiro, é medida de vital importância para o entendimento da história da formação do Brasil em geral e para entendimento da história da educação especificamente. Neste sentido, Carlos Rodrigues Brandão (1986) resgata as principais características da educação tribal, que apresenta diversos elementos da educação praticada nas aldeias indígenas brasileiras:

Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não dá aulas, e os alunos, que são todos os que aprendem, não aprendem na escola. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui [...] nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou de mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa [...] aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo [...] aprendem entre os jogos e brincadeiras de seu grupo de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras (Brandão, 1986, p. 17-19).

Esta descrição sobre a oralidade e fluidez da educação indígena, em geral, permite que se dimensione o choque cultural-educacional que ocorreu nos primeiros anos da educação jesuítica, já que, em sentido inverso, a implementação da educação jesuítica no Brasil não buscou respeitar a cultura local, mas implementar o projeto do Santo Ofício²⁰ para as colônias, bem como atender às necessidades do colonizador português: inicialmente a necessidade de comunicação e de dominação do indígena, por meio da catequese, seguida pela formação das crianças e dos jovens das famílias dos portugueses e brasileiros.

Os jesuítas dominaram a educação colonial: além de ministrar a catequese para indígenas e populações pobres, também organizaram a educação das camadas dirigentes, já que a crescente demanda por formação educacional dos “[...] descendentes masculinos dos colonizadores, os membros da elite colonial [...]”, diante das dificuldades de viagens para a

²⁰ Nunes (2021) explicita sobre a empreitada jesuíta: “A Companhia de Jesus, Ordem Religiosa Regular fundada em 1534, assumiria um lugar proeminente no modelo colonial mercantilista português que determinaria, em última instância, as características de nossa educação, de nossa cultura e de nossa experiência social. A narrativa de “salvar as almas” tornava-se o pretexto ideológico para reconhecer, dominar e explorar as novas terras, decorrentes da expansão ultramarina europeia, capitaneada pelos portugueses e pelos espanhóis. Viriam nessa mesma trilha os franceses, os ingleses e os holandeses, cada um a seu tempo e modo” (Nunes, 2021, p. 12).

Europa, especialmente entre os mais jovens, gerou a necessidade da estruturação da educação em moldes diferentes da catequese: assim foram criados, em um segundo momento, os colégios jesuítas, no quais era ministrada uma educação eurocêntrica e elitista, “[...] altamente impregnada da cultura medieval europeia [...]” (Cotrim, 1989, p. 260).

César Nunes (2021) destaca este fato como uma das “marcas estruturantes da educação brasileira” (*idem*, p. 14), sendo este tratamento desigual – e desumano – um aspecto fundante da cultura educacional brasileira:

Pablo Neruda (1904-1973) proclamaria, numa trágica expressão, esse movimento econômico e ideológico quando exclamou, em sua poesia de denúncia histórica: *La espada, la cruz y la hambre iban dizemando la familia selva* – tese central do Canto General, publicado no México, em 1950, traduzida como — A espada, a cruz e a fome, foram destruindo a família nativa. Era a materialização do projeto mercantilista colonialista português e da expansão salvacionista do catolicismo tardio, altamente questionado na Europa; síntese que integrava a Cruz do Jesuíta colonizador com a Espada dos exploradores ibéricos, autorizados pelo Estado e pela Igreja. Essa aliança efetuou a primeira grande “política” educacional no Brasil, no dizer de Paiva (1982), estruturada sobre o binômio – Educação para as Elites e Catequese para o Povo. Essa matriz colonial criaria uma marca estruturante da educação e da cultura no Brasil: a concepção da educação como privilégio! (Nunes, 2021, p. 13).

Percebe-se, portanto, que o estabelecimento de privilégios de um grupo social sobre o outro, e a consequente discriminação racial das pessoas em função de sua origem que este fato consolida – diferenciação entre a origem européia, indígena e, posteriormente, africana – pautou a educação brasileira desde seu início, tendo como origem a diferenciação realizada pelos jesuítas na educação direcionada para as catequese e para os colégios.

Curiosamente, Cotrim (1989, p. 260) explica que, embora a educação dos colégios fosse voltada para as elites, tampouco ela fornecia os elementos necessários para uma educação crítica: a educação jesuítica era conservadora e retrógrada, pois avessa ao desenvolvimento do olhar científico emergente com o Iluminismo e mesmo com o liberalismo burguês emergente, formando uma elite brasileira voltada para o “sacerdócio” ou para os cursos superiores jurídicos da Universidade de Coimbra.

A educação jesuítica predominou no Brasil até as reformas políticas do Marquês de Pombal em 1758, que visavam secularizar a educação e instaurar seu controle a partir do Estado. O forte componente de invisibilização da cultura local promovido pela educação jesuítica passou a ser reforçado pelas perseguições da Igreja e do Estado às manifestações espontâneas e especialmente à religiosidade dos nativos e dos escravizados.

Não obstante, as garantias do direito à educação foram progressivamente se ampliando no Brasil, sendo possível observar a responsabilidade estatal sobre a educação no Brasil consolidando-se a partir da progressiva ampliação desta seção, específica da Educação, na legislação constitucional e infraconstitucional.

Observar a legislação específica sobre educação não supõe que as leis criem a realidade, visão que seria idealista; muito pelo contrário, entende-se que as criações imateriais da cultura e do direito refletem as correlações de força da conjuntura econômica e política. A Lei não reflete a totalidade do direito, porém permite relativo dimensionamento dos rumos que o debate social acerca de um tema foi adquirindo até ser reconhecido pelo estado. A legislação sobre educação no Brasil refletiu um aumento na quantidade, complexidade e criticidade progressivas na forma com que o tema foi tratado e valorizado socialmente ao longo das décadas.

Buscaremos recuperar os principais momentos de proclamação e de reconhecimento da Educação como direito, em nossa exposição sobre a trajetória jurídica do conceito até sua formalização nos documentos oficiais e legislações nacionais.

Nas sucessivas Cartas Magnas brasileiras é possível perceber mudanças expressivas na temática da educação ao longo do tempo, especialmente considerando-se que cada Constituição foi elaborada em um contexto histórico específico, mas que não obstante apresentaram em comum uma mesma tensão, sempre recolocada nos momentos de formalização das regras máximas da sociedade brasileira: a tensão entre o ideário burguês-liberal e os ensaios de ruptura com esta teoria, projetos emancipatórios sempre presentes e progressivamente aprofundados, amparados a seu tempo por teorias crítico-reprodutivistas e crítico-dialéticas que visavam amparar a luta de classes.

Neste sentido, José Ribas Vieira (1998) destaca em sua obra, que as tensões entre autoritarismo e constitucionalismo sempre foram presentes na história do Brasil.

O termo constituição tem vários significados. Neste trabalho o utilizaremos enquanto principal conjunto de normas que regem um Estado. Esta é considerada a lei fundamental do Estado, regulando a sua "forma, a forma de seu governo, o modo de aquisição e exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos, os limites de sua ação, os direitos fundamentais do homem e as respectivas garantias. Em síntese, a Constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado" (Silva, 1997, p. 42). Além disso, vincula-se intimamente à realidade social, devendo ser concebida como "uma estrutura normativa, uma conexão de sentido que envolve um conjunto de valores" (*idem*, p. 43).

Para José Ribas Vieira (1998, p. 47-50) as Constituições do Brasil têm sido, geralmente, orientadas por padrões liberais, por adotarem princípios como a representação política, a separação de poderes, os direitos individuais, etc: individualizam as demandas em claro impulso liberal de fragmentar a realidade de forma conduzir sua apreensão parcial e inefetiva por parte das camadas populares. Apesar de cada uma dessas Constituições ter suas características próprias, Vieira considera evidente em todas o caráter ilegítimo em relação à participação popular, acrescentando que esta ilegitimidade apenas reflete as relações sociais entre classes no Brasil. Na breve análise que faz das primeiras Constituições de nosso país, Vieira esclarece que a liberalidade das mesmas faz parte da necessidade do país de inserir-se na ordem econômica internacional reinante na época, o capitalismo liberal: “Nesse momento histórico do século XX a formação dos Estados latino-americanos teve de seguir, normalmente, uma ordem liberal para possibilitar a integração dessas ordens político-sociais à estrutura capitalista no seu nível internacional” (Vieira, 1998, p. 52).

A Constituição de 1824 surge no auge do Brasil Imperial, sendo que nesta época o Brasil ainda era uma monarquia e não se constituía em Estados Federativos. Ela se denomina “Constituição Política do Império do Brasil” e, nesta, a matéria sobre educação resume-se a dois incisos no art. 179, que dispõem sobre os direitos civis e políticos dos brasileiros, garantindo especialmente a gratuidade da educação primária e a oferta de cursos superiores:

XXXII. A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1988).

Desde 1808, já existiam o ensino fundamental e inclusive o Superior, ainda extremamente restritos às classes dominantes, mas a previsão legal a partir de 1824 é o marco formal de que era objetivo do Império garantir o oferecimento e a continuidade dos cursos existentes.

Nesta Carta, a inserção no padrão liberal não ocorreu totalmente, pois apesar de prever direitos do homem e a divisão de poderes, ela contradiz esses mesmos princípios liberais ao abrigar, também em sua ordem, mecanismos como o Poder Moderador e a escravidão (Vieira, 1998, p. 51-54). Para José Afonso da Silva (1997), manifesta-se a contradição com os princípios liberais na grande centralização de poderes: “As províncias foram subordinadas ao poder central, através do seu presidente, escolhido e nomeado pelo Imperador, e do chefe de polícia, também escolhido e nomeado pelo Imperador, com atribuições não só policiais, como judiciais

até 1870, do qual dependiam órgãos menores, com ação nas localidades, cidades, vilas, lugarejos, distritos: os "delegados de polícia", os "subdelegados de polícia", os "inspetores de quarteirões", os "carcereiros" das cadeias públicas e o pessoal subalterno da administração policial. E ainda o poder Central que nomeia o "juiz de direito", o "Juiz municipal", o "promotor público". E há também a "Guarda Nacional", em que se transformaram as milícias locais, a qual, a partir de 1850, passou a ser subordinada ao poder central" (Silva, 1997, p. 77).

Em contraposição, esse sistema sempre foi fortemente combatido pelos liberais, pois chocava-se frontalmente com seus anseios por descentralização político-administrativa e autonomia regional.

Durante todo o império, estes irão promover rebeliões e, em 1889, ocorre a vitória dessas forças republicano-federalistas. Conforme lembra Silva (1997), essas forças "agora organizadas, mais coerentes, e não mera fragmentação e diferenciação de poder como existentes na colônia, mas certamente como projeção daquela realidade colonial que gerou, no imenso território do país, os poderes efetivos e autônomos locais, agora também aliados aos novos fatores que aparecem e se firmaram na vida política brasileira: o federalismo, como princípio constitucional de estruturação do Estado, a democracia, como regime político que melhor assegura os direitos humanos fundamentais. Tomba o Império, sob o impacto das novas condições materiais, que possibilitaram o domínio dessas últimas idéias com roupagens novas, e um dia, por uma bela manhã, uma simples passeata militar proclama a República Federativa por um decreto (o de nº1, de 15.11.1889, art. 1º) (Silva, 1997, p. 78-79).

A Constituição de 1891 foi promulgada após as deliberações de um congresso constituinte que, em aproximadamente três meses, aprovou com pequenas alterações o anteprojeto elaborado por uma Comissão do Executivo. Apesar de abrigar institutos reivindicados durante o período monárquico, como o Federalismo (implantado antes mesmo da promulgação da Constituição pelo decreto nº I de 15.11.1889), a tripartição de poderes e a autonomia dos Estados, essa Carta novamente não teve aplicação efetiva, pois faltou-lhe "vinculação com a realidade do país. Por isso, não teve eficácia social, não regeu os fatos que previra, não fora cumprida" (Silva, 1997; p. 80).

Denunciando a ineficácia da Constituição de 1891, também pondera Vieira:

Mas a mudança das condições sociais, no decorrer da primeira República, tornará cada vez mais difícil viabilizar esses compromissos oriundos da articulação dessa política do clientelismo. A transformação da nossa estrutura social na fase entre 1889-1930 operou, basicamente, com a maior intensificação tanto do processo urbano quanto da

consolidação de determinados surtos industriais. Tais fenômenos sociais foram marcados pelo aparecimento de uma pequeno-burguesia e uma maior presença do movimento operário. Nesse momento, pôde ser visualizado, ainda, um alargamento do aparelho repressivo do Estado com a maior profissionalização de nossas Forças Armadas. Esses fatores serão elementos importantes que provocarão, progressivamente, o colapso da Primeira República no Brasil durante o decorrer da década de 1920” (Vieira, 1998, p. 55-56).

A respeito das previsões constitucionais sobre educação no Brasil Imperial, Cury argumenta:

O ordenamento jurídico constitucional do Império consagrava a instrução primária como direito da cidadania, direito civil e político, no inciso XXXII do art. 179, mas dela excluía implicitamente os escravos, por exemplo, ao nominar a figura dos libertos. Como decorrência do dispositivo constitucional, surge nossa primeira lei geral da educação, de 15 de outubro de 1827, assinada pelo Imperador Pedro I e voltada para a instrução primária, em escolas oficiais. O Ato Adicional, de 12 de agosto 1834, a rigor uma emenda constitucional, deixou a cargo das províncias a instrução primária e o ensino superior com os poderes gerais, tipificando uma dualidade na oferta e na divisão dos impostos. Os impostos mais substantivos ficaram com os poderes gerais e aqueles com menos recursos, com as províncias. Destaque-se as duas Reformas da Instrução durante o Império: a Couto Ferraz, do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, e a Leôncio Ferraz, do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. (Cury, 2022, p. 03)

A Constituição de 1891 silencia sobre os colégios, apenas inclui a afirmação de que a educação será laica. Cury (2022) explica como estabeleceu-se uma interessante tensão entre a Constituição Federal da República recém-criada e o dever dos estados de criarem suas próprias constituições estaduais; neste sentido, destaca como a Constituição do Estado de São Paulo referendou e ampliou as previsões sobre educação contidas na Primeira Constituição Republicana do Brasil:

A Constituição de 1891 manteve um federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional de 1834. Ficaria a cargo da autonomia dos estados declarar ou não, em suas respectivas Constituições, a gratuidade (que não aparece na Constituição Federal de 1891, ao contrário da de 1824) e a obrigatoriedade do ensino primário. (...) Vê-se, pois, que, além do federalismo posto em vários artigos, a referência forte ao ensino como dispositivo nacional é o da laicidade. (...) Do ponto de vista da cidadania política, há o interdito aos analfabetos no exercício do voto e o acesso a leitura e escrita como pressupostos dos direitos políticos. Os estados teriam autonomia para, dentro de seus territórios, financiar com seus recursos a educação

escolar. Podiam criar instituições de ensino primário, secundário e superior dentro dos seus espaços territoriais. (Cury, 2022, p. 5-6)

A primeira República tem seu fim em 1930, com uma revolução que tem como líder Getúlio Vargas; este sobe ao poder e logo inclina-se para a "questão social". Vargas cria o Ministério do Trabalho, impulsiona a cultura e recompõe o Ministério da Educação; acaba com a política dos governadores e desarma os coronéis, instituindo a justiça eleitoral. Apesar de alinhar-se politicamente com os governos autoritários do exterior e nomear interventores para parte dos estados, Vargas marca eleições para a Assembléia Constituinte e enfrenta, em São Paulo, a insurgência cívico-militar da Revolução Constitucionalista. Não obstante, a Constituinte promulga a nova Carta em julho de 1934.

José Afonso Silva (1997, p. 83) não considera a Carta de 34 tão organizada e estruturada quanto a Carta de 1891, mas pondera que esta Carta, apesar de tratar de novas questões, manteve ainda os princípios formais fundamentais da Carta anterior, conservando o caráter Republicano do país.

Na Constituição de 1934, a Educação recebe um capítulo à parte, intitulado “Da Educação e da Cultura”, fazendo menção a toda uma estrutura pública voltada para a questão, como por exemplo a realização de concursos para professores. A matéria constitucional sobre educação permanecerá com este título por três constituições seguidas — 1934, 1937 e 1946 — sendo alterada novamente apenas no regime militar pós-1964.

