

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS (CCJ)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS (PPCCJ)

ÂNGELO JOSÉ MENEZES SILVINO

**EXTENSÃO, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E A EDUCAÇÃO POPULAR
EM DIREITOS HUMANOS: A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
ATRAVÉS DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS NO CASO DA E. E.
BELÉM CÂMARA**

**JOÃO PESSOA/PB
2022**

ÂNGELO JOSÉ MENEZES SILVINO

**EXTENSÃO, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E A EDUCAÇÃO POPULAR
EM DIREITOS HUMANOS: A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
ATRAVÉS DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS NO CASO DA E. E.
BELÉM CÂMARA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Direito.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: “Inclusão social, proteção e defesa dos direitos humanos”.

Orientadora: Professora Doutora Maria Creusa de Araújo Borges.

**JOÃO PESSOA/PB
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silvino, Angelo Jose Menezes.

Extensão, Pedagogia das Encruzilhadas e a Educação Popular em Direitos Humanos: a efetivação do Direito à Educação através da Teoria dos Círculos Concêntricos no caso da E. E. Belém Câmara / Angelo Jose Menezes Silvino. - João Pessoa, 2023.

483 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Direito à Educação. 2. Extensão. 3. Educação Popular em Direitos Humanos. 4. Pedagogia das Encruzilhadas. 5. Teoria dos Círculos Concêntricos. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/CCJ

CDU 34

ÂNGELO JOSÉ MENEZES SILVINO

**EXTENSÃO, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E A EDUCAÇÃO POPULAR
EM DIREITOS HUMANOS: A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
ATRAVÉS DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS NO CASO DA E. E.
BELÉM CÂMARA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Direito.

Aprovado em: ____/____, __ de ____ de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB) – Orientadora

Prof. Dr. José Ernesto Pimentel Filho (UFPB) – Interno (Programa)

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (UNESP) – Externo (Instituição)

Prof. Dr. João Batista Moreira Pinto (ESDHC) – Externo (Instituição)

Prof. Dr. Luciano da Silva (UFCG) – Externo (Instituição)

DEDICATÓRIA

À Maria Fernanda (Anana). Escrevi isso com a ideia de que um dia possas viver na escola com que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir.

À vovó Rosália, vovó Elza, vovô Antonio, Adaias, Patrícia e Marianna, responsáveis por tudo que sei sobre amor e, consequentemente, educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos quatro pilares que são a sustentação de tudo que veio antes desta tese e tudo que virá após ela. Aqueles cujas iniciais quase formam a palavra do que verdadeiramente me ensinaram ao longo da vida: Adaias (painho), Marianna, Patrícia (mainha) e Rosália (vovó). A vocês devo tudo que fui, sou e um dia serei.

Em segundo lugar, agradeço àquela que foi sol quando tudo era tempestade; que transformou a melancolia de uma trajetória de pesquisa solitária, num céu repleto de estrelas. À Letícia, meu sincero agradecimento por ter lido cada linha aqui escrita e ser companheira na parte mais importante (e difícil) desta trajetória.

Agradeço também àquelas e àqueles que abruptamente foram retirados do meu convívio diário em razão da pandemia, mas que nem mesmo a distância física conseguiu fraturar os laços que construímos ao longo da vida. Como é comum da nossa época, reporto-me a vocês pelos grupos que temos em redes sociais e nos manteve próximos mesmo em períodos tão difíceis: 2929, *rolezeiros* e *peessoenses*.

Agradeço nominalmente à todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esse texto fosse desenvolvido, sobretudo nos períodos de maior insegurança. Muito obrigado ACM, Quinha, Florinha, Ceci, Mama, Tinha, CB, Mari, Lara, Fefa e LC.

Agradeço à todas e todos que me ensinaram (ao longo dos últimos 7 anos), ensinam e possivelmente continuarão ensinando sobre o direito de sonhar: obrigado ao Efetivando o Direito à Educação, seus membros e membras e, principalmente, aos estudantes das Escolas Estaduais Isabel Gondim e Belém Câmara, sem os quais nada disso aqui seria possível.