No contexto da Constituição de 1937 Getúlio Vargas, influenciado pelo contexto da II Guerra Mundial, resolve reforçar o poder central através de um golpe, no qual dissolve a Câmara e o Senado, revoga a Constituição de 34 e promulga a Carta Constitucional de 10.11.1937. Esta Carta teve, em síntese, como principal objetivo fortalecer o executivo. Porém a aplicação desta Constituição não foi regular. Segundo Silva, seu caráter autoritário foi reforçado pela omissão dos demais poderes em relação a aplicação de parte de suas previsões:

[...] muitos de seus dispositivos permaneceram letra morta. Houve ditadura pura e simples, com o Poder Executivo e Legislativo concentrado nas mãos do Presidente da República, que legislava via de decretos-lei que ele próprio depois aplicava, como órgão Executivo. Vinte e uma emendas sofreu essa Constituição, através de leis constitucionais, que a alteravam ao sabor das necessidades e conveniências do momento e, não raro, até do capricho do chefe do governo [...] (Silva, 1997, p. 84).

Seguindo a tendência mundial no cenário pós 2ª guerra, evidencia-se no Brasil o movimento pela redemocratização do país. São tomadas, então, providências nesse sentido. Convocam-se eleições diretas para presidente e, mesmo assim, Vargas é deposto pois desconfia-se de que ele poderia dar outro golpe. A Assembléia Constituinte é instalada e a nova Constituição, de 18.09.46, inspiradas nas Constituições de 1891 e 1934, é promulgada sem maiores intervenções. A Carta de 46 tem vigência relativamente normal até 1961, quando ocorre a Emenda nº 4, que institui o sistema parlamentar de governo:

Vota-se, às pressas, uma emenda constitucional parlamentarista (EC nº 4, de 02.09.61, denominado Ato Adicional), retirando-lhe" [do presidente João Goulart] "ponderáveis poderes com o que não se conformaria. Consegue um plebiscito que se pronuncia contra o parlamentarismo e, pois, pela volta do presidencialismo, razão por que o Congresso aprova a EC nº6, de 23.01.63, revogando o Ato Adicional, Jango Goulart tenta equilibrar-se no poder acariciando a direita, os conservadores e a esquerda. Apesar de tudo a economia prospera e a inflação muito mais (Silva, 1997, p. 86-87).

Neste cenário conturbado e instável, no qual o presidente ameaça dialogar com a esquerda, as Forças Armadas efetuam um golpe militar, assumindo o poder em 31 de março de 1964. O acirramento desse caráter autoritário das Cartas brasileiras, atinge finalmente seu ápice com o surgimento da Doutrina da Segurança Nacional (implementada pela Escola Superior de Guerra como um suposto pré-requisito para a efetivação dos "Objetivos Nacionais"). Vieira (1981) esclarece que esta não é "algo meramente transplantado e imposto de fora. Pelo contrário, ainda que pesem aquelas influências externas" (do pensamento militar dos EUA no pós-45) "ela se apóia, diretamente ou não, num pensamento jurídico-político de caráter autoritário conservador". Essa concepção de Segurança Nacional seria o alicerce legitimador da ordem ditatorial.

O país passa a ser governado por um Comando Militar que atua de forma claramente autoritária, efetuando "prisões políticas de todos quantos seguiram o Presidente deposto ou simplesmente com ele simpatizavam, ou com as idéias de esquerda, ou apenas protestavam contra o autoritarismo implantado (Silva, 1997, p. 87).

A Constituição de 1946 continua em vigor, mas são expedidos Atos Institucionais que suspendem direitos políticos e efetuam mudanças nas mais diversas matérias da ordem institucional vigente. O Governo confere ao Congresso Nacional as designações de Poder Constituinte, encarregado de votar um projeto apresentado pelo governo.

Esta Constituição é promulgada em 24.01.1967, resumindo todas as alterações que haviam engessado e tornado ainda mais autoritária a Constituição de 1946. Explicando o contexto histórico no qual emerge a carta de 67, José Ribas Vieira coloca que deve se classificá-lo dentro da categoria jurídico-política de Estado de Exceção híbrido, ou Regime Misto, no qual a legislação anterior subsiste sendo amordaçada pelo novo ideário. Por sua vez, ao avaliar a Constituição de 1969, José Ribas Vieira descaracteriza esse momento histórico do país como Estado Democrático de direito, afirmando que "por ser uma carta outorgada e por conter o dispositivo do artigo 182, incorporando o Ato Institucional nº 5 ao corpo constitucional, o momento normativo de 1969 deve ser caracterizado como um Estado de Exceção propriamente dito (Vieira, 1998, p. 91). Porém a situação político-econômica do Brasil é de crise e diversos fatores internos e externos levam o governo militar a abertura do regime, através da liberalização do processo político.

Nesta lógica, e amparados por um ideário interno jurídico conservador, na Constituição de 1967 atrela-se o capítulo sobre educação à “família”, com o título “Da família, da educação e da cultura”, tendo o efeito de deslocar o debate público para a esfera privada, tratando simultaneamente da família e da educação. A nova redação do texto constitucional alinhava-se à pauta conservadora que aproximava a temática da família ao regime militar desde o ano inicial do golpe, quando ocorreu na capital paulista a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, uma manifestação de cunho conservador e anticomunista em reação à aproximação do presidente João Goulart com os movimentos sociais e à aprovação das reformas sociais de base. Cordeiro (2021) explica como tais marchas, iniciadas em São Paulo antes do golpe, seguida pelo Rio de Janeiro – marcha que, por ser no dia seguinte ao golpe militar, acabou por transformar-se em uma grande comemoração – eram atos que antes do golpe pediam e depois do golpe comemoravam a implantação do regime militar:

Suplicando por salvação ou celebrando a redenção pela intervenção militar, fato é que o Brasil marchou em 1964. Nas capitais e nos interiores, de norte a sul, desde os últimos dias de março e ao longo dos meses que sucederam o golpe, grupos sociais diversos foram às ruas do país manifestando sentimentos e reivindicações também diversos. Em sua dissertação de mestrado, defendida em 2004, Aline Presot levantou a ocorrência de 69 Marchas da Família com Deus pela Liberdade, realizadas nas capitais e interiores dos estados, entre 19 de março e 01 de junho de 1964 (Presot, 2004, p.71). De acordo com a autora, os números indicariam a complexidade do fenômeno, capaz de mobilizar imaginários e culturas políticas distintos, conjugando demandas nacionais mais amplas com referências políticas e históricas locais e regionais.(Cordeiro, 2021, p. 03)

A esquerda também marchou em manifestações pelo Brasil e, com o tempo, conseguiu fazer relativa pressão política para que o regime anunciasse para uma transição democrática. A expressão “esquerda” aqui é entendida não somente na acepção que lhe confere Gorender²¹ em sua obra “Combate nas trevas: a esquerda brasileira, das ilusões perdidas à luta armada” (1987), na qual ele se refere ao conjunto de militantes de partidos, sindicatos e intelectuais de esquerda, mas inclui a população votante nos partidos de esquerda, que também saiu às ruas clamando pelo retorno da ordem democrática e fim do regime militar. Desta forma, a partir de 1978, aumentaram as pressões para eleições diretas e para a retomada da democracia brasileira, sendo a finalização da Assembleia Nacional Constituinte um passo decisivo para a afirmação do Estado Democrático de Direito, o que ocorreu em outubro de 1988.

De acordo com a classificação citada no início desta pesquisa, a Constituição de 1988 enquadra-se como sendo material, pois regula a estrutura do Estado, a organização de seus órgãos e os direitos fundamentais; escrita, pois é um documento formal redigido, registrado e reconhecido como tal; dogmática, pois apresenta os dogmas que regem nosso Estado; popular, pois foi escrita com a participação de representantes escolhidos pelo povo e rígida, pois só pode ser modificada mediante procedimento previsto no art.60.

A Constituição de 1988 é uma resposta aos anseios da população por democracia e justiça no nosso país. Sendo claramente fruto da mobilização da sociedade, que organizou-se exigindo a redemocratização do país, ela engloba, em seu texto, importantíssimas determinações, como o respeito aos Direitos humanos fundamentais, a consagração da soberania popular, a ser exercida pela via da democracia representativa, e a plena liberdade política (Moraes, 1999, p. 11).

A Carta de 88 caracteriza-se também fortemente pelo seu caráter "dirigente"; essa noção foi desenvolvida por José Joaquim Gomes Canotilho em sua tese de doutorado, na qual ele define o termo dirigente como a disposição do texto constitucional para dirigir as esferas legislativas na complementação de suas disposições até que estas consigam ser plenamente efetivadas na realidade social (Canotilho *apud* Moraes, 1999). É nesse sentido que a Constituição, além de estabelecer seus fundamentos no art. 1º também expõe claramente os

²¹ Gorender define a expressão: [...] entendo por esquerda o conceito referencial de movimentos e idéias endereçados ao projeto de transformação social em benefício das classes oprimidas e exploradas [...] movimentos políticos atuantes em partidos, em correntes formais e informais, porém, já com evidente coesão [...] nos sindicatos e nos meios intelectuais [...]”, (1987, p.07)

"objetivos fundamentais" da República Federativa do Brasil (art. 3º), como metas a serem alcançadas e concretizadas.

A Constituição Cidadã vem dividida em 9 títulos, que são:

- I. Dos princípios fundamentais;
- II. Dos Direitos e Garantias Fundamentais;
- III. Da organização do Estado;
- IV. Da organização dos Poderes;
- V. Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas;
- VI. Da tributação e do Orçamento;
- VII. Da Ordem Econômica e Financeira;
- VIII. Da Ordem social;
- IX. Das Disposições Constitucionais Gerais;

A Constituição de 1988 incorpora importantes conquistas ao rol dos direitos e garantias fundamentais. Alexandre de Moraes (1999) aborda esse fato esclarecendo que além de trazer esses direitos em seu título II, na Carta de 88 eles aparecem subdivididos em cinco capítulos: direitos e deveres individuais e coletivos (previstos à partir do art. 5º), direitos sociais (à partir do art. 6º), direitos de nacionalidade (art.12), direitos políticos (art.14) e direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos (art.6º). Em outra passagem, Moraes afirma sobre a importância das aspirações humanísticas consolidadas na Magna Carta de 1988:

A constitucionalização dos direitos fundamentais não significa mera enunciação formal de princípios, mas a plena positivação de direitos, a partir dos quais qualquer indivíduo poderá exigir sua tutela perante o Poder Judiciário para a concretização da democracia. Ressalte-se que a proteção judicial é absolutamente indispensável para tornar efetiva a aplicabilidade e o respeito aos direitos humanos fundamentais, previstos na Constituição Federal e no ordenamento jurídico em geral (Moraes, 1999, p. 78).

A Constituição Federal de 1988, construída pelo embate político entre os novos partidos autorizados pelo final do regime ditatorial, pelas manifestações populares por Diretas Já e pela expectativa da construção de uma democracia laica, retira esta associação com a família no título do capítulo sobre educação, trazendo a denominação “Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto”, o qual é inaugurado com a seção I, exclusiva para a Educação. Indiscutivelmente, é o maior volume dedicado à matéria dentre todas as constituições brasileiras, e busca esmiuçar diversos aspectos da área educacional brasileira.

A partir da Constituição Federal de 1988, em seu caráter dirigente, pode-se perceber a mobilidade legal que um sistema constitucional permite, para a regulamentação das diversas

previsões do texto constitucional: as leis infraconstitucionais surgem e, por meio dos processos legislativos democráticos, mais rígidos à aprovação de Emendas Constitucionais, complementam e adequam o tema da educação às demandas reais. Este fato não ocorreu, na matéria de educação, em nenhuma Constituição anterior, sendo que todo o texto constitucional vigente após 1988 apresenta-se enquanto ótima fonte de debate teórico sobre os direitos humanos – sociais, políticos, econômicos.

O Brasil é hoje o país onde há maior concentração de renda no mundo, fato que influencia diretamente a existência de enorme desigualdade social no país. As profundas desigualdades sociais brasileiras já eram presentes e denunciadas pelas forças políticas progressistas à época da redação do texto Constitucional, de forma que o texto legal-constitucional incorporou inúmeras garantias de direitos humanos para todos. Dentre os diversos dispositivos, destacam-se os compromissos do art. 3º pois, mais que os famosos direitos e garantias individuais e coletivos do art. 5º, é neste artigo 3º que os princípios apresentados, mais que ilusões de igualitarismo e acesso a uma justiça já comprometida com as elites, apresentam toda a sua promessa – um projeto – de abertura para uma transformação social no Brasil:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II. garantir o desenvolvimento nacional;
- III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

São objetivos fundamentais da República, ou seja, passíveis de serem preenchidos de conteúdo e sentido realmente transformador pelas forças sociais comprometidas com os projetos emancipatórios.

Ao longo dos anos, a Constituição Federal de 1988 foi palco de diversas disputas, pois também abrigada, ao lado de dispositivos emancipatórios, inúmeros dispositivos carregados de interesses e ideário neoliberal. Desta forma, além da aprovação de emendas constitucionais que ampliaram o escopo da Carta de 1988, diversas legislações infraconstitucionais foram promulgadas, materializando as propostas articuladas pelos diferentes grupos de poder na Constituinte.

Políticas Públicas muito importantes foram reforçadas e inauguradas a partir deste complexo arcabouço legal progressista que caracteriza o cenário jurídico brasileiro pós-88, das

quais destacam-se: o SUS, Sistema Único de Saúde, sistema de saúde público e gratuito que atende a população brasileira sem exceções, gestado pelos movimentos populares e partidos progressistas desde as décadas anteriores à Constituição Federal de 1988, porém extremamente fortalecido pela previsão de que a saúde seria um dever do estado, e por fim sistematizado na lei 8080/90; o Bolsa-Família, política de transferência de renda voltado para auxiliar as camadas populares inscritas nos serviços de atenção e assistência social básica; e, entre outros, o programa Minha Casa, Minha Vida, voltado para o financiamento e facilitação da obtenção de crédito imobiliário no país.

Especificamente sobre a formalização de conquistas do período, o Quadro de Legislações e Políticas Públicas busca elencar aquelas legislações e políticas públicas que, com caráter progressista, concretizaram importantes previsões diretivas da Constituição Federal de 1988, tanto dos direitos humanos em geral, abaixo da linha tracejada, quanto nas políticas educacionais estatais, acima da linha:

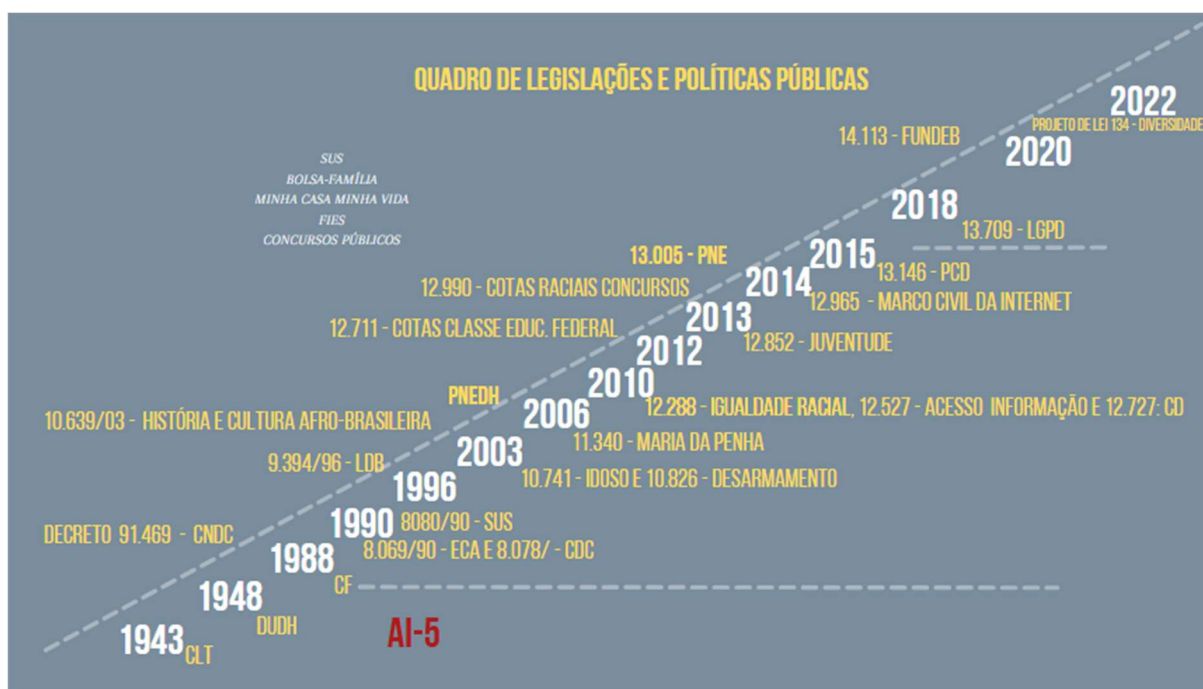


FIGURA I: Quadro de Legislações e Políticas Públicas – Autoria Original

Chama a atenção o volume de legislações progressistas criadas em um período de 30 anos, que vai aproximadamente da promulgação da Constituição Federal de 1988 à emergência do golpe jurídico-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff e as posteriores eleições que colocaram a extrema-direita bolsonarista no poder em 2019. Pelo quadro, é possível visualizar que realmente o período democrático brasileiro, apesar de em constante disputa por forças

antagônicas, conseguiu consolidar a concepção de que a população mais vulnerável possui direitos que devem ser observados e fortalecidos pelo Estado.

O quadro também faz referência ao AI-5, o Ato Institucional que até 1978, 10 anos antes da nova Constituição, regia os excessos e censuras cometidas pelo regime, de forma a sinalizar que os momentos imediatamente posteriores à promulgação da Constituição ainda foram fortemente influenciados pela violência do regime militar.

- Decreto-lei 5.452/43 — Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

- DUDH — Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

- Lei 8069/90 — Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

- Lei 8078/90 — Código de Defesa do Consumidor – CDC: Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

- Lei 8080/90 – Criação do Sistema Único de Saúde – SUS: Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

- Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003): O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

- Lei 10.639/03 — Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

- Lei 10.741/03 — Estatuto do Idoso: Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências.

- **Lei 10.826/03 – Estatuto do Desarmamento:** Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências.

- **Lei 11.340/06 — Lei Maria da Penha:** Combate a violência contra a mulher; Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

- **Lei 12.288/2010 — Estatuto da Igualdade Racial:** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

- **Lei 12.527/11 — Lei de Acesso à Informação:** Regula o acesso a informações.

- **Lei 12.711/12. – Cotas Educação Federal:** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

- **Lei 12.727/12. – Código Florestal:** Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa.

- **Lei 12.852/13. – Estatuto da Juventude:** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude — SINAJUVE.

- **Lei 13.005/14 — Plano Nacional de Educação – PNE:** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.

- **Lei 12.990/14 – Cotas raciais nos concursos:** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

- **Lei 13.005/14 – Plano Nacional de Educação.**

- **Lei 12.965/14 – Marco Civil da Internet:** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

- **Lei 13.146/15 — Estatuto da Pessoa com Deficiência.**

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

- **Lei 13.709/18 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).**

- **Lei 14.113/20 – FUNDEB:** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

- **Decreto 11.615/23 – Estatuto do Desarmamento.**

Esta legislação social e o avanço nas políticas públicas alcançadas após a Constituição Federal de 1988 refletiram avanços e conquistas dos movimentos de base, com o aprimoramento das legislações que lhes deram guarida, possuindo íntima relação com a formação de toda uma geração de pessoas comprometidas com as perspectivas críticas na educação e no direito.

Tais perspectivas foram gestadas e articuladas pelos partidos políticos progressistas, a serviço dos movimentos sociais e da população mais vulnerável economicamente, com o objetivo de garantir direitos, alicerçar a cidadania e potencializar a mobilização popular emancipatória, especialmente em busca da educação como um direito.

2.2. Teorias Críticas do Direito e da Educação no Brasil

Tal como nas demais áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas, as correntes teóricas da educação e do direito desenvolveram-se fundamentadas em diferentes perspectivas metodológicas, alcançando suas proposições maior ou menor proximidade com as temáticas e potencial de transformar a realidade social das camadas populares. Este capítulo pretende apresentar as principais correntes metodológicas brasileiras, na educação e no direito, que alinharam-se com a perspectiva dialética.

2.2.1. A Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica do Direito no Brasil

A conjuntura histórica entreguerras na Europa gerou o surgimento de respostas humanizatórias às tensões sociais acumuladas, especialmente dentre grupos de acadêmicos que passaram a questionar a efetividade das teorias sociais até então formuladas. Uma destas respostas foi a emergência do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, na Alemanha, um grupo de pesquisadores de ciências humanas que ficou conhecido como a “Escola de Frankfurt”.

A escola debruça-se sobre a crise da moderna sociedade europeia, a qual acusa de ter não ter sido capaz de oferecer soluções teórico-práticas para o aumento da pobreza, da violência e outros problemas modernos que acompanhavam o desenvolvimento urbano e industrial. A

Escola de Frankfurt questiona a herança positivista ainda presente nas ciências, buscando retomar a criticidade que poderia transformar a realidade social daquele momento histórico, conforme explicita Silvio Gamboa (1949-2022):

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt considera a Teoria da Ciência como parte da Teoria Social e não como uma área independente e autônoma. Essa nova Teoria da Ciência tem que superar as estreitas fronteiras do "Empirismo Lógico" e do "Racionalismo Crítico", considerados como positivistas, por meio de uma "Teoria Crítica" que se fundamenta dialética e reflexivamente na totalidade social (Gamboa, 1987, p. 06)

Dentre seus principais teóricos e teorias, alguns destacam-se por abordar criticamente as questões sociológicas, educacionais e jurídicas. Theodor Adorno (1903-1969) foi um dos pioneiros na Escola de Frankfurt e sua teoria versava, entre outras questões, sobre a caracterização da indústria cultural. Em colaboração teórica com Max Horkheimer (1895-1973), debatem as categorias de Horkheimer sobre razão instrumental e razão emancipatória, a dicotomia entre a razão voltada para a acumulação capitalista e um outro tipo de racionalidade, capaz de romper com a exploração do sistema.

Outra importante contribuição dos teóricos frankfurtianos, com vasta repercussão na área do direito, foi a teoria da Ação Comunicativa do filósofo Jürgen Habermas; nesta teoria, consensos estruturados de forma democrática buscariam a solução coletiva para as questões sociais (Polli, 2013, p. 43). A teoria da ação comunicativa foi recebida como excessivamente teórica por opositores, porém Polli (2013, p.43), justifica, diante do debate específico com Giroux: “Colocando como legítima apenas uma ação política que se dá no âmbito do concreto da prática social, Giroux não conseguia enxergar legitimidade numa reflexão crítica”.

Gamboa (1987) explicita como a contribuição teórica de Habermas vai exatamente no sentido contrário daquele apontado por Giroux, já que ele efetiva com suas teses programáticas um novo diálogo entre a Filosofia e Ciência, um “[...] reencontro que permite que a ciência reconquiste sua dimensão de autorreflexão e de capacidade de pensar sua inserção na sociedade [...]” (Gamboa, 1987, p. 07). Ainda que faça um profundamente percurso teórico para tanto, trata-se de reflexão crítica, buscando a partir da fundamentação da Teoria do Conhecimento Crítica recuperar o entrelaçamento da teoria com a realidade concreta a partir da relação entre Filosofia e Ciência:

A Filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica(...). A herança da Filosofia transfere-se, muito mais, para a postura ideológica-crítica, que determina o método de análise científica como tal. Mas fora da

crítica não resta direito algum à Filosofia. Na medida em que a ciência do homem é crítica material do conhecimento, também a Filosofia, que fora, enquanto pura teoria do conhecimento, por ela mesma despojada de todos os conteúdos, recupera novamente, por via indireta, seu acesso aos problemas materiais. (Habermas, 1982, *apud* Gamboa, 1987, p. 08).

Desde o princípio efetuando a crítica da realidade social das camadas trabalhadoras, rapidamente a teoria crítica alcançou os debates específicos da área do direito, iniciando-se o debate específico denominado Teoria Crítica do Direito. Alguns movimentos europeus desenvolveram-se a partir desta perspectiva crítica, de forma que as formulações sociológicas e políticas da teoria crítica da escola de Frankfurt passaram a ressoar diretamente nas teorizações acadêmicas dos docentes de direito e nas teses jurídicas juristas das diferentes carreiras do judiciário – advocacia, defensoria, procuradoria, promotoria, magistratura e corregedoria.

A partir da década de 1970, movimentos jurídicos críticos ganharam destaque na Europa, com destaque para o movimento de juízes italianos denominado “Uso Alternativo do Direito” e posteriormente dos juízes espanhóis, denominada “Juízes para a Democracia” e depois renomeada para “Juízes e Juízas para a Democracia”. Ambos os movimentos questionavam o dogmatismo do direito e o elitismo do judiciário, passando a emitir decisões pautadas em critérios de reparação e justiça social.

Estes movimentos influenciaram os debates críticos do direito por toda a América Latina, especialmente México, Chile, Colômbia, Argentina e Brasil (Wolkmer, 2006).

Andrade (1996, p. 235 e seguintes) destaca a influência destes movimentos europeus para a construção da Teoria Crítica no Brasil, especialmente para o MDA — Movimento do Direito Alternativo, em cujo momento inicial havia grande número de juízes do Rio Grande do Sul. Desta forma, a denominada Teoria Crítica do Direito no Brasil constitui-se simultaneamente em diferentes frentes, dentre as quais pode-se citar a resistência dos acadêmicos filósofos e sociólogos do direito ao autoritarismo e perseguição do regime militar brasileiro às disciplinas jusfilosóficas (Warat *apud* Coelho, 2003, xii), a influência de correntes europeias e latino-americanas críticas (Andrade, 1996) e à insurgências de juristas dos diferentes campos, sejam professores (Wolkmer, 1997; Sousa Junior, 1984; 2004), advogados (RENAP, 2005) promotores (Machado, 2000) ou juízes (Carvalho, 2005, p. 16) nos momentos pré e pós-constituintes no Brasil, incentivados a pensar a sociedade a partir da nova ordem constitucional e democrática emergentes.

Algumas regiões geográficas do Brasil ficaram identificadas com movimentos críticos do direito específicos que se desenvolveram em seu território, como as Assessorias Jurídicas Populares (AJUPs) na região norte e nordeste; na região centro-oeste, o Direito Achado na Rua em Brasília (DF); na região sudeste o Direito Alternativo na UNESP Franca-São Paulo e o Direito Insurgente nas AJUPs da capital do Rio de Janeiro e, por fim, na região sul o Direito Alternativo nas três capitais, com diferentes perspectivas: em Florianópolis marcadamente acadêmico, presente na universidade pública e na privada; em Curitiba com forte produção acadêmica na UFPR e na atuação de advogados/procuradores; e no Rio Grande do Sul, na atuação crítica dos juízes alternativistas.

Os movimentos críticos do direito no Brasil desenvolvem-se tendo como base as realidades regionais mas buscando construir uma práxis em comum, a partir do questionamento dos postulados excludentes das leis e do judiciário vigentes. Neste sentido, congressos de teoria crítica do direito e livros teóricos com diversidade de juristas destas diferentes regiões reuniam-se periodicamente para fortalecer as produções teóricas e teses jurídicas críticas.

Apresentada em 1982, a obra “Teoria Crítica do Direito” de Luis Fernando Coelho, também deriva, do pensamento marxiano e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, muitas das categorias que fundamentam a Teoria Crítica do Direito no Brasil. Após aprofundado debate acerca das categorias centrais do pensamento crítico, o autor enuncia, a título de conclusão preliminar, algumas bases para uma epistemologia jurídica crítica:

Assim, ao conceituar a sociedade e suas categorias correlatas – ideologia, alienação e práxis – não se está descrevendo objetos transparentes e pressupostos ao conhecimento, mas construindo as categorias com as quais se procurará melhor compreender a realidade, para nela interferir numa experiência transformadora. É o que constitui precisamente a práxis, o que exige inserção e participação conscientes. É por isso que a categoria inicial da teoria crítica do direito é a sociedade real e histórica tomada como referencial, cuja ontologia é o único fundamento seguro para a compreensão dos problemas humanos, a única hipótese válida para a reconstrução real e conceitual do homem e dela própria. (Coelho, 2003, p. 155)

Esta perspectiva ontológica da Teoria Crítica do Direito no Brasil é compartilhada por seus principais teóricos. Antônio Carlos Wolkmer (1997; 2006), docente na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) integra o grupo de juristas que possui longa contribuição para a construção da Teoria Crítica do Direito brasileira, elaborando e investigando o importante conceito do pluralismo jurídico, uma oposição ao monismo estatal que legitima outros espaços de emergência do direito, definindo pluralismo como a

“multiplicidade de práticas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais” (Wolkmer, 2006, p. 186). Esta categoria é muito importante para a Teoria Crítica do Direito pois desarticula uma das principais bases das concepções tradicionais – positivistas – do direito: a concepção do monismo estatal que coloca o Estado como único centro emissor da norma legítima, postura que alicerça o legalismo formal, estratégia sempre utilizada para fortalecer a opressão por meio de legislações injustas ou violências de estado juridicamente validadas.

O pluralismo jurídico mostra-se também muito importante para fortalecer a legitimidade das reivindicações populares como dignas de serem reconhecidas e respeitadas nas esferas formais dos poderes democraticamente constituídos, como ocorre com as reivindicações dos movimentos e organizações populares por via legislativa e judicial.

Roberto Lyra Filho (1926-1986) foi um jurista brasileiro da Teoria Crítica do Direito que aprofundou sociologicamente as perspectivas críticas de direito e buscou associá-las em uma corrente jurídica estruturada: fundou a NAIR – Nova Escola Jurídica, na qual foram questionados os postulados do direito tradicional-conservador do *status-quo* e mantenedor da ordem.

Para Lyra Filho (1985) o direito é dialético, um movimento processual ontológico, mas que no presente sempre deve apresentar as mais avançadas conquistas da justiça social. Este direito em movimento concebido por Lyra Filho está dialeticamente relacionado à luta de classes, nas contradições da realidade social:

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. (Lyra Filho, 1985, p. 121)

Nesta concepção, a justiça nunca pode ser definida de forma totalmente abstrata, em idealismos dogmáticos muito comuns ao Direito Tradicional; a justiça somente pode encontrar referência no processo histórico, enquanto reflexo das libertações já alcançadas pelas camadas populares em suas lutas, estas sim contendo ensinamentos e conquistas justas a serem positivadas como normas garantidoras de direitos para as futuras gerações.

Em contraposição a correntes teóricas que defendem a supressão da esfera jurídica para alcance da justiça social, Roberto Lyra Filho defende que o direito, ao libertar a ação

desalienada, mantém a esfera jurídica necessária na sociedade transformada, socialista, especialmente enquanto Direitos Humanos, enquanto direito à crítica, pois precisa garantir a liberdade de todos (Lyra Filho, 1985, p. 123). A ausência desta liberdade, individual e coletiva, perpetuaria o sistema injusto, e deve ser combatida pelo direito justo:

Marx dizia, com humor, que “ninguém luta contra a liberdade; no máximo, luta contra a liberdade dos outros...”. E aí está o que faz toda sociedade espoliativa e opressora, em que classes e grupos dominadores cuidam de si, à custa dos demais. Porém o princípio jurídico fundamental (isto é, a matriz de todos os outros, que se vão desvendando no processo libertador e inspiram a avaliação de qualquer norma) já foi conscientizado e expresso, no tempo histórico, para guiarmos, como bússola da luta pelo Direito e desmentido a qualquer ordem que, de jurídica, tenha somente o nome, falsamente invocado. Foi Marx igualmente quem o registrou, assinando juntamente com Engels um documento célebre, no qual se lê: “o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Isto é que é direito, na “essência”, modelo e finalidade. Tudo o mais, ou é consequência, a determinar no itinerário evolutivo, ou é deturpação, a combater como obstáculo ao progresso jurídico da humanidade. (Lyra Filho, 1981, p. 127)

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e demais releituras da obra marxiana, e posteriormente a Teoria Crítica do Direito formulada a partir destas foram, portanto, fontes fundamentais para os movimentos contestatórios do direito tradicional no Brasil, os quais lutam para combater a superexploração e opressão promovidos por meio do judiciário contra as camadas trabalhadoras e de baixa renda na sociedade brasileira.

2.3. Teorias Dialéticas da Educação e Pedagogias Críticas brasileiras

As teorias educacionais alinhadas com a perspectiva dialética ora foram definidas como teorias da educação ora como pedagogias, portanto as duas denominações podem ser consideradas, não como sinônimos, mas como expressões relacionadas a uma práxis semelhante – as proposições e teorização acerca dos percursos teóricos, formas e métodos de educar de forma crítica, histórica, dialética..