Agradeço àqueles que não são usualmente lembrados, mas os quais renderam as prosas mais importantes para destravar minhas ideias: aos trabalhadores e trabalhadoras dos tantos cafezinhos por onde perambulei ao longo dos últimos cinco anos, especialmente os do *Mahalila* (minha segunda casa em Natal/RN) e do *De Leve* (minha segunda casa em João Pessoa/PB), os quais aqui represento na figura de Gleice, parceira de tantas conversas sobre as pedrinhas miudinhas.

Por fim, agradeço indistintamente aos colegas que fiz ao longo desses anos no PPGCJ/UFPB, tanto docentes como discentes. Agradeço, igualmente, a minha orientadora e aos membros da bancas que doaram parte preciosa do seu tempo para ler, avaliar e contribuir com a construção deste trabalho. Agradeço a CAPES e ao CNPq pelo apoio.

EPÍGRAFE

*Educação deve gerar gente feliz, escrevendo,
batendo tambor, dando pirueta, imitando
bicho, fazendo ciência e gingando com gana de
viver.*

(Luiz Antonio Simas)

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal escopo avaliar a possibilidade de ressignificação do direito à educação por intermédio da pedagogia das encruzilhadas e da educação popular em direitos humanos. Para isso utiliza, no percurso da pesquisa, do método de abordagem hipotético-dedutivo, falseando a hipótese principal a partir da utilização dos princípios e ferramentas da pesquisa-ação e das técnicas de documentação indireta (pesquisa bibliográfico e documental). Assim, primeiramente, identifica os conceitos das categorias fundantes da investigação, quais sejam: direito e educação. A partir disso, realiza o cruzo entre as teorias dos diferentes quadros-teóricos metodológicos que estudam essas categorias. Compreende, nesta senda, que o direito à educação não existe além das linhas abissais, isto é, em determinadas zonas onde se produz constantemente a inexistência e o silenciamento dos indivíduos. Propõe, através do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação (pesquisa-ação) e das ações realizadas junto a Escola Estadual Belém Câmara (Natal/RN), a possibilidade de superar esse déficit, através da educação popular em direitos humanos, pautada na pedagogia das encruzilhadas e na ecologia dos saberes. Obtém como principal resultado o sucesso parcial da estruturação metodológica de uma extensão pautada na educação popular em direitos humanos escalonada em três níveis, voltada a sala de aula, a escola e a comunidade - aqui denominada de Teoria dos Círculos Concêntricos.

Palavras-chave: Direito à Educação. Extensão. Educação Popular em Direitos Humanos. Pedagogia das Encruzilhadas. Teoria dos Círculos Concêntricos.

ABSTRACT

This research intends to evaluate the possibility to rewrite the meaning of the right to education through the *pedagogia das encruzilhadas* and the popular education in human rights. For this, in the course of the research, it uses the hypothetical-deductive method, falsifying the main hypothesis by using the principles and tools of action research and, also, the techniques of indirect documentation (bibliographic and documentary research). Thus, firstly, it identifies the concepts of the founding categories of the investigation, namely: law and education. From there, it crosses the theories of the different methodological theoretical frameworks that study these categories. It understands, in this way, that the right to education does not exist beyond the abyssal lines, that is, it doesn't exist in certain areas where individuals are constantly produced as non-existents and silenced. It proposes, through the Extension Project Efetivando o Direito à Educação (action-research) and the actions carried out with the Belém Câmara State School (Natal/RN), the possibility of overcoming this deficit, through popular education in human rights, based on the “Pedagogia das Encruzilhadas” and the ecology of knowledge. The main result is the partial success of the methodological structuring of an extension based on popular education in human rights staggered in three levels, aimed at the classroom, the school and the community - here called the Concentric Circles Theory.

Keywords: Right to Education. Extension. Popular Education in Human Rights. Pedagogia das Encruzilhadas. Concentric Circles Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Comissão Nacional de Educação
CF/88 - Constituição Federal de 1988
DIPRI – Departamento de Direito Privado
DUDH - Declaração Universal de Direitos Humanos 1948
EDE – Efetivando o Direito à Educação
EEDH - Educação em Direitos Humanos
FNE - Fórum Nacional de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC - Ministério da Educação
NEDE – Núcleo de Estudos em Direito à Educação
ONU - Organizações das Nações Unidas
PNDH3 - Plano Nacional de Direitos Humanos 3
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDH - Secretaria de Direitos Humanos
SIDH - Sistema Interamericano de Direitos Humanos
SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1- Ilustração das áreas de atuação na Teoria dos Círculos Concêntricos	27
Imagem 2 - Sujeitos envolvidos em cada círculo de atuação	56
Imagem 3 - Núcleos do Efetivando o Direito à Educação	61
Imagem 4 - Funções e Dinâmica de Trabalho do Efetivando o Direito à Educação.....	63
Imagem 5 - Área de Regulamentação/Proteção do Direito à Educação na CF/88	135
Imagem 6 - Indicador 1A (% da população de 4 e 5 anos que frequenta escola/creche) ...	140
Imagem 7 - Indicador 1B (% da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche) ...	140
Imagem 8 - Indicador 2A (% de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental – taxa de escolarização já ajustada)	141
Imagem 9 - Indicador 2B (% de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído)	141
Imagem 10 - Indicador 3A (% de população de 15 a 17 anos que frequenta escola ou já concluiu a educação básica)	142
Imagem 11 - Indicador 3B (% da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui ou já possui educação básica completa)	143
Imagem 12 - Situação das Escolas (Anos Iniciais) no Brasil em 2017	146
Imagem 13 - Situação das Escolas (Anos Finais) no Brasil em 2017	146
Imagem 14 - Papel do direito no período do capitalismo liberal.....	168
Imagem 15 - Papel do direito no período do capitalismo organizado	170
Imagem 16 - Papel do direito no período do capitalismo desorganizado.....	172
Imagem 17 - Sequestrador do Ônibus 174 (Sérgio)	193
Imagem 18 - Sandro Barbosa do Nascimento, 6 anos de idade, órfão.	195
Imagem 19 - Imagens da chacina da Candelária	197
Imagem 20 - Fachada da Escola Estadual Isabel Gondim	305
Imagem 21 - Pátio da Escola Estadual Isabel Gondim.....	306
Imagem 22 - Lanche especial do Dia das Crianças (2015)	308
Imagem 23 - O que significa “sonhar” para você?	312
Imagem 24 - O aniversário de Pedro	313
Imagem 25 - Praça e Fachada da Escola Estadual Isabel Gondim	316
Imagem 26 - Cartaz com as regras de convivência pensadas pelos alunos.....	317
Imagem 27 - Gincana do Meio Ambiente na quadra da escola.....	320
Imagem 28 - Atuação do Projeto “Justiça Itinerante” em conjunto com o EDE na Isabel Gondim	321
Imagem 29 - Turma dos “Grandes” (7º e 8º ano)	322
Imagem 30 - Biblioteca da Escola Estadual Isabel Gondim	325
Imagem 31 - “Jogo – Que País é Este?”	327
Imagem 32 - Atuação do módulo “Continente & Dentes”	327

Imagem 33 - Última Atuação de 2016	329
Imagem 34 - Evento sobre a Militarização das Escolas Públicas, realizado no XXII Seminário de Pesquisa do CCSA (2017).....	333
Imagem 35 - Últimas atuações na Escola Estadual Isabel Gondim	340
Imagem 36 - Fachada da Escola Estadual Belém Câmara	341
Imagem 37 - Primeira atuação na E. E. Belém Câmara (“Varal dos Sonhos”).....	342
Imagem 38 - Última atuação na Isabel Gondim (Sarau Poético)	344
Imagem 39 - Despedida da Isabel Gondim	344
Imagem 40 - Mayk improvisando e Baiano no beat.....	346
Imagem 41 - Último dia de atuações na Belém Câmara (2018).....	348
Imagem 42 - Mobilizações em razão dos cortes (15 de maio de 2019)	355
Imagem 43 - Atuações já com número reduzido de estudantes	357
Imagem 44 - Manchetes produzidas pelos alunos da Escola Estadual Belém Câmara.....	357
Imagem 45 - Cartaz “Ensina-me a fazer educação” (Núcleo de Intervenções).....	362
Imagem 46 - Imagem das câmeras de segurança da escola exibidas no RNTV1	366
Imagem 47 - Flyer do Evento realizado em parceria com a Rede Emancipa.....	370
Imagem 48 - Exemplo de posts desenvolvidos pelo EDE para suas redes sociais (2020). 371	
Imagem 49 - Uma das formações realizadas em novo formato pelo Efetivando	372
Imagem 50 - Exemplo (print screen) de parte da planilha “quantitativo”	382
Imagem 51 - Exemplo (print screen) de parte da planilha “destaques”	383
Imagem 52 - Print screen da Lista de alunos do 3º Ano (2020) e pendências disponibilizada pela direção.....	386
Imagem 53 - Uma das salas de aula da Escola Estadual Belém Câmara	389
Imagem 54 - Fiação elétrica da Escola Estadual Belém Câmara	389
Imagem 55 - Capa do Dossiê entregue aos parlamentares locais.....	390
Imagem 56 - Exemplo do Diagnóstico contido no Dossiê elaborado pelo projeto	391
Imagem 57 - Trecho do Requerimento protocolado em face do dossiê apresentado	392
Imagem 58 - Geladeira da Isabel Gondim em 2016.....	410
Imagem 59 - Despesa da Isabel Gondim em 2016	411
Imagem 60 - Estrutura do Teto do Pátio da Escola Estadual Belém Câmara	413
Imagem 61 - Estrutura do teto de uma das salas da Escola Estadual Belém Câmara	414
Imagem 62 - Ventiladores das salas de aula da Escola Estadual Belém Câmara.....	415
Imagem 63 - Início do Ciclo Formativo sobre Direitos Humanos	436
Imagem 64 - Formação com a Professora Dra. Virgínia Fontes	437