Silvio Gamboa (1949-2022), docente da Faculdade de Educação da Unicamp, debruçou-se sobre a epistemologia da educação. Em sua tese de doutorado (Gamboa, 1987) pautou a redução da teoria do conhecimento (gnosilogia) à teoria da ciência (epistemologia) como

consequência perversa de teorias que passaram a considerar apenas o conhecimento científico como válido – posição esta que seria uma herança reducionista do positivismo nas ciências humanas:

Nos seus primórdios a Filosofia não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnoseologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento). Essa divisão apenas começou a ser vislumbrada com Aristóteles e se concretizou com Kant. A divisão foi fundamental para o desenvolvimento das ciências e da mesma Filosofia. A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências, leis gerais do ser etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas a partir daí, a Filosofia se distancia da ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas. (Gamboa, 1987, p. 10)

Para Gamboa (*idem*) a teoria crítica da Escola de Frankfurt, especialmente a partir das proposições de Habermas, seria capaz de restaurar esta dinâmica entre ciência e realidade histórica que teria sido perdida pelas intervenções positivistas. A título de ilustração da diversidade metodológica da pesquisa em educação, Gamboa classifica as pesquisas da pós-graduação em educação em três principais linhas de investigação: pesquisas empírico-analíticas, pesquisas fenomenológico-hermenêuticas e pesquisas crítico-dialéticas. Especificamente sobre as pesquisas crítico-dialéticas, Gamboa aponta as semelhanças na caracterização de educação:

Dada a sua dependência do processo de produção, a educação em cada momento histórico tem sido um dos instrumentos através do qual a classe dominante assegura sua dominação. Assim, a educação, como produto social que pertence a uma forma específica de sociedade, é determinada por ela. Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade e, muitas vezes, a educação, é reduzida institucionalmente a desempenhar o "papel ideológico" de justificar e diferenciar as classes sociais através da cultura livresca e do saber escolarizado. Nesse sentido, a escola é lugar da reprodução da cultura dominante e da sociedade dividida em classes (...) A escola, nesse sentido, é parte inseparável da totalidade social em contradição, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. (...) É por isso que a educação também é tida como uma forma de luta política. (...) O que é educativo está na própria compreensão da marcha da história e da luta entre as classes sociais. Para isso, é preciso captar as

classes enquanto homens em ação em seu "vir a ser cotidiano".
(Gamboa, 1987, p. 148-149)

Neste sentido, as concepções educacionais alicerçadas em uma visão dialética de mundo concebem a educação enquanto produto social, que reflete as contradições da sociedade de classes e que pode ser instrumentalizada para a manutenção ou transformação do *status quo* injusto e excludente. Arroyo (2012) destaca que também se faz importante denunciar as violências praticadas pelos demais modelos pedagógicos, de forma a superar suas determinações:

Recontar estas histórias deveria ser uma tarefa da própria história social e cultural. Sem mostrar os processos de marginalização e inferiorização dos coletivos indígenas, quilombolas, negros, dos campos e das periferias, nossa história social fica incompleta (...) sem mostrar os processos antipedagógicos, desumanizantes de segregação, invisibilização destes coletivos, suas infâncias e adolescências. A história desta infância também é história. A história de tantas antipedagogias também é pedagogia. (Arroyo, 2012, p. 39).

Sobre os antagonismos da realidade educacional brasileira, Nunes enfatiza as múltiplas manifestações da educação e da pedagogia no Brasil:

Como vencer e superar a diversidade das políticas educacionais e das práticas que impactam as escolas brasileiras atuais, públicas e particulares? Não há como separar: são duas faces de um mesmo sistema, radicalmente injusto, patentemente desarticulado e estruturalmente ineficiente. As políticas educacionais públicas são marcadamente assistencialistas na dimensão da educação básica e altamente elitizadas na educação superior. As políticas sociais educacionais privadas apresentam-se altamente mercantilizadas na educação básica e amplamente mercadorizadas no nível superior. São duas faces de um trágico quadro de seleção social, de cultura da continuidade da meritocracia, de cultivo à superficialidade e de desarticulação analítica. A educação brasileira precisa urgentemente de marcos regulatórios e legais universalistas, democráticos, orgânicos e eficientes, que emergja de um projeto nacional de educação e da concepção de uma escola unitária, de base comum nacional, interligada à riqueza e à diversidade de nossa gente, de nossa cultura e de nossa sociedade. (Nunes, 2019, p. 70)

Em busca deste projeto nacional de educação crítica, diversas teorias educacionais e pedagógicas foram construídas com as perspectivas críticas, objetivando contribuir para a transformação social da realidade excludente brasileira, incluindo entre estas as emergentes teorizações sobre a Educação em Direitos Humanos, especialmente a partir da elaboração dos Planos Mundial e Nacional de EDH.

Duas destas teorizações estão consolidadas há décadas no Brasil e fornecem maiores elementos para refletir sobre as possibilidades da perspectiva transformadora e emancipatória de mundo e de educação: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Oprimido.

2.3.1. A Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria educacional desenvolvida por Dermeval Saviani (1943-) e foi definida pelo próprio autor como

“[...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica se firma, fundamentalmente, a partir de 1979” (Saviani, 2000, p. 102).

Saviani diferencia sua teoria enquanto crítico-dialética, e não crítico-reprodutivista como as pedagogias críticas anteriormente estudadas no Brasil — pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista — pois a pedagogia histórico-crítica possui a capacidade de entender e recíproca determinação na relação entre sociedade e educação, enquanto as anteriores não: consideravam “a sociedade como determinante unidirecional da educação” (idem, p. 107). Esta dupla e simultânea influência entre educação e sociedade permite perceber dois aspectos fundamentais da questão: a de que a educação — e a escola — em grande medida reproduzem as opressões capitalistas, mas também a de que a educação — e novamente a escola — são espaços de transformação social. Esta perspectiva leva a pedagogia histórico-crítica a se desenvolver especialmente a partir dos questionamentos advindos da prática dos educadores no ambiente escolar: “(...) é, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a pedagogia histórico-crítica” (ibidem, p. 109).

Saviani alerta para a falsa dicotomia entre saber popular e saber erudito, de forma que nem seria o primeiro — erudito — automaticamente superior ao segundo, tampouco o saber popular seria o único capaz de promover a libertação: uma forma de superar esta dicotomia é garantir que a população tenha acesso “às formas do saber sistematizado de modo a expressar de forma elaborada os seus interesses (...)” (Saviani, 2000, p. 93-94).

José Claudinei Lombardi (2011), além de considerar a proposta da PHC como uma proposta capaz de articular as categorias marxianas na elaboração das teorias educacionais,

destaca a educação voltada para a formação dos filhos do operariado, a qual deveria ser uma educação pelo trabalho:

Como bem explicita Manacorda (1989, p. 296), Marx e Engels não rejeitaram, mas assumiram as conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, tais como: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho. Com o trabalho produtivo, a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. Completa o educador italiano que o marxismo, juntamente com uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar os seus programas sociais, introduziu uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho, na perspectiva de uma formação total de todos os homens. (Lombardi, 2011, p. 356).

Ao destacar a perspectiva transformadora da educação, Saviani destaca a importância da formação do professor para que este consiga intervir na realidade, em seu ambiente de trabalho e instrumentalizar a educação em seu máximo potencial transformador, respeitando as culturas, tanto eruditas quanto populares. A formação permanente do educador seria o caminho para essa tomada de consciência política, já que permite ao professor “passar do sentido político em si para o sentido político para si na sua prática pedagógica” (Saviani, 2000, p. 45).

A PHC realiza uma contundente crítica sobre as teorias escolanovistas, que em sua análise esvaziam de conteúdo e sentido transformador a docência e a escola, transformando o professor em mero reprodutor de técnicas pedagógicas, e a escola em espaço despolitizado (Saviani, 1986, p. 54-55).

Alexandra Arce (2001) enfatiza que a formação do professor crítico deve ser sólida e aprofundada, rejeitando soluções individualistas e subjetivistas dos discursos educacionais neoliberais que incentivam a superficialidade nesta questão e que acabam por incapacitar o professor para sua tarefa de atuar criticamente na educação e com os educandos a respeito das questões mais complexas da vida social; a formação do professor, portanto, deve observar importantes parâmetros:

[...] não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (Arce, 2001, p. 267).

Newton Duarte (2003) também denuncia o quanto teorias pós-modernas autoproclamadas críticas tentam diferenciar-se dos postulados neoliberais em educação, entretanto sem diferenciar-se em questões fundamentais como a necessidade de formação aprofundada do professor, em contraposição a uma formação identificada com o compartilhamento de experiências e saberes, sem acúmulo ou programa por parte do educador.

Orso e Tonidandel (2013) relatam outras dificuldades relacionadas à formação do professor, especificamente em relação ao currículo aprovado no estado do Paraná no período pós-ditadura, em tese um currículo que tem como referencial pedagógico a pedagogia histórico-crítica. Esta conjuntura teria se constituído a partir das lutas de grupos de educadores que tiveram contato com a teoria a partir das aulas do prof. Saviani na PUC-SP e levaram o debate para os encontros e eventos da rede pública do Paraná:

A elaboração da Proposta Pedagógica, que foi denominada de *Curriculo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, não foi fruto de uma mente brilhante que acordou num determinado dia e psicografou a proposta. Passou por um processo de discussão, de acúmulo e amadurecimento. Tornou-se uma exigência do movimento dos educadores do Paraná, uma conquista dos profissionais da educação que lutavam por educação pública, gratuita e de qualidade; que lutavam contra as pedagogias tradicionais, contra o tecnicismo, por uma educação crítica, histórica e transformadora; que lutavam contra a ditadura; que, numa palavra, lutavam por transformações sociais. ((Orso, Tonidandel, 2013, p. 148)

Não obstante, os autores alertam para o fato de que a formalização do currículo deve estar acompanhada da formação continuada dos educadores no assunto, bem como da implementação efetiva da pedagogia no cotidiano da escola. Destacam no currículo e na escola fatores que a distanciam da PHC: o ecletismo nos referenciais teóricos, que não se restringe à PHC e inclui autores como Piaget; o desconhecimento da PHC por parte dos docentes e a dificuldade de adaptar a rotina e a estrutura da escola às novas propostas.

Orso e Tonidandel (2013) concluem que um dos fatores também foi o boicote do governo estadual posterior à implementação, exigindo a mobilização permanente dos educadores críticos pela permanência da PHC no currículo.

Este fato reforça o compromisso político advindo desta perspectiva pedagógica: a escola seria também um espaço de luta, buscando garantir a reapropriação, pelas camadas trabalhadoras, do conhecimento gerado pela sociedade ao longo de sua história, de forma a construir sua emancipação. A pedagogia histórico-crítica fundamenta, portanto, a atuação crítica do educador na transformação social da escola e da sociedade.

2.3.2. A Pedagogia do Oprimido

Paulo Freire foi um educador brasileiro que viveu entre os anos de 1921-1997, enfrentando momentos decisivos da história brasileira e mundial enquanto desenvolvia sua teoria crítica da educação: a pedagogia do oprimido.

Em 1964, o governo brasileiro anunciou que a experiência de alfabetização de Paulo Freire seria ampliada para aplicação em todo o país: era o Plano Nacional de Alfabetização. O potencial desta abordagem, que conseguia alfabetizar trabalhadores rurais era sem precedentes. O potencial emancipatório de tal façanha era inegável, e a realidade fática assustadora para os conservadores: em poucos meses, educadores com visão política de esquerda, possuíam a possibilidade de elevar milhares de analfabetos à condição de eleitores no Brasil. Além disto, os setores conservadores do país não podiam também ignorar as perspectivas das Reformas de Base aliadas à possibilidade de uma população crítica e consciente.

O golpe militar, implementado apenas alguns meses depois, a partir de 31 de março de 1964, cancelou a iniciativa, e Paulo Freire foi exilado do país por 15 anos, juntamente com sua esposa Elza Freire e outros representantes do pensamento de esquerda no país.

Importante destacar que Elza Freire (1916-1986) desenvolveu seu pensamento pedagógico juntamente e complementarmente a seu esposo. Destacava a necessidade de conscientização no processo de educação de jovens e adultos, fortalecendo a educação informal dos movimentos sociais. Spigolon (2022) defende que Elza era defensora da arte-educação e estabeleceu uma “Pedagogia da Convivência”, na qual teriam sido construídas as bases das teorias pedagógicas posteriormente elaboradas por seu marido. Algumas das características de destaque desta pedagogia seriam a presença, a companhia e o exemplo das pessoas na vida e elaboração teórica umas das outras, o que contribuiria para o desenvolvimento de todos os envolvidos, como foi o caso da dupla de educadores Paulo e Elza. Especialmente no exílio, suas obras foram construídas de forma dialogada

Significativo que a primeira obra publicada da carreira de Paulo Freire tenha sido no exílio: demonstra o quanto sua obra ficou marcada pela resistência à violência institucional praticada pela ditadura brasileira, e o quanto sua pedagogia poderia para contribuir para a transformação da educação elitista que havia caracterizado toda a história da educação brasileira até então. Desta forma, “Educação como prática da Liberdade”, do ano de 1967, era uma releitura de sua tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, entregue para concorrer a uma cadeira na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (Spigolon, 2023, p. 97-98).

A Pedagogia do Oprimido é a teoria educacional proposta pelo educador Paulo Freire (1921-1997) que, diante do “problema da libertação dos homens”, propõe a pedagogia do oprimido para buscar superar o “medo da liberdade” e construir conjuntamente uma “educação realmente libertadora” (Freire, 1981, p. 19-21).

Neste sentido, Paulo Freire define:

(...) Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante para recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (...) Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (...) A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica (...) (Freire, 1981, p. 32-33)

Na metodologia é destacada, portanto, a necessidade do oprimido de recuperar sua humanização diante da questão da desumanização causada pelo sistema capitalista, e de lutar por sua liberdade superando seu medo de ser livre. O medo da liberdade traria uma vivência inautêntica ao oprimido, pois manteria nele – e na coletividade — a manifestação da consciência opressora, e não a sua própria, de forma que apenas saber-se reprodutor da opressão não seria suficiente para superá-la; seria necessário realmente solidarizar-se com o oprimido, em uma práxis libertadora, em que momentaneamente a opressão seria “ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão” (Marx *apud* Freire, 1981, p. 40), mas depois esta opressão seria progressivamente superada. Esta ação de conscientização acerca da opressão

(...) está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” — como está implícita na finalidade que ele dá a esta explicação — a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”. Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács reconhece ao partido revolucionário (...) coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma. A pedagogia do oprimido que, no fundo é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. (Freire, 1981, p. 42-43, grifo nosso)

Paulo Freire propõe o enfrentamento permanente na cultura da dominação, de forma que inicialmente ocorra o desvelamento do mundo da opressão e o progressivo

comprometimento com a práxis transformadora, para em um segundo momento a pedagogia do oprimido transformar-se na “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (idem, p. 44).

Na teoria freireana, é priorizado o diálogo entre educadores e educandos, a partir de temáticas – resumidas pelas palavras geradoras – presentes na cultura local. O objetivo da pedagogia do oprimido é estimular a consciência crítica para que a pessoa consiga atuar na transformação da realidade, em busca de melhores condições de vida e outras necessidades sócio-políticas que identificar. Muitos conceitos são definidos por Paulo Freire na apresentação de sua proposta pedagógica, dos quais passaremos a explicitar alguns (Freire, 1981, p. 42-53):

- a) Ação Dialógica: dialogar com os oprimidos sobre suas ações, de forma que os oprimidos precisam saber-se ou começar a saber-se oprimidos; a questão da consciência sobre a exploração de si e do mundo é de fundamental importância para o pensamento freireano, o qual considera que a pessoa primeiro deve entender-se oprimido, para então libertar-se;
- b) Educação sistemática: Freire mencionava que a atuação na educação formal era mais complexa que a atuação na educação informal, das organizações populares, porque aquela só poderia ser mudada com o poder;
- c) Trabalhos educativos: Freire denominava trabalhos educativos as atividades e tarefas investigativas a serem realizadas pelos educadores juntamente com os oprimidos, no processo de sua libertação;
- d) Compromisso Autêntico: dos comprometidos com o povo, que entendem que ainda (e também) são oprimidos, irmanando-se na condição oprimida e compreendendo as formas de ser e de se comportar dos oprimidos;
- e) Consciência imersa: Freire destacava a condição das consciências oprimidas em que não identificam a ordem do opressor dentro de si e que, portanto, tinham a tendência a reproduzir a opressão sofrida contra outro oprimido, sem enxergar-se vítima da mesma injustiça.

Na mesma obra, Paulo Freire passa a explicitar sua abordagem das temáticas educacionais e de alfabetização, pontuando que o educador deve priorizar em seus diálogos a palavra autêntica, que transforma o mundo, em detrimento daquela que não promove a libertação dos oprimidos. Desta forma, com humildade, amor com esperança mas, ao mesmo tempo, pensar crítico e não ingênuo (idem, p. 97) o educador deve pronunciar o mundo juntamente com o educando.

Esta pronúncia dialógica do mundo é um dos objetivos do pensamento freireano, sendo resultado da preparação antecipada dos temas geradores descobertos nos encontros com os educandos. A seleção dos temas-geradores se dá a partir dos Círculos de Cultura, momentos de relações horizontais, bate-papos, momentos de busca do programa educacional juntamente com a população.