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Anos Iniciais)	145
Gráfico 2 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Anos Finais)	145
Gráfico 3 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Ensino Médio)	145

Gráfico 4 - Brasil: distribuição (em %) das pessoas que frequentam o ensino superior (2012-2017) por cor/raça	183
Gráfico 5 - Brasil: distribuição (em %) das pessoas que frequentam o ensino superior (2012-2017) por gênero e cor/raça	183
Gráfico 6 - Orçamento dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica (FNDCT, CNPq e CAPES): 2000 a 2020	240
Gráfico 7 - Percentual de domicílios com computador (por classe).....	423
Gráfico 8 - Percentual de domicílios com acesso à internet (por classe)	423

QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas-ações e tipologia de participações	45
Quadro 2 - Possibilidades de interação entre autores (AUT) e atores (AT) da pesquisa	46
Quadro 3 - Estrutura e Dimensões da Pesquisa	74
Quadro 4 - Índices de Analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as ideias	107
Quadro 5 - Dados Educacionais nos Estados Unidos (1900-1940).....	110
Quadro 6 - Situação das Escolas no Rio Grande do Norte segundo dados INEP (2017)...	147
Quadro 7 - Situação das Escolas na Paraíba segundo dados INEP (2017).....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 ENTRE A TEORIA DO CONHECIMENTO, A LINGUAGEM NORMATIVA E A CIÊNCIA ENCANTADA DAS MACUMBAS: PRINCIPAIS ASPECTOS ESTRUTURANTES E METODOLÓGICOS DA PESQUISA, A PESQUISA-AÇÃO E A DUPLA ESTRUTURA DA PESQUISA.....	29
2.1 TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DEDUTIVISTA/EMPIRISTA: AS PROPOSIÇÕES CIENTÍFICAS DA TESE, A ABORDAGEM HIPOTÉTICO-DEDUTIVA E O TESTE OU FALSEAMENTO DA HIPÓTESE	31
2.2 A EPISTEMOLOGIA DAS ESTÁTUAS E A PESQUISA-AÇÃO: UMA CRÍTICA AO PARADIGMA DA CIÊNCIA MODERNA, TIPOLOGIAS E O PROJETO DE EXTENSÃO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	36
2.3 O ENCANTAMENTO E A ECOLOGIA DOS SABERES ATACAM O CARREGO COLONIAL: A DUPLA DIMENSÃO E A SUBVERSÃO DA ESTRUTURA DA PESQUISA.....	64
3 O PRIMEIRO CRUZO – DIREITO E EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL EFETIVAR O DIREITO À EDUCAÇÃO ALÉM DAS LINHAS ABISSAIS?	78
3.1 AFINAL O QUE É A EDUCAÇÃO E COMO ELA SE RELACIONA COM O DIREITO?	80
3.2 O MARCO TEÓRICO HEGEMÔNICO: O DIREITO À EDUCAÇÃO, OS DIREITOS FUNDAMENTAIS, A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS NORMAS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	120
3.2.1 Direitos subjetivos de <i>status positivus</i> : os comandos normativos que vinculam o Estado brasileiro e a necessidade de intervenção na efetivação do direito à educação... ..	122
3.2.2 Os limites de atuação do Estado: a dimensão objetiva do direito à educação e a reserva do possível.....	132
3.2.3 O panorama global: as principais normas internacionais de proteção dos direitos humanos e a atenção dada ao direito à educação na comunidade internacional	148
3.3 O MARCO TEÓRICO CONTRA-HEGEMÔNICO: A REINVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS PARA ALÉM DO CAPITAL E DAS LINHAS ABISSAIS	158
3.3.1 O esgotamento do paradigma da modernidade e o direito à educação: por uma (re)invenção do direito à educação para além das linhas abissais	159
3.3.2 Outras educações possíveis e a resignificação do conteúdo do direito à educação: capital, transgressão e a prática da liberdade	228
4 SEGUNDO CRUZO – EXTENSÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O ENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR PELA PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS.....	261
4.1 “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA”, “EXTENSÃO POPULAR” E “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS”: É POSSÍVEL CRUZAR ESSAS CATEGORIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE?	262
4.2 RISCAR O PONTO E LANÇAR O FEITIÇO: A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS NA ENCRUZILHADA.....	286
5 A APLICAÇÃO DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A MATERIALIZAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA ESPERANÇA E DE UMA	

PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS: RELATO DO HISTÓRICO DO PROJETO DE EXTENSÃO E DA PESQUISA-AÇÃO	304
5.1 O EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO: A ORIGEM DO PROJETO (2015), JOÃO MARIA E O DIREITO DE SONHAR	304
5.2 O POSSÍVEL FECHAMENTO DA ISABEL GONDIM E “OS 10 MANDAMENTOS DO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO”: A IDEIA DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E O PRIMEIRO CONTATO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2016).....	314
5.3 WELLIGTON, IANN E ANNE: O “INÍCIO DO FIM” DE UM CICLO NA ESCOLA ESTADUAL ISABEL GONDIM E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO DE SONHAR (2017) ...	330
5.4 MAYKE E GABRIEL BAIANO: O INÍCIO DE UM NOVO CICLO E A APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR (2018).....	338
5.5 ALEKSANDRO: A PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS DENTRO DO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO (2019).....	349
5.6 A ASFIXIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO: A MAXIMIZAÇÃO DO PROJETO DE DESIGUALDADE E A PANDEMIA DO SARS-COV-2 (2020/2021)	366
6 OUTROS RESULTADOS OBTIDOS PELA PESQUISA-AÇÃO E PROBLEMAS IDENTIFICADOS PELO (E NO) EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DOS ANOS (2015-2021).....	395
6.1 PRINCIPAIS RESULTADOS E PROBLEMAS IDENTIFICADOS EM RELAÇÃO A CATEGORIA “EXTENSÃO (POPULAR)” E/OU “EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS”	396
6.1.1 As questões estruturais que afetam a Extensão Universitária de forma generalizada: o modelo de educação bancarizada e seu impacto na extensão	397
6.1.2 Como as questões estruturais afetam especificamente a extensão realizada no Efetivando o Direito à Educação.....	401
6.2 PRINCIPAIS PROBLEMAS E RESULTADOS ENCONTRADOS EM RELAÇÃO A CATEGORIA “DIREITO À EDUCAÇÃO”	408
6.2.1 Pensando o direito à educação além das linhas abissais e dentro dos processos formais de ensino: os principais <i>mitos</i> sobre o financiamento da Educação Pública e a efetivação do direito à educação	409
6.2.2 Impactos da Pandemia – parte um: sucateamento da Educação Pública	419
6.2.3 Impactos da Pandemia – parte dois: saúde mental dos extensionistas, situação de miserabilidade dos estudantes da escola e afins	426
6.3 PRINCIPAIS PROBLEMAS E RESULTADOS ENCONTRADOS EM RELAÇÃO AS CATEGORIAS “ECOLOGIA DOS SABERES”, “PEDAGOGIA ENGAJADA/TRANSGRESSORA” E/OU “PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS”: PROBLEMAS DO PERFIL DOS ESTUDANTES-EXTENSIONISTAS, ESPECIALMENTE OS EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO	430
CONCLUSÃO	443
REFERÊNCIAS	452