A proximidade do educador para com o povo nesta proposta é inequívoca, mas a elaboração conjunta do programa geral não deve impedir que o educador seja quem é: provavelmente uma pessoa com uma formação educacional formal mais avançada que a do educando; desta forma, o educador também pode (e deve, didaticamente) contribuir com “temas-dobradiça” para a programação, que são temas intermediários, dentro do programa, que facilitarão sua execução.

Na redemocratização do país, após o exílio na época da ditadura militar, Paulo Freire retornou ao Brasil e desenvolveu com maior fervor suas idéias e ocupou cargos públicos. Maria Cristiane Gonçalves Silva (2018) enfatiza sobre a carreira política de Paulo Freire:

Enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire promoveu a democratização do acesso à educação a todos, a democratização da gestão com criação do Estatuto do Magistério e de conselhos de escola, a criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de jovens e adultos), colocando o direito à educação em igualdade com o direito à cidadania. Pode-se inferir que suas ações foram embriões que permitiram a criação dos CEUs – Centros Educacionais Unificados — que começaram a ser estruturados pela Prefeitura de São Paulo como um projeto intersecretarial em 2001 (Silva, 2018, p. 95).

O envolvimento de Paulo Freire com a política não refletia uma militância político-partidária ou sindical intensa, já que a docência era sua ocupação integral. De toda forma, Paulo Freire estava sobre os impactos na educação do ideário político neoliberal que colonizava o debate público naquele contexto histórico. Na obra “Pedagogia da Autonomia” (2002) Paulo Freire expõe o cuidado necessário com a retórica e prática neoliberal na esfera da educação, pois que ela afasta a reflexão da realidade de homens e mulheres:

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “*a priori*” da História. (Freire, 2002, p. 17)

Na mesma obra, Freire destaca como “ensinar exige saber escutar” (Freire, 2002, p. 43), explicitando que a ausência de abertura para entender os outros implica em posições autoritárias e inclusive fatalistas, de forma que passa-se a entender a História como “determinismo e não como possibilidade” (*idem*, p. 44).

A pedagogia de Paulo Freire adapta-se com facilidade às condições de ensino e educação realizadas fora dos espaços escolares estruturados de forma oficial, como são as estruturas disponíveis junto às organizações populares, sendo utilizada por organizações populares e movimentos sociais em suas propostas educacionais devido aos pilares dialógicos e de intrínseco respeito à cultura popular que apresenta.

O presente capítulo apresentou a dinâmica entre Educação e Direitos Humanos a partir da exposição da relação do tema Direitos Humanos na esfera educacional, bem como da apresentação da constituição histórica do direito à educação no Brasil e da conscientização da educação como direito por parte dos brasileiros. Foram destacadas importantes políticas públicas como o SUS, Sistema Único de Saúde, o Bolsa-Família e o programa Minha Casa, Minha Vida, bem como as legislações progressistas, expostas no Quadro de Legislações e Políticas Públicas, fruto das reivindicações populares e bancadas políticas comprometidas com as camadas populares. Na sequência foram abordadas as Teorias Críticas do Direito e da Educação, enquanto matrizes conceituais que podem fornecer os elementos constitutivos para a formulação de uma Educação em Direitos Humanos efetivamente crítica. Neste sentido, abordou-se a Teoria Social da Escola de Frankfurt, um conjunto de teorizações sociológicas que se propôs a fazer a leitura da realidade industrial pós-primeira guerra a partir da obra de Karl Marx, cunhando a categoria da razão emancipatória. Destacou-se a relação da Teoria Crítica do Direito no Brasil com reflexões da teoria frankfurtiana, a partir da elaboração de suas categorias por movimentos jurídicos europeus. Buscou-se evidenciar que a Teoria Crítica do Direito está espalhada pelo Brasil, em elaborações que possuem em comum a elaboração de uma práxis do direito compromissada com a transformação e justiça social. Nas teorias críticas da educação, são apresentadas as teorias que se auto-intitulam emancipatórias mais consolidadas, quais sejam, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Oprimido, destacando que ambas são teorias educacionais complexas que entendem a educação e a escola como espaços em disputa, que podem ser utilizados para reproduzir o sistema opressor ou para transformá-lo e à sociedade. Destacou-se a experiência de curricularização da PHC no estado do Paraná, bem como a preocupação das pedagogias críticas com o avanço do ideário neoliberal

que, camuflado de perspectiva progressista, esvazia de conteúdo e de sentido o conteúdo da educação dos educandos e da formação do professor.

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se apresentar a Educação em Direitos Humanos e sua perspectiva de efetivação em solo brasileiro sobre premissas específicas, considerando-se que existe sólida fundamentação em Teorias Crítico-Dialéticas da Educação e uma Teoria Crítica do Direito autêntica e consolidada.

3.1. A Educação em Direitos Humanos

A EDH — Educação em Direitos Humanos, enquanto programa de educação voltado para a disseminação dos direitos humanos como disciplina de conteúdo específico, estruturou-se formalmente nas últimas décadas do século XX. No Brasil, embora sua emergência oficial tenha se dado a partir do reconhecimento de sua necessidade enquanto conteúdo educacional pelos organismos públicos nacionais e internacionais, a EDH já existia de maneira informal, nas práticas educacionais e culturais emancipatórias, e de maneira formal nas disciplinas de Direitos Humanos das faculdades de direito e pós-graduações de universidades, linhas de ensino/pesquisa, até que passaram a ser reconhecidas pelo programa mundial especialmente criado a partir do reconhecimento de sua relevância pela ONU – Organização das Nações Unidas.

Aida Maria M. Silva (2013) destaca a brevidade e fragilidade dos períodos democráticos do período republicano brasileiros como um dos motivadores dessa adoção tardia da EDH nos espaços de educação formal; não obstante, assegura que a EDH no Brasil tem avançado como política pública cada vez mais institucionalizada:

[...] o Brasil é avaliado como o país latino-americano que mais avançou na implementação da educação em direitos humanos. Para acompanhar essa evolução, o IIDH passou a elaborar, desde 2002, relatórios periódicos sobre diversos aspectos relacionados com essa área com a finalidade de verificar a situação nos 19 países latino-americanos que ratificaram o Protocolo de São Salvador [...] na educação básica, observa-se a inserção dos conteúdos de direitos humanos nas escolas, ainda que, na maioria dos Estados, eles sejam trabalhados em forma de projetos e ações pontuais, sem estar articulados com o currículo. Os avanços no ensino superior se traduzem na oferta de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação, na organização de uma rede de educadores em direitos humanos, na formação e elaboração de material didático específico em 16 Estados, na criação dos Comitês Estaduais de EDH com a participação das universidades. A educação não formal continua sendo, conforme sua apreciação, a principal área de realização das ações de defesa dos direitos humanos. No âmbito da educação dos profissionais do sistema de

justiça e segurança, houve a elaboração de um currículo que contempla os direitos humanos nos processos de formação, por parte da Secretaria Nacional de Segurança Pública. Por fim, foi na esfera da educação relacionada aos meios de comunicação, considerada uma das áreas mais complexas, em que pouco se avançou (Silva, 2013, p. 52).

Sobre a formulação da EDH nas instituições de ensino superior, Antônio Piacentini (2023) afirma, em sua pesquisa de pós-doutorado sobre as IES de Campinas, que faz-se necessária a articulação dos currículos com o PNEDH, de forma que ocorra “uma superação da perspectiva eurocêntrica do estudo em Direitos Humanos em direção a uma epistemologia fundada na realidade latino-americana, que é rica, plural, emancipatória, contestatória e alternativa, mas também desconhecida da cultura jurídica brasileira” (Piacentini, 2023, p. 124). Piacentini aborda a questão do ensino jurídico, o qual é atravessado por concepções dogmáticas e conservadoras de direito, incompatíveis com a EDH. Este descompasso entre a bagagem educacional adquirida durante a graduação e as exigências de uma atuação crítica tem gerado um sério conflito: o profissional de Direito não consegue lidar com as questões sociais emergentes (abarcadas ou não pelas leis), pois sua formação educacional dogmática não o conscientizou para o papel transformador e emancipatório do Direito, ensinando-lhe apenas a “técnica jurídica”, estudo formal e abstrato principalmente de leis e da “doutrina jurídica” – expressão pela qual é conhecida, curiosamente, a teoria da área.

O curso de Direito, por ser muito procurado pelos jovens, ser oferecido em grande número de estabelecimentos de ensino e por formar os profissionais que atuarão no Judiciário (setor estratégico para a sociedade) necessita de atenção redobrada em relação à sua prática de ensino. José Eduardo Faria exemplifica o dilema do ensino jurídico:

[...] entre ser tecnologia de controle, organização e direção social, o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, autossuficiente, completo, lógico e formalmente coerente; ou ser uma atividade verdadeiramente científica, eminentemente crítica e especulativa — o que exige um ensino antes de tudo formativo, não -dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica (Faria, 1987, p. 27).

Geralmente alinhadas com a concepção neoliberal de mundo, a maioria das faculdades de Direito opta por seguir a linha de ensino formal-dogmática, o que impossibilita uma ampla

formação do profissional de Direito e prejudica a evolução do conhecimento jurídico como um todo.

Neste sentido, grandes esforços foram e continuam a ser realizados para garantir a observação dos direitos humanos em todos os países alinhados com a Organização das Nações Unidas, sendo a educação em direitos humanos um destes direitos em si.

Como marcos neste processo, pode-se mencionar a prévia formalização dos próprios direitos humanos, com a DUDH — Declaração Internacional dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, e todas as previsões Constitucionais e Infraconstitucionais inspiradas indiretamente ou diretamente pelos países signatários desde a sua promulgação. Entretanto, mesmo nos países em que foi recepcionada, a Declaração Universal de Direitos Humanos ainda é uma legislação pouco aplicada, considerada utópica e que nem sempre encontra reflexo na legislação local.

Como mais uma frente de aprofundamento das políticas de Direitos Humanos, a ONU também incentiva a divulgação das teorias e práticas de Direitos Humanos por organismos internacionais públicos e privados voltados para a temática, aprofundando a absorção de suas teorias, legislações e políticas públicas em Direitos Humanos nacionalmente e internacionalmente. A Década para os Direitos Humanos, instituída pela ONU de 1993 a 2003, simultânea à Década das Nações Unidas para Educação em Matéria de Direitos Humanos, de 1995-2004, antecederam a implementação das três fases do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos:

De acordo com a Resolução 24/15 do Conselho de Direitos Humanos, o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) elaborou, no primeiro trimestre de 2014, um esboço de plano de ação para a terceira fase (2015-2019) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) tomando como base, entre outros, importantes instrumentos e documentos das Nações Unidas, os planos de ação da primeira (2005-2009) e da segunda (2010-2014) fases do PMEDH e outros materiais publicados pelo ACNUDH e pelas Nações Unidas. (Brasil, 2015, p. 5)

No Brasil, em 1996 foi publicada a primeira versão do PNDH — Plano Nacional de Direitos Humanos e, em 2003, lançado o PNEDH, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objeto de incentivar o debate e implementar ações práticas, especialmente nas áreas da educação e da cultura, na temática da EDH.

É importante frisar que os textos formais sobre a Educação em Direitos Humanos são elaborados por equipes técnicas dos órgãos governamentais, geralmente compostas por servidores públicos de diversas matizes políticas. Ainda que exista alguma proximidade teórica

das pessoas selecionadas para a redação do texto, geralmente o resultado é um texto atravessado por propostas incompatíveis metodologicamente, ou que expressam anseios idealistas e, em certa medida, irrealizáveis enquanto política pública ou mesmo contrários aos interesses da população.

Esta característica é relevante visto que a maior parte da população está condicionada a esperar das legislações a possibilidade de efetivação de justiça social, quando muitas vezes é o contrário que se efetiva a partir do texto da lei. Além disto, as instituições públicas possuem normatividades muitas vezes voltadas para dificultar o acesso da população, como reflexo da consciência conservadora, elitista e antipopular dos servidores públicos responsáveis por sua elaboração. Exatamente pela ambiguidade da área do Direito, que dialoga com facilidade tanto com setores conservadores quanto com setores progressistas, é interessante notar que tanto governos de direita quanto de esquerda empenharam-se na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil.

O texto já foi reeditado três vezes, porém permanece pouco aplicado à sociedade civil. No Brasil, atualmente, o PNEDH é objeto de estudo em linhas de pesquisa universitária, dentre as quais se destacam a Faculdade de Educação da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco; a Faculdade de Educação da UNICAMP, com destaque para o Grupo de Pesquisas Paideia, dentre outros; a Faculdade de Direito da UNB – Universidade de Brasília e a Faculdade de Direito da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

Os exemplos citados são universidades nas quais foi identificada consistente e relevante produção sobre a temática e encontros acadêmicos sob este título, o que não excluem as outras iniciativas, estudos e pesquisas de núcleos de debate em outras fases de seu desenvolvimento. A EDH no Brasil ainda pouco ultrapassou a divulgação do governo federal e a esfera acadêmica: é nos encontros temáticos do Ministério da Justiça e Cidadania e nas produções acadêmicas de algumas universidades que a temática tem se desenvolvido.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ainda é pouco divulgado e pouco utilizado de forma prática, sendo que apenas alguns estados e municípios os incorporaram à legislação local através da adoção como material oficial ou da reprodução de suas diretrizes em documentos próprios estaduais ou municipais.

Como esforço adicional do poder público para pautar as temáticas, já há alguns anos as temáticas de Direitos Humanos tem sido incorporadas às provas de concursos públicos oficiais, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, as provas vestibulares para ingresso nas universidades públicas brasileiras e concursos para cargos públicos federais. Neste sentido, o

Concurso Nacional Unificado inovou ao exigir de todos os concorrentes, independentemente da área de conhecimento da vaga almejada, conhecimentos em Direitos Humanos.

Por sua vez, a capital de São Paulo constitui-se uma das pioneiras neste esforço em âmbito municipal, pois elaborou e aprovou o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos, de forma a estabelecer esta diretriz publicamente.

3.2. Educação e Liberdade: Organização Popular e Educação em Direitos Humanos no Brasil

Apesar de a EDH ainda encontrar-se formalmente implementada apenas em estágio inicial nos estados, municípios e universidades brasileiras — sendo que poucos articulam de forma massiva estudos ou tentativas oficiais de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro — outras possibilidades educacionais para desenvolvimento da EDH se colocam.

Uma das formas pelas quais as temáticas de direitos humanos tem chegado à população de maneira recorrente, porém desatrelada dos parâmetros do PNEDH — e da mobilização internacional e nacional ao redor dos objetivos da ONU — é o desenvolvimento, nas escolas públicas municipais e estaduais, das temáticas de direitos humanos. Tal trabalho tem ocorrido em cumprimento a legislações específicas, como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, e a partir dos debates fomentados por iniciativa das unidades escolares em datas comemorativas nacionais e internacionais de grande repercussão, como o Dia Internacional da Mulher e o Mês da Consciência Negra.

Um outro espaço que tem apresentado o conteúdo de Direitos Humanos sistematicamente para a população são as formações educacionais informais e as manifestações culturais vivenciadas nas organizações populares e movimentos sociais que efetivam — à sua maneira e atrelados à suas demandas reivindicatórias específicas — a Educação em Direitos Humanos em linguagem e formato acessível às camadas populares.

A organização popular no Brasil comumente se deu a partir de demandas culturais e jurídicas, geralmente identificando comunidades de pessoas unificadas pela convivência no território em comum e pela adesão a determinadas temáticas. Sobre a organização popular, Mota (2005, p. 16) afirma:

(...) é buscando a solução de seus problemas mais imediatos e, conseqüentemente, a própria superação das formas de participação política disponibilizadas até então pelas instituições oficiais da nossa sociedade, que projetos de organização social, marcados pela participação popular, emergem em contraposição àqueles traçados pela ordem hegemônica (...) (Mota, 2005, p. 16)

Maria da Glória Gohn (1990) enfatiza que a identificação de um sujeito com sua comunidade não passa apenas pela questão territorial, mas geralmente pela adesão a reivindicações em comum. A Autora enumera os componentes presentes na união da população:

(...) primeiro, a afinidade ideológica: estar irmanado com os objetivos de uma comunidade específica (...) Segundo: a carência material, econômica, o fato de pertencer ao segmento explorado e espoliado da população. É este último movimento que historiciza a noção de comunidade junto aos Movimentos Populares. São os pobres, oprimidos, membros de um grupo que sofreram as mesmas condições adversas de um dado tempo histórico, de uma certa conjuntura. (Gohn, 1990, p. 19)

A este componente jurídico-reivindicatório apontado por Gohn, Alfredo Bosi (1987) adiciona a cultura popular em comum – aspecto geralmente desprezado pelas forças sociais elitistas, mas que possui raízes no cotidiano em comum destas populações:

(...) se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo “cultura”, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que os fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba de roda à festa do Divino, das Assembleias Pentecostais à tenda de Umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que cobre estilos rústicos e estilos ritualizados de expressão. Nesta complexa gama cultural, a instituição existe (no sentido sociológico clássico do termo) isto é, as manifestações são grupais e obedecem a uma série de cânones (...) (Bosi, 1987, p. 156)

Não obstante a existência da união de caráter institucional entre as pessoas unidas na manifestação cultural, Bosi aponta em momento posterior da obra que muitas vezes estas manifestações estão dispersas, sem que a cultura erudita, ou um poder político-econômico, as reconheça ou unifique. Nos movimentos sociais esta dispersão é menor, pois a educação popular é condição fundamental para que a própria organicidade do movimento se mantenha e se renove em prol da continuidade de seus objetivos.