INTRODUÇÃO

*"A primeira vez que eu fui na África
Meu amigo Chapa me levou num museu
Que tem em Angola
Que eles chamam de museu da escravidão*

*E naquele lugar tinha uma pia
Que tava escrito um texto na parede
Que era mais ou menos assim
Foi nessa pia que os negros foram batizados
E através de uma ideia distorcida do cristianismo
Eles foram levados a acreditar que eles não tinham
alma*

*Eu olhei pro meu parceiro
E naquele dia eu entendi qual era a minha missão*

*A minha missão cada vez que eu pegar
Uma caneta e um microfone
É devolver a alma
De cada um dos meus irmãos e das minhas irmãs
Que sentiu que um dia não teve uma".*

(Emicida)

A epígrafe que abre o primeiro capítulo desta pesquisa, é retirada da introdução de uma música denominada *Principia* (EMICIDA, 2019). É a música que mesmo ora inaudível e traduzida apenas neste fragmento de texto, embala o início e abertura (como seu próprio título dá a entender) dos trabalhos aqui feitos neste relatório científico que é “*o corpo, a carne e o suporte físico*” da tese; e, também é, ao mesmo tempo (e paradoxalmente – numa análise literal com base na linguagem normativa), a música que encerra a outra dimensão onde essa pesquisa se opera, isto é, na *dimensão do encantamento, da vida, do transe e do movimento deste suporte físico*, através do ritmo, da síncope, da dança, embalada e decifrada pela gramática dos tambores.

No Ifá, encontramos o mito do dilema da criação enfrentado por Olodumare, o Deus maior Conta-nos, assim, que um dia este designou a Obatalá a tarefa de criar homens e mulheres para que esses povoassem a dimensão física que é o Ayê. Para cumprir essa tarefa, Obatalá decidiu que moldaria as pessoas a partir do barro primordial, o qual ficava aos cuidados de Nanã. Após pedir sua autorização e recebê-la, Obatalá passou a moldar, um a um, homens e mulheres, preenchendo-os, ao final, com o *emi* (sopro da vida).

Com o passar do tempo, assim, homens e mulheres passaram a povoar o Ayê, onde cresciam, divertiam-se, tocavam tambor, dançavam, plantavam, enfim, viviam. Contudo, com o passar do tempo, Obatalá percebeu que o barro primordial estava perto de acabar, o que se traduzia num verdadeiro problema. Como essas pessoas teriam filhos? Não seria possível. Sem dúvida, cedo ou tarde, a terra (ou o Ayê) mergulharia na mais pura melancolia e tristeza.

Dessa forma, Obatalá prontamente procurou Olodumare e apresentou-lhe o dilema da criação. Olodumare então reuniu todos os Orixás para que pudessem encontrar uma solução. Contudo, nenhuma solução foi prontamente identificada. Em razão disso, Olodumare estabeleceu que houvesse um ciclo. Todos aqueles homens e mulheres que povoavam o Ayê ali viveriam, dançariam e tocariam tambor por um determinado tempo, retornando ao estado de barro primordial ao término desse tempo (isto é, sendo desfeitos) para que, então, Olodumare pudesse, a partir da matéria restituída, moldar novos seres, não interrompendo todo o processo de criação (SIMAS; RUFINO, 2019).

O mito iorubá em comento, fruto de um manancial de conhecimentos sofisticados que são as sabenças encantadas, não é somente uma forma de entender de forma objetiva e sintética sobre como morte e vida são fenômenos interligados; mas, também, ensinou-me sobre a tônica, o caráter cíclico e, sobretudo, a própria dinâmica sistêmica (ainda que marcada por diversos entrecruzos) adotada na construção desta pesquisa.

Por isso, assim como Guimarães Rosa o fez, ao escrever o seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras (que também fora - e sabia ser - o seu epitáfio), optando por começá-lo e concluí-lo com a mesma palavra, qual seja, *Cordisburgo* (cidade na qual nascera); *Principia* e a sua introdução é o começo de tudo e, também assim, onde esse ciclo, de alguma forma, se encerra.

A presente pesquisa, portanto, como é perceptível, é, antes de tudo, uma tentativa de construir, juntamente com (e através de) presenças outrora ocultadas e silenciadas pelo epistemicídio e as demais formas de subalternização das sabenças afro-ameríndias, conhecimento-emancipação enquanto uma potência transgressora que visa, em última instância, suplantar toda a política de morte, desencanto e escassez produzida pelo colonialismo.