O exemplo do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, na organização de seu setor educacional, especialmente nas temáticas de Direitos Humanos, é de uma construção contínua e fecunda. No ano de 2024, o movimento completou 40 anos de existência com sólida formação interna de seus integrantes.

A própria demanda local do movimento, com acampamentos e assentamentos por vezes situados em localidades distantes de escolas e outros aparelhos públicos, acaba por demandar a necessidade de que as formações de educação informal, e por vezes a criação da própria escola de educação formal, ocorram dentro do próprio território ocupado pelo movimento social. Por sua característica reivindicatória de luta pela terra, o MST tem desenvolvido uma perspectiva pedagógica relacionada ao trabalho no campo, no qual explora temáticas importantes para a causa coletiva, como direito à moradia, educação, segurança alimentar, agroecologia, cultura, entre outros. Aquino (2022) expõe a questão:

(...) faz-se necessária a compreensão dos processos históricos e políticos que configuram o desenvolvimento capitalista do campo brasileiro e a centralidade do Estado para assegurar um determinado modelo e uma estrutura produtiva e de poder que asseguram até os dias de hoje a concentração fundiária no campo e a expulsão de trabalhadores e trabalhadoras. (...) O direito à educação, nesse contexto, deixa de ser reconhecido como um direito fundamental dos sujeitos do campo e, como consequência, tem ocorrido o fechamento de escolas do campo e a precarização daquelas que restaram. (...) a Educação do Campo no estado de São Paulo resulta de um intenso processo de lutas realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da conquista de territórios para reforma agrária, da construção de escolas nas áreas, bem como do estabelecimento de uma pedagogia do movimento condizente com os fundamentos e princípios da Educação do Campo. (Aquino, 2022, p. 01)

Neste sentido, os movimentos sociais possuem frentes internas, com diferentes denominações — setoriais de educação, brigadas, coletivos — buscando articular a formação de seus membros nos temas de direitos reivindicados por sua base de integrantes. Não por acaso, a base de pessoas que constitui os movimentos sociais no Brasil é das camadas populares e os direitos que reivindicam são direitos humanos básicos – vida, moradia e educação, principalmente.

Na luta do movimento pela terra, as camadas populares envolvidas no processo de reivindicação dos próprios direitos forjaram uma nova identidade (Caldart, 2001), coletiva e individual: a coletiva é o próprio movimento – MST, e a individual a de membro deste movimento, no caso nomeado “sem terra”. Neste sentido, afirma a autora:

A formação dos Sem Terra nos remete a um processo de fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social, também constituído como parte de um movimento sócio-cultural mais amplo; mesmo sem que os Sem Terra tenham plena consciência disso, tal movimento extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade. (Caldart, 2001, p. 210)

Destaque-se que processo de criação de uma identidade de luta ocorre também com as crianças, como ocorre no MST com os “sem-terrinhas”: reunidos não apenas nas escolas do campo mas também nas cirandas em atividades complementares, recebendo uma educação do campo, especialmente politizada devido às demandas do movimento social que é extremamente perseguido na sociedade agrária brasileira, as crianças tem a oportunidade de derivar seus direitos da luta concreta desde cedo, fortalecendo os sistemas de reivindicação do movimento social a partir de seus membros mais novos.

Como outro grande exemplo de educação popular coletiva conscientizadora de direitos pode-se citar a experiência de Paulo Freire em Angicos – RN. Na ocasião, Freire teve a oportunidade de desenvolver, em ampla escala, seu trabalho em uma comunidade popular específica, vivência que gerou importantes resultados e alçou a teoria de Paulo Freire a modelo da política pública nacional no ano seguinte, imediatamente antes do golpe militar de 1964 no Brasil.

Angicos, no Rio Grande do Norte, foi a cidade que recebeu a vivência da pedagogia de Paulo Freire a partir da presença do próprio educador e educadores para o desenvolvimento da proposta. Trezentas pessoas analfabetas e de baixa renda, durante 40 horas, foram alfabetizadas pelos educadores freireanos. Os educadores receberam formação específica, em aulas ministradas por Paulo Freire, tornando-se especializados na metodologia.

O Sistema Paulo Freire possibilitava a alfabetização em um curto espaço de tempo (40 horas), trabalhando também a conscientização dos alfabetizados em sua realidade, mas seu objetivo ia além desses propósitos. Os políticos reconheciam apenas a possibilidade de ampliar suas bases eleitorais, mas Paulo Freire e sua equipe viam muito mais longe: a alfabetização conscientizadora era apenas a primeira etapa de um sistema de educação, era o primeiro passo para uma educação ao longo da vida. (Gadotti, 2014, p. 81)

A população de Angicos recebeu, em sua formatura, a visita do presidente e, no mesmo ano de 1964, o trabalho da pedagogia de Paulo Freire em Angicos tornou-se projeto para ser replicado no Plano Nacional de Alfabetização.

Angicos, além de símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil, é marco da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu uma política nacional de educação para uma sociedade democrática com justiça social (Fernandes *apud* Gadotti, 2014, p.14).

A experiência de Angicos foi, sem dúvida, uma vivência educacional de grande potencial emancipatório, tendo gerado incontáveis estudos e práticas desde então. Além disto, o apoio recebido do governo federal na ocasião a tornou a experiência educacional que mais perto chegou de se tornar uma política pública: não há dúvidas, de que a iminência de reproduzi-la em escala nacional no Plano Nacional de Alfabetização de 1964 certamente foi um dos principais fatores que amedrontaram a elite brasileira e aceleraram o golpe militar.

Outro acontecimento relacionado ao pensamento freireano havia ocorrido em 1963 que amedrontava as elites brasileiras: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no qual coletivos e movimentos sociais e estudantis encontraram-se para debater suas experiências enquanto educadores da cultura popular para a transformação (Fávero; Siqueira; *In* Gadotti, 2014, p. 99). Neste evento e após, o conceito de cultura foi compartilhado pelos coletivos, que organizavam-se cada vez mais para alfabetizar e educar sob os princípios do pensamento freireano.

Em Angicos, tal como na previsão teórica de Freire, a população participou da elaboração de parte do programa, nas ações dialógicas encampadas pelos círculos de cultura. A respeito da participação popular na definição de parte dos parâmetros da própria educação, Ivany Maria de Assis Mota (2003) reafirma:

Temos, então, a emergência de um saber que é tático, apropriado coletivamente sem que haja remuneração salarial para isso. Este potencial é aumentado quando a comunidade é também satisfeita nos seus anseios de participação e de melhoria das condições intelectuais e materiais. Saber ser (e estar) constitui-se no desenvolvimento de habilidades de gestão e de convivência humana. Estes requisitos são hoje exigência de um mundo governado pelos imperativos da tecnologia e da informação. O que se desenha aqui é a necessidade de praticar novas formas de relações humanas [...] (Mota, 2003, p. 95-96).

Carvalho e Barbosa (2014) traduzem a forma pela qual os Círculos de Cultura aproximavam educadores e população em uma realidade próxima à do educando:

Os encontros aconteciam à noite em vários Círculos de Cultura. Eram salas pequenas, iluminadas por um candeeiro a querosene, em que avós e netos muitas vezes conviviam no mesmo clima de descobertas e aprendizagem. As discussões se desenvolviam nos Círculos de Cultura, que eram espaços de alfabetização e de conscientização. Tome-se como exemplo o trabalho com a palavra geradora tijolo. Essa era estudada analiticamente com suas respectivas famílias (ex.: ta — te — ti — to — tu; ja — je — ji — jo — ju; la — le — li — lo — lu), que depois se transformavam em palavras, frases, parágrafos, textos. Todas as etapas eram alternadas e/ou acompanhadas pela discussão da realidade. (Carvalho; Barbosa, 2014, p. 160)

A experiência de Angicos remete não apenas ao questionamento dos métodos e epistemologias e educação, mas também da escola (Pelandré *In* Gadotti, 2014, p. 139): na pequena cidade, educadores e educandos estavam com contato todos os dias, bem como diferentes locais.

Em abril do ano seguinte — 1964, entretanto, as tensões entre as forças conservadoras e progressistas culminaram na escolha das elites brasileiras em apoiar o golpe militar, colocando na clandestinidade e paralisando uma série de trabalhos de caráter cultural educativo pelo Brasil que baseavam-se no pensamento freireano. Paulo Freire ficaria anos no exílio, divulgando internacionalmente sua obra e voltaria ao Brasil com sua teoria finalizada, publicada em livros de repercussão internacional e pronta para ser retomada do ponto em que foi injustamente interrompida. Outra experiência de imersão como Angicos não chegou a ser realizada, e o próprio Paulo Freire demorou, no total, 30 anos para revisitar o local, mas quando o fez, recebeu o reconhecimento e a gratidão dos moradores, que se lembravam da experiência vivida em 1963. Sem sucesso, portanto, a tentativa de apagamento do legado de Paulo Freire por seus perseguidores: a obra de Paulo Freire permanece um dos maiores exemplos a serem seguidos para a construção da emancipação dos oprimidos e para a educação em direitos humanos, no Brasil e no Mundo.

O presente capítulo teve como propósito apresentar as reflexões sobre a Educação em Direitos Humanos e sua articulação enquanto possibilidade emancipatória, especialmente quando elaborada e potencializadas no âmbito das Organizações Populares e dos Movimentos Sociais. Buscamos abordar a história da EDH, de forma que suas principais manifestações atuais, como conteúdo de ensino/pesquisa nos cursos superiores das universidades ficasse evidenciada, bem como sua utilização em instâncias e espaços formais relacionados aos Direitos Humanos. Enquanto duas vivências significativas na esfera das organizações populares e movimentos sociais, apresentamos as vivências da educação em Direitos Humanos no MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Vivência Educacional de Angicos, um

marco da consolidação da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Demonstrou-se que no MST postula-se uma educação do campo crítica e libertária, elaborada no bojo da luta pela terra que caracteriza o movimento. A EDH, no MST, permite inclusive a formação de uma identidade relacionada à luta, a identidade “Sem Terra”, fato que acontece também com as crianças, os “sem terrinha”. Por sua vez, a vivência de Angicos mostrou-se como a maior vivência de imersão em alfabetização e politização de uma comunidade em nosso país. Também foram mobilizadas, na experiência de Angicos, por educadores especialmente dos Centros Permanentes de Cultura e demais organizações, as construções teóricas acerca da definição de Cultura. Os relatos demonstram como a comunidade se sentiu acolhida e contemplada nas ações dos educadores, e como os Círculos de Cultura foram aprofundamentos na relação entre educandos e educadores. Angicos mobilizou grandes forças sociais da educação e da cultura à sua época, tendo sido amplamente reconhecida por sua riqueza enquanto experiência de educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou dialogar com diferentes áreas do conhecimento de forma dialética, refazendo seus caminhos para o tema principal em diferentes perspectivas, gradações e aprofundamentos, buscando aproximar-se das mediações que determinam sua realidade. A aproximação em relação à conceituação e materialidade da dialética da Educação e da Liberdade na realidade concreta também foi realizada de maneira sucessiva, em debates necessários que trouxeram elementos constituintes desta dinâmica na construção teórica, ainda recente em termos históricos, da Educação em Direitos Humanos.

A liberdade, enquanto temática estruturante, perpassou no presente trabalho a busca do entendimento sobre as mediações do sistema capitalista que condicionam a realidade da educação e da cultura brasileiras, que caracterizam-se exatamente pela negação sistemática da libertação da população em seu cotidiano.

A diversidade de proposições políticas sobre o tema da educação em direitos humanos inspira o tratamento cuidadoso das perspectivas educacionais e jurídicas que a fundamentam, sob pena de não se evitar que a área da educação, a pedagogia por consequência e o direito formulem questões mistificadas em relação à Educação em Direitos Humanos pois, como diria Marx, tais questões apenas terão como resultado respostas igualmente mistificadas – e altamente destrutivas para qualquer perspectiva que se pense crítica.

Neste sentido, cuidado rigoroso deve perpassar a escolha dos interlocutores da área do Direito, pois lidam com perspectivas teóricas já absolutamente dominadas pelas concepções liberal-burguesas de mundo, de estado e de direitos humanos, tendo a tendência de derivar liberdade e direitos humanos de perspectivas formalistas esvaziadas de qualquer sentido concreto da revolução teórico-prática necessária, na sociedade em geral e na escola especificamente, para que o oprimido se apodere do conhecimento necessário a sua libertação.

Importante que a área da educação não se impressione e não confunda com qualquer elevação cultural o formalismo e retórica impecáveis do discurso jurídico comprometido com igualdades e liberdades universalizantes que não questionam abertamente o sistema capitalista: embora consigam formular e mesmo promulgar importantes marcos legais que contém os anseios de direitos humanos, em grande medida tais marcos estão apenas funcionando enquanto medidas de contenção da tensão entre classe que, esta sim, deve impulsionar a busca pela superação das desigualdades.

Os educadores também precisam estar atentos para jamais confundir e reduzir o direito à lei. Esta advertência não seria necessária a um profissional do direito crítico, pois que tal confusão jamais se daria por ingenuidade, mas apenas por pura má-fé e manipulação, já que a lei parece direito, por vezes contém o direito e não raro é capaz de convencer os leigos de que abrangeu o direito todo, mas é apenas casca vazia se não legitimada e preenchida de conteúdo e sentido pelas mobilizações populares. Desta forma, o educador deve estar consciente que a positivação de uma lei, ainda quando fruto de lutas sociais, é apenas uma etapa da conscientização necessária ao educando, de forma que o conteúdo de reivindicações sociais que levou à necessidade daquela lei é que é o material a ser trabalhado incansavelmente. Não a lei, mas a luta social que gera a necessidade dela. Claro que paralelamente pode-se dialogar sobre as formas de implementar esta legislação, como fazer a disputa de seus princípios no Judiciário, mas nada disto se confunde com a questão principal: é o conteúdo do direito negado – o qual, inclusive, continua negado até que a aplicação desta lei seja amplamente respeitada na realidade concreta – é o conteúdo da reivindicação social que gerou a lei que deve ser abordado, e não a letra da lei em si. De reprodutores e podcasts de letra de lei morta o curso de Direito já está cheio, de forma que esta não é uma tecnologia que precisa ser importada para a educação pela EDH.

No mesmo sentido, tampouco é o caso de desprezar este instrumental todo positivado, como, por exemplo, ocorre na Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (cujos títulos já entregam o quanto de ilusão existe no tratamento “universal” e por iniciativa de “nações unidas”): este conteúdo deve ser flagrado em sua manifestação mais profunda, aprisionadora, para que a letra da lei não seja um fim em si, como comumente ocorre no direito, porém mais um instrumento – secundário inclusive diante de outros que interferem de forma mais efetiva no cotidiano da população – mais um instrumento em uma luta maior que é a luta de classes.

O feminismo negro enquanto provedor de categorias essenciais à reflexão teórica deve ser priorizado, não como uma alteridade fragmentadora da luta de classes, mas como elemento que acrescenta a esta luta identidades e características da população que hoje constitui a classe oprimida, valorizando sua própria história, sua fala, e não somente a história do proletariado europeu tão cuidadosamente retratado na teoria de Karl Marx. A fala e a perspectiva dos indígenas e negros no Brasil é indispensável a qualquer teoria que pretenda contribuir para sua emancipação, porque são perspectivas que devem estar na fundação do mundo que estas populações devem definir para si mesmas, por mais que este diálogo seja difícil e deva sempre

incluir a contribuição do educador. Esta premissa é muito importante sob pena de os educadores críticos novamente caírem na velha fábula da vanguarda culta encastelada salvadora do mundo. Neste sentido, as interseccionalidades não apenas respeitam as parcelas da população sobre quem se fala nas universidades, mas garantem uma proximidade com a realidade muito maior, porque estes grupos literalmente a sentem a opressão capitalista na pele, em seus corpos: a miséria, as violências, a discriminação, a falta de oportunidades, o machismo e misoginias patriarcais, a distância dos padrões de valorização de beleza, de corpo de sexualidade e de eficiência normatizados, todos estes atravessamentos encontram-se na vida das mulheres negras e racializadas como negras – as mulheres pretas, pardas, indígenas – em sua vida, cotidianamente, oferecendo material infinito para o desvelamento da realidade necessário à emancipação dos oprimidos, motivo pelo qual assumir a dialogicidade com esta perspectiva trazida pelo feminismo negro deve ser ponto crucial da investigação teórica.

Dentro da escola, a experiência da incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica ao currículo formal deve ser estudada profundamente para antecipar os efeitos que terão a incorporação aos currículos das diretrizes dos Planos Nacionais de Educação – incorporações que ocorrerão com facilidades muito maiores, já que encontram-se normatizados a partir de exigências internacionais para sua implementação. Desta experiência, é importante destacar que embora a formalização dos princípios da educação crítica sustente as práticas dos educadores críticos, os demais sujeitos da educação pública e privada não farão adesão por decreto a quaisquer formulações – ou, no caso da EDH, acontecerá pior: saberão sair repetindo magistralmente todas as formulações retóricas das Cartas de Direitos Humanos, sem jamais implementar na escola quaisquer alterações reais e sem olhar para o educando de qualquer forma modificada pelas belas palavras da ONU — sendo necessária, portanto, a formação permanente dos educadores para desvelar os caminhos da educação em direitos humanos crítica a partir de tais currículos.

Entretanto, a área da Educação em Direitos Humanos, mesmo com formação continuada de educadores, corre um risco de descolar-se completamente da realidade dos educandos, já que todo o ideário liberal contido em todas as manifestações do sistema capitalista reforçam o tratamento meramente formal destes postulados.

A cantilena do direito formal é a cantilena do próprio capital, na expectativa de que parem por aí – na esfera teórica – os avanços por direitos humanos.

Desta forma, ainda que ela seja integrada ao currículo dos sistemas públicos e privados de ensino, a abordagem da Educação em Direitos Humanos não pode ser dogmática, não pode

ser retórica, precisa, através de aprofundado diálogo com o educador, realmente desvelar as determinações e mediações sociológicas, políticas e filosóficas das opressões sociais que o atingem, juntamente com o educando, de forma que ele consiga mover-se agora dentro desta outra perspectiva, em que ele deveria ser sujeito de direitos, em que de fato já “dizem” que ele é, mas com a consciência de que ele precisa unir-se à classe oprimida para realmente se apoderar dos direitos a que todos fazem jus.

Por esta intensa capacidade de absorção e fragmentação dos esforços legítimos, nos quais pode-se incluir a luta por uma educação autêntica e emancipatória, a Educação em Direitos Humanos não pode ter dúvida a respeito de suas matrizes epistemológicas: pedagogias críticas, teorias críticas do direito e leitura dialética de mundo, sob pena de instrumentalizar com mais mecanismos e reforçar o sistema de negação de direitos para as mesmas pessoas – as mais vulneráveis – que aprenderão sobre tais direitos na escola.

Roberto Lyra Filho e os demais teóricos da teoria crítica do direito articulam o direito e o antidireito, tal como Paulo Freire, Saviani, Nunes e Arroyo nos estimulam a pensar as “antipedagogias” que promovem a exclusão dos oprimidos. As perspectivas dialéticas do direito e da educação os concebem enquanto momentos processuais, em movimento, determinados pela base histórico-material em que são construídos. As possibilidades de diálogo crítico entre as áreas da Educação e do Direito são amplas e precisam ser não-ingênuas, conforme ensina Paulo Freire. E o diferencial, para que nenhuma das áreas transporte para o diálogo seus conservadorismos intrínsecos – por vezes advindos de ingênuos idealismos – é a garantia da liberdade dos sujeitos envolvidos: uma liberdade que também não seja retórica, ou calcada em igualitarismos; uma liberdade fundamentada na busca dos direitos concretos da população oprimida que apenas a consciência crítica e a luta de classes cotidiana pode garantir – a liberdade de existir com dignidade.

A presença da liberdade, em maior ou menor grau, nas relações entre os companheiros de luta, tanto no direito quanto na educação, é uma das garantias de que aquela construção tem buscado horizontes emancipatórios e críticos. A liberdade é garantia porque é incompatível com as outras propostas de educação e direito, pois, ainda que se apresentem sob a forma de liberação dos corpos ou liberdade de pensamento, há que garantir também a liberdade de ser e estar vivo dignamente das classes populares.

Neste sentido, muitas proposições “críticas” são incompatíveis com a liberdade da população pobre, pois não constrói sua libertação do sistema capitalista, tampouco dos sujeitos

no processo de emancipação, sendo, desta forma, incompatíveis com a pedagogia e o direito autênticos.

Demagogias à parte, a possibilidade de questionamento e de acesso a palavra de todos os envolvidos, em cada etapa do processo, é fundamental. A previsão dialógica da pedagogia freireana, com sua exigência fundamental do diálogo igualitário e respeitoso, somada a perspectiva do lugar de fala da população oprimida que o feminismo negro coloca para o educador a imperatividade de aprofundamento teórico e igualmente profundo cuidado com a esfera prática da mobilização e organização da população livremente engajada em sua libertação.

Por este requisito, pode-se imaginar que a escola pública, especialmente da Educação Básica, possui um grande desafio pela frente, a ser enfrentado especialmente com o instrumental das teorias críticas do direito e da educação.

Além disto, a Educação em Direitos Humanos precisa construir, em detalhes, e de maneira sistemática, a forma de sua disseminação, ainda que aproveite os espaços que já existem dentro das dinâmicas atuais. O PNEDH e os letramentos interseccionais têm aberto canais de divulgação na esfera nacional e internacional para a EDH que podem se tornar apenas espaços de comunicação, “fraseologia”, sobre direitos retóricos, por mais crítico que seja seu conteúdo.

Não seria impossível divisar a Educação em Direitos Humanos implementada com educadores reproduzindo um ensino dogmático do direito – com legislações na mão – tal como se fossem bíblias ou outros livros sagrados: a educação em direitos humanos precisa ter sua práxis para não reproduzir dogmatismos já superados em ambas as áreas, na educação e no direito.

O que se recolhe dos presentes estudos sobre educação e liberdade são pistas de novas questões, mais próximas de indagações transformadoras e mais distantes das muitas distrações que dificultam a jornada teórica. Não é por acaso que a liberdade é uma temática sequestrada e absolutamente colonizada pelo ideário burguês eurocêntrico: ela é fundamental para a construção da libertação das escravizações físicas e psicológicas que ainda subjagam grande parcela da população mundial e especialmente dos países colonizados como no caso do Brasil.

Para além das dificuldades teóricas em geral com temas complexos como liberdade, e longe das deturpações do que ideário liberal-burguês e sua violenta liberdade de expressão, não há como pensar em qualquer realização humana sem pensar em liberdade. Não nos parece possível educar em direitos humanos sem respeitar direitos, sem respeitar a identidade de

gênero, étnico-racial, a cultura, as limitações e a autonomia de todos os envolvidos, especialmente do educando.

A Educação em Direitos Humanos ainda se encontra em um momento inicial de elaboração coletiva e possui, portanto, a potencialidade de desenvolver-se desde o princípio considerando em suas formulações estas várias fontes críticas:

1. As categorias fundamentais da dialética marxista — trabalho, luta de classes, alienação, consciência, entre outras;
2. A Teoria Crítica do Direito, com suas categorias do pluralismo jurídico, crítica à neutralidade do direito, direito enquanto processo dialético, teses críticas, a experiência dos direitos “Achado na Rua”, “Alternativo” e “Insurgente”, a experiência das Advocacias e Assessorias Jurídicas Populares;
3. As teorias educacionais críticas e as vivências educacionais emancipatórias, com destaque para a teoria da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido, incluindo as vivências de correntes metodológicas diversas ao ideário marxista mas ainda assim alinhadas ao ideal emancipatório e de justiça social;
4. A construção teórica das interseccionalidades e do feminismo negro, de forma a conceder voz ativa aos grupos historicamente silenciados e vulnerabilizados a partir de uma perspectiva interseccional completamente vinculada à luta de classes, refletindo também a partir das premissas que permeiam a vida das matriarcas das famílias pobres, em sua maioria monoparentais, das comunidades de baixa renda, periferias e favelas de todo o Brasil;
5. A Filosofia e todo o instrumental educacional formulados por Paulo Freire, transportando para a Educação em Direitos toda a radicalidade e amorosidade necessárias ao desvelamento da realidade na vida mesma, dentro da vivência cotidiana das camadas populares, respeitando as vidas dos educadores e educandos que se colocam enquanto trincheiras para a emancipação de toda a classe;
6. A utilização da Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia do Oprimido e a filosofia de Paulo Freire, teorias educacionais brasileiras voltada para a emancipação da população econômica e socialmente vulnerável.

Considerando que existem linhas de coesão e continuidade entre estes princípios, o que se demanda é o cuidado daqueles que, neste momento ainda inicial da formalização da Educação em Direitos Humanos, elaboram a teoria social fundante da Educação em Direitos Humanos.

Ao mesmo tempo em que não há dúvida de que a escola, enquanto aparelho público, precisa ser gerida por pessoas conscientes da importância do regime democrático e do direito à educação crítica para todos, é um grande atraso para a Educação em Direitos Humanos quando esta consciência crítica não mobiliza ações transformadoras, não materializa sua crítica em ações efetivamente emancipatórias para toda a comunidade escolar. Caso a transformação da abordagem educacional não seja buscada todos, direção, coordenação pedagógica, supervisão, docentes, trabalhadores, estudantes, todos, provavelmente estarão à mercê de uma dinâmica autoritária e opressora, incapaz de evitar a completa desconexão de ideais e objetivos, evasão, alienação e intolerância uns com os outros. As considerações deste estudo sobre educação e liberdade são as indagações advindas de outras frentes de aprofundamento, especialmente voltadas para fomentar a EDH das formas mais diversas possíveis, buscando na atualidade experiências significativas de construção da consciência e da luta – da práxis – dos direitos no cotidiano educacional da população brasileira.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana; FAUSTINO, Silvia; ARAÚJO, Carolina; SOMBRA, Laurenio (org.). **Filósofas**. Curitiba: Kotter, 2022.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, no 75, p. 17-38.

AMARAL, Manoel Francisco. **A concepção de educação de Gyorgy Lukács: trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira**. 2020. Tese de Doutorado em Educação. Orientador: Sílvio Sanchez Gamboa. Co-orientador: César Aparecido Nunes. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP.

AQUINO, Manuela M. C; MÉLEAN, Simone M. M. Ousar lutar, Ousar Vencer: educação do campo e o direito de aprender. **Anais do VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**. v. 6. n. 1. Coimbra: 2022. Simpósio 63. Disponível em <http://trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/index>

ANDRADE, Lédio Rosa. **Introdução ao Direito Alternativo Brasileiro**. São Paulo: Ed. Livraria do Advogado, 1996.

ARCE, Alexandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 12/04/2025.

ARAÚJO, Carolina. **Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil – 2015**. São Paulo: ANPOF, 2016. Disponível em https://anpof.org.br/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf Acessado em 10/01/2025

ARAÚJO, Iron Mendes; ARAÚJO JÚNIOR, Iron Mendes. **Mulheres Filósofas: participação, história e visibilidade**. Curitiba: Appris, 2020.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA JR., Edmundo Lima; GONÇALVES, Marcus Fabiano. **Fundamentação Ética e Hermenêutica: alternativas para o Direito**. Florianópolis: CESUSC, 2002.

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm em 01/10/2024

ASSOUN, Paul Laurent. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.

AURAS, Glagys Mary Teives. Pampaedia. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 265-268, 2009. Editora UFPR.

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**, año 25, nº 51. Tercer cuatrimestre de 2022. Pp. 263-290. ISSN 1575-6823 e-ISSN 2340-2199
<https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2022.i51.12>

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1987.

BOFF, Clodovis. Como trabalhar com o povo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BOSI, Alfredo; SAVIANI, Dermeval; et al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/periódicos128o/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 em 10/01/2025

BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. – UNESCO, 2015. Disponível em <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/232922por.pdf>

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados** 15 (43), 2001.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em Movimento. **Revista Estudos Avançados**. N.17. p. 117-132. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2005.

CARVALHO, Amílton Bueno. **Direito Alternativo em Movimento**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

CARVALHO, Maria Elizete G; BARBOSA, Maria das Graças C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas – Angicos (RN), 1963. In GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

COMENIUS, Jan Amos. **Pampaedia: educação universal**. São Paulo: Comenius, 2014.

CORDEIRO, Janaína Martins. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo: direitas, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Revista de História**, São Paulo, n. 180, p. 1–19, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.167214. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/167214>. Acesso em: 6 abr. 2025.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1989.

CRÉMIEU, Aurine; JULLIEN, Hélène. **Mulheres Livres: a resistência de 14 mulheres no mundo**. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, nº 1, 2002.

CURY, Carlos R. J. A constituinte paulista de 1891, a constituição estadual de 1891 e a educação escolar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e261337, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.261337>

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor - porque Donald Schon não entendeu Luria. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANNON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FAVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Mota de Souza. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo. In GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Brasil celebra os 50 anos de Angicos. In GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

FREINET, Celestin. **Técnicas Freinet de la escuela moderna**. In: México, Siglo XXI, 1987, pp. 5 – 38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Charles Lamartine S. **A filosofia da educação grega na constituição histórica da Paidéia Cristã: matrizes conceituais comuns, teorias pedagógicas distintas e contradições epistemológicas e políticas**. 2022. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP.

GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese de Doutorado em Educação. Orientador: Pedro Goergen. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Comunidade: a volta do mito e seus significados. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Ano X, nº 32, mai/ago. 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93. 1988, p. 69-82.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas: a esquerda brasileira – das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HEGEL. **Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Nova Cultural, Círculo do Livro, 1999.

HENNEMANN, Natasha e LESSA, Fabiana. **Filósofas: o legado das mulheres na história do pensamento mundial**. São Paulo: Maquinaria Sankto Editora, 2022.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HOBBS, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.

HOUSSEY, Henrique. **Aspásia Cleópatra**. São Paulo: Paumape, 1995.

IASI, Mauro Luis. **O Dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo: Editora Viramundo, 2002.

JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAMAS, Suellen. As Mudanças no Contexto Histórico-social das Pessoas com Deficiência: do global ao nacional. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, Brasil, v. 34, p. 148–164, 2024. DOI: 10.11606/issn.1984-4867.v34ip148-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/217101>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LEMOS, Marcelo Sant' Ana. **As músicas e as danças dos povos Puri, Coroado e Coropó**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979^a.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979^b.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ministério Público, Democracia e Ensino Jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MÉSZAROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MIAILLE, Michel. **Introdução Crítica ao Direito**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MORAES, Alexandre. **Os 10 anos da Constituição Federal**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

MOTA, Helena de Assis. Organização Popular e Direito: Relação Dialética e Vivência do cotidiano na luta pela transformação social. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, 43, 2005.

MOTA, Helena de Assis. O ser que responde. **Revista O Direito Alternativo**, v. 1, n. 1, p. 213-237, agosto 2011

MOTA, Helena de Assis. **Escritos Marxianos de Juventude e Direito**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Orient. Jesus José Ranieri. Unicamp: IFCH, 2011.

MOTA, Helena de Assis. Democracia e educação em direitos humanos no Brasil: resistência e possibilidades da defesa da plataforma humanista no cenário político nacional e mundial. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v12i2.8661056. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661056>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MOTA, Helena de Assis. **Educação em direitos e a proteção da educação como um direito**. In: NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato. Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica. Jundiaí (SP): Edições Brasil, Editora Fibra, Editora Brasília, 2019. <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v43i0.7012>. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/7012> em 03/03/2025.

MOTA, Ivany Maria de Assis. **Gestão Educacional: arquitetura das relações humanas e exercício de poder na escola cooperativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orient.

Charles Lyndaker. Unicamp: Faculdade de Educação, 2003.

NETTO, José Paulo; FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.

NUNES, César. **Da educação que ama ao amor que educa**. Jandira, SP: Principis, 2023.

NUNES, César. Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o direito à educação na perspectiva da legitimação jurídica e pedagógica da educação como direito. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, n. 44, p. 67-108, out. 2019.

NUNES, César. Estado, Economia e Educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-39, e020171, 2021. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1702>. 2021.

NUNES, César. **Pedagogia Luterana: dois olhares**. Canoas: Ulbra; Porto Alegre: Concórdia, 2018.

NUNES, César. **Platão e a Dialética: entre a Filosofia do Amor e o Amor à Filosofia**. Campinas, SP: Librum Editora e Editora Brasília, 2017a.

NUNES, César. **Ide, ensina a todos: os 500 anos da pedagogia luterana**. Porto Alegre: Concórdia, 2017b.

NUNES, César. SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NUNES, César Augusto; POLLI, José Renato. **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí, SP: Brasil, Fibra e Brasília, 2019.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PENSADORES, OS. **Os Pré-Socráticos**. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, Círculo do Livro, 1996.

PENSADORES, OS. **Platão**. São Paulo: Nova Cultural, Círculo do Livro, 1999.

PAIM, Antônio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: LVM, 2018.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. In GADOTTI, Moacir (org.) **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

PIACENTINI, Antônio Isidoro. **Direitos Humanos e o ensino dos Direitos Humanos nas instituições de ensino superior de formação jurídica em Campinas – SP: concepções dominantes, programas curriculares e contradições teórico-práticas**. 2023. Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

POLLI, José Renato. **Habermas: agir comunicativo e ética do discurso**. Jundiaí, SP: In House, 2013.

POLLI, José Renato. **História, educação e experiência social**. Jundiaí (SP): Fibra, 2018.

POLLI, José Renato. **Ética e educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas**. In Filos. E Educ., Campinas, SP, v.10, n.1, p.5-20, jan./abr. 2018 – ISSN 1984-9605

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RAMOS, S. de S., MARQUES, B. S., ARAÚJO, C., & AGGIO, J. O. (2023). **A Rede Brasileira de Mulheres Filósofas e a desigualdade de gênero na área de Filosofia**. Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, 10(23), 37-47.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RANIERI, Jesus. **A Câmara Escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo, Boitempo, 2001.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento em Marx: dos Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844 à Ideologia Alemã**. 2000. Tese de Doutorado em Sociologia. Orientador: Ricardo Antunes. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp.

RENAP. Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares. **Advocacia Popular: caderno especial 1995-2005 10 anos**. Curitiba: Cejur, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. V.13.n.16. 99-104. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROMÃO, Eliana S; *et al.* **Educação, Docência e Memória**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

ROVERE, Maxime. **Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII-XVIII**. São Paulo: N1 Edições, 2019.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo: 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Flávio R. Modernização Conservadora: dilemas de nossa existência. In **Democracia em tempos de conservadorismo**. POLLI, José Renato; VARES, Sidnei F. Jundiaí, SP: Editora In House, 2016.

SANTOS, Richard. O negro objetificado na obra de Caio Prado Jr. E Florestan Fernandes: uma análise das narrativas sócio-históricas na construção do pensamento social brasileiro. **Revista África e Africanidades** – Ano IX – n. 23, abr.2017 – ISSN 1983-2354

SÃO PAULO. PMEDH — **Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Prefeitura de São Paulo Brasil. 2016. Disponível em https://capital.sp.gov.br/web/edh/w/programas_e_projetos/270070 Acessado em 01/03/2025

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova** – da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6ª Ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SARTRE, J-P. **El Ser y La Nada: Ensayo de Ontologia Fenomenológica**. Buenos Aires: Losada, 1983.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão** – Parte 1 e 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHUTRUMPF, Jorn (org). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SILVA, Aida Maria M; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 1997.

SILVA, Maria Cristiani G. **A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil**. 2018. Tese de Doutorado em Educação. Orientador: César Aparecido Nunes. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2018.

SILVA, Maria Cristiani G.; MOTA, Helena de Assis. Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Educação. In Nunes, César Augusto R. **Temas de Direitos Humanos do VI CIDH Coimbra**

2021 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas / Jundiaí: Brasília / Brasil, 2021.

SOARES, Leopoldo Rocha. **Os quilombos na constituição federal de 1988 e na ordem jurídica internacional: escravidão e resistência na transformação do direito brasileiro.** 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.2.2021.tde-15082022-115045>. Acesso em: 18/08/ 2024.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Para uma crítica da eficácia do direito: anomia e outros aspectos fundamentais.** Porto Alegre: Fabris, 1984.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. SOUSA, Nair Bicalho [et al] orgs. **Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade.** Porto Alegre: Síntese, 2004.

SOUZA, Maria Luiza. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação.** São Paulo: Cortez, 1987.

SPIGOLON, Nima. **Noites de exílio, dias de utopia.** Uberlândia (MG): Pangeia, 2023.

SPIGOLON, Nima. **Elza Freire e Paulo Freire: por uma pedagogia da convivência.** Uberlândia (MG): Editora Pangeia, 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Constituição 30 anos: As Constituições Brasileiras de 1824 a 1988.** Disponível em <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>, 02/02/2024.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução: Denise Bottmann. Imprensa: São Paulo, Paz e Terra, 2010

TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de N. T. Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: Trajetórias, Tendências e Desafios. In RODINO, Ana Maria et al. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: CCTA, 2016. P. 163-218

UNICAMP. **Enciclopédia Mulheres na Filosofia.** Blogs da Unicamp. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/> em 15/11/2024

VAZ, Henrique C. Lima. Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental. **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 8, n. 21, 1981. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2175>. Acesso em: 20/03/2025.

VIEIRA, Evaldo A. **Políticas Sociais e Direitos Sociais no Brasil.** In Jornal da USP, Seção Opinião, ano12, nº 357, de 5 a 11 de agosto de 1996.

VIEIRA, José Ribas. **O autoritarismo e a Ordem Constitucional vigente.** Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito**. 2.ed. São Paulo: Alfa Omega, 1997.

ANEXO I

MEMORIAL

Meu primeiro contato com a Educação vem de ouvir minha mãe comentar sobre tantas teorias críticas quanto uma leitora voraz, viúva, mãe de sete filhos e estudante de pedagogia era capaz de estudar. Eu e meus irmãos acompanhávamos as aulas de EJA nas quais ela fazia estágio e corríamos pelos corredores da Puc-central enquanto ela estudava e se graduava. Éramos cobaias de suas colegas em suas oficinas de escrita, leitura e teatro e estávamos sorridentes e vestidos de festa quando ela colocou grau aos 40 anos...

Na sequência, passamos a frequentar as salas dos professores de escolas do estado, nas quais ela ensinava Sociologia e Filosofia para os alunos da noite; suas amigas e amigos professores eram sempre divertidos, alto astral, e debatiam seriamente a situação da educação. Também veio da minha mãe, e de mais ninguém, minha iniciação na política e no feminismo, em tempos de Diretas Já, Lula-lá, boca de urna (sim, era permitido e feito com a ajuda das crianças...) e busca por Igualdade de Direitos entre homens e mulheres.

Crescemos em grupos grandes de crianças, que após as aulas se reuniam para brincar na rua; nesta época, já percebia, ingenuamente, o quanto a criança está vulnerável e o papel que a escola e a educação podem desempenhar na sua proteção. Em algum momento, por ser boa de briga e querer ver justiça nas coisas, o direito começou a ser mencionado pelas pessoas ao meu redor, e eu gostei da ideia de trabalhar defendendo as pessoas.

Sempre amei o espaço da escola e os estudos, leituras, aprendizados, esportes, professoras amorosas e respeitadas... Nunca gostei da instituição escola, identificada com as diretoras e professoras mais severas; a maturidade aos poucos foi me permitindo diferenciar estes aspectos e aproveitar melhor todos estes gostos.

Da mesma forma, jamais gostei da relação de emprego, mas sempre gostei muito do trabalho, do território, da atuação profissional e do ato de trabalhar. Qual não foi minha surpresa ao descobrir que teoricamente são realmente distintos!

Me lembro de me admirar a inteligência e organização dos trabalhadores e das muitas trabalhadoras da fábrica, durante meu estágio secundarista e posterior primeiro emprego, e de reconfirmar que ter gente e questões sociais na minha vida me traria muito mais prazer e realização do que o imenso prazer que eu – já – tinha com o laboratório asséptico e organizado da Microbiologia no meu primeiro emprego. E, muito importante: da sensação completude ao escrever meu Relatório de Estágio e ir além das explicações técnicas do ensino médio em

bioquímica que eram exigidas; me lembro de encontrar este lugar da escrita formal sobre a conjuntura ali, naquele Relatório de Estágio.

Defini que meu lugar era no Direito, e tive a sorte de chegar na UNESP-Franca e no NEDA – Núcleo de Estudos de Direito Alternativo: daí para conhecer o direito vivo, popular, bem como reencontrar Paulo Freire e a educação crítica nos projetos de extensão junto aos movimentos sociais foi rápido...

A Capoeira me acompanhou durante toda a vida e especialmente nos espaços acadêmicos – sempre foi um efetivo reflexo da coletividade, pois a roda, ao vivo e com muitas cores, inclui quem está lá, vivo e atento, no presente...Mas não somente: a roda de capoeira carrega toda a ancestralidade de quem ousou lutar e ousou sobreviver para que ela chegasse até os brasileiros da contemporaneidade...Talvez pelo espaço que a capoeira teve na faculdade, o outro lugar em que a instituição me agradou foi no nível superior, em que finalmente os interesses institucionais, as pessoas e suas lutas podiam convergir para a defesa daquilo que mais importava e importa, a dignidade humana.

E aconteceu então, desde o primeiro instante da graduação, este encontro maravilhoso com a Teoria Crítica do Direito e, por meio desta, novamente com as Organizações Populares e Movimentos Sociais, dando sentido àquele anseio por caminhos para a emancipação coletiva...

Após a graduação e já atuando como advogada tive a oportunidade de co-fundar duas empresas que se tornaram minhas queridas, a Assis Mota Sociedade de Advogadas e a Ninin Educação e Liberdade; elas materializaram minha ligação com a área do Direito e meu compromisso profundo com a área da Educação.

Na AEME e na Ninin vivenciei e vivencio momentos de realização e de experimentação, sobre como subverter a lógica do capital mesmo nos ambientes mais improváveis; é um esforço contínuo de aprendizado e autocrítica, contando com a solidariedade e compreensão de todos que trabalharam e trabalham comigo, compartilhando enfrentamentos em prol deste esforço, falho com certeza, porém igualmente legítimo.

Ambos sempre foram espaços pensados por mulheres para mulheres e suas filhas e filhos. Neles realizamos a rede de apoio às mulheres que, hoje temos certeza, se traduz em vida para elas. As mulheres, oprimidas e apagadas pelo extenso volume de trabalho invisível que as assola, precisam de redes fortes e combativas de apoio, que as auxiliem a sobreviver fisicamente, mentalmente e emocionalmente. Temos orgulho de dizer que combatemos incansavelmente, para outras e para nós mesmas, estes adoecimentos tão injustos que visam o extermínio senão das mulheres em si, com certeza de suas liberdades e dignidade.

Outros projetos inspirados em tamanha comunhão se sucederam, e os projetos da Casa da Paz, da Capoeira, da Casa do Cedro e da Amora e dos coletivos políticos integrados se colocaram igualmente em campo para garantir a preservação do direito de todos, as conquistas dos direitos de todos, através da organização popular e de trabalhos educativos legítimos, honestos, educativos, combativos, amorosos. O atual projeto da Casa de Cultura da Capoeira, bem como os anseios na Associação de Ex-alunos da UNESP-Franca, duas instituições com as quais colaboramos atualmente para a diretoria, abrem espaços para a atuação crítica e compromissada com aquele que sabemos ser um lugar para o qual ainda temos muito a contribuir: na organização e educação popular, junto aos movimentos sociais, em seus espaços de formação e de defesa da educação crítica, da cultura e da arte.

Neste sentido, nos espaços particulares que construímos buscamos contemplar as mesmas perspectivas emancipatórias para todos – profissionais, atendidos, educandos e público em geral. Esta perspectiva sempre foi ampliada pela busca da educação em direitos nos espaços que frequentamos, sendo que a educação em direitos norteou muitas de nossas ações nos diferentes espaços.

Na atuação em educação em direitos pelas manifestações populares, em determinado momento da trajetória da Ninin estávamos responsáveis pelas oficinas de Arte-Educação do projeto Educação Ampliada ao Longo da Vida, da FUMEC, e nossos educadores percorriam todas as regiões educacionais do município de Campinas-SP ensinando direitos através da arte e da cultura. Foram momentos de muitos aprendizados e de percepção das dimensões da educação, gerando a consequente busca por maior aprofundamento na área que pavimentou a chegada na Faculdade de Educação da Unicamp.

Os estudos do GEN, grupo de estudos, foram fundamentais tanto para a construção do projeto de pesquisa quanto para o acompanhamento dos debates internos da faculdade. A experiência junto aos educadores do espaço foi memória constante para passar a entendê-los sob um outro prisma, a partir do conhecimento da dinâmica de sua área de formação. A educação pública me acolheu mais uma vez, para que pudesse aprender mais sobre ela.

Durante toda a jornada, o cuidado com minha família nuclear, com meu esposo Rafael e minhas filhas Clara e Ana, é algo tão vital e de tamanha importância para mim que, para efeitos de maior proteção, costumo deliberadamente mostrar apenas de vez em quando toda a sua beleza e brilho à multidão de pessoas que conheço. Mas tudo que me atravessa os atinge, e vice-versa, guardados os momentos em que os protejo de algo ou eles a mim, de forma que tentamos ao máximo compartilhar esta existência na terra. Conhecí meu marido aos 17 anos, os dois já

trabalhando em outras cidades, enfrentando horas de ônibus, nos encontrando à noite no cursinho para estudar e nos finais de semana para dançar...a partir de então, atravessamos toda a vida adulta juntos; nossas filhas são um sonho em comum, criadas com muito amor mas também com muita consciência de suas responsabilidades perante o mundo e, especialmente, com muita consciência de classe em razão de todos os seus privilégios, para usar a ambos – consciência e privilégios – criticamente, em todos os percalços pessoais e coletivos que possam enfrentar. Elas recebem uma educação amorosa, fraterna e crítica para que sejam a expressão, no mundo, deste encontro entre respeito e dignidade que tanto almejamos para todos nós.

Da finalização da graduação até hoje, a Advocacia, a participação em organizações populares e co-fundação de diversas OSCs, o apoio aos movimentos sociais, a atuação nos coletivos feministas, a criação da Aeme e da Ninin, o trabalho como autônoma e nas demais empresas como co-fundadora, o Mestrado em Sociologia estudando “Direito e Marxismo” e, por fim, o Doutorado na temática da Educação em Direitos Humanos aos 46 anos, todas as vivências fazem todo o sentido quando buscamos forças, nos dias de alegria e nos dias de tristeza, e encontramos as raízes culturais e educacionais de nossa família, nossa comunidade e nossa ancestralidade o máximo possível protegidas, respeitadas e preservadas, pequenas manifestações da cultura brasileira que são, sempre, protegidas por todos estes esforços.

ANEXO II

BIBLIOTECA “FILÓSOFAS”

AGGIO, Juliana; FAUSTINO, Silvia; ARAÚJO, Carolina; SOMBRA, Laurenio (Orgs.). **Filósofas**. Curitiba: Kotter Editorial, 2022.

ARAÚJO, Carolina. **Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil – 2015**. São Paulo: *ANPOF*, 2016, disponível em https://anpof.org.br/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf em 10/01/2025

ARAÚJO, Iron M.; ARAÚJO JÚNIOR, Iron M. **Mulheres Filósofas: participação, história e visibilidade**. Curitiba: Appris, 2020.

HENNEMANN, Natasha e LESSA, Fabiana. **Filósofas: o legado das mulheres na história do pensamento mundial**. São Paulo: Maquinaria Sankto Editora, 2022.

HOUSSAYE, Henrique. **Aspásia Cleópatra**. São Paulo: Editora Paumape, 1995.

RAMOS, S. de S., MARQUES, B. S., ARAÚJO, C., & AGGIO, J. O. (2023). **A Rede Brasileira de Mulheres Filósofas e a desigualdade de gênero na área de Filosofia**. Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, 10(23), 37-47.

ROVERE, Maxime. **Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII-XVIII**. São Paulo: N1 Edições, 2019.

UNICAMP. **Enciclopédia Mulheres na Filosofia**. Blogs da Unicamp. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/> em 15/11/2024

ANEXO III

BIBLIOTECA “FEMINISMO NEGRO”

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em Movimento. **Revista Estudos Avançados**. N.17. p. 117-132. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. *Tese de Doutorado*. São Paulo: FEUSP, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, nº 1, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93. 1988b, p. 69-82.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. V.13.n.16. 99-104. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.