Através da invocação e encarnação de outras cosmovisões; de uma episteme das macumbas que visa operar no sentido do descacetamento do binarismo cartesiano; de noções como a do caboclo enquanto ser supravivente que não é morte e nem é vida, é potência existencial que transgride o limite do que é comportado pelas duas categorias normatizadas pelo ocidente; de tambores, ritmos, danças, transe e temperos; encarna-se aqui, em todas as páginas que seguem, a “*festa que espanta a miséria*”, encantando a educação popular em direitos humanos além das linhas abissais e buscando-se a vitória contra o carrego colonial sem perder a ternura (SIMAS; RUFINO, 2018).

O Brasil é uma nação parida na encruzilhada. Nem país central, nem país periférico. Situado ao Sul-Global, mas ocupando um papel de destaque geopolítico neste sentido. Local de infinitas contradições, uma vez que apesar de ser uma nação cujo projeto de país e sociedade (ou de aniquilação) fora construído de forma unilateral através de uma associação tacanha entre família real, aristocracia rural e burguesia emergente, visando perpetrar todos os tipos de violência contra corpos e mentes de indígenas, negros e negras; ainda assim, através das culturas de frestas; da jinga e dos pontos riscados; das fundangas, cafofos e quizumbas que formam as arruaças (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020); subsistem ainda outros Brasis possíveis, onde outras formas de vida são diariamente forjadas e inventadas, suplantando e vencendo a morte através do encanto.

Desta feita, nessa encruzilhada que é o Brasil, falar sobre “direito”, “educação”, “direitos humanos”, “direito à educação”, “educação em direitos humanos” e tantas outras categorias que parecem (e a bem da verdade são) caras à um projeto de país que seja capaz de apagar todas as linhas abissais que produzem invisibilidade, opressão e morte; sem falar em (e através) da poética, é o mesmo que continuar produzindo as mesmas respostas para os mesmos problemas que em 500 (quinhentos) anos jamais encontraram qualquer solução.

É nesse vasto e rico ecossistema de sabenças encantadas (SIMAS, 2021), historicamente relegado como um manancial de conhecimentos “esotéricos”, “vulgares” ou “inferiores”, onde podemos encontrar não só toda uma potência de alargamento das percepções sobre a experiência de ser no mundo, mas a poética do encantamento – tão cara

para enfrentar política e epistemologicamente, a marafunda colonial¹ e a projeto de morte em vigor no Brasil hoje.

Num giro epistêmico e partindo de uma análise puramente dogmática, tão cara as ciências jurídicas, pode-se dizer que a educação, prevista enquanto direito fundamental pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Constituição de 1988, desempenha um papel crucial no fomento da criação de uma cultura de proteção e busca pela efetivação dos direitos humanos.

Ocorre que, no Brasil, tais direitos fundamentais, especialmente os de caráter social ou de *dimensão subjetiva positiva* (onde está alocado o direito à educação) carecem de uma escorreita concretização, a qual ocorre de maneira focal e espaça (*lembrem: linhas abissais*) – seja pelo déficit de políticas públicas; seja por questões estruturais, econômicas ou políticas relativas ao modelo de Estado hodiernamente existente; seja por uma atuação menos enérgica do judiciário ao ser provocado por demandas que versam sobre a judicialização de garantias fundamentais.

O presente trabalho, portanto, reconhecendo o papel fundamental desenvolvido pela educação (*popular*) em direitos humanos, ensaia a criação de um modelo de efetivação deste direito fundamental à educação, através da extensão (*popular*), como forma de inclusão social, proteção e defesa dos direitos humanos (*reinventados pelas lutas históricas das classes populares*).

Consultando o Latino Barómetro (2020) em relação aos dados tabulados para o ano de 2020, é perceptível que 48% da população brasileira se diz “*não muito satisfeita*” com o funcionamento da democracia no país e outros 27,5% da população declara-se “*nada satisfeita*” com tal funcionamento. Em outras palavras: 75,5% da população demonstra certo ceticismo com o modelo Estado Democrático de Direito – alicerçado na promoção dos direitos fundamentais – atualmente vigente.

O mesmo mecanismo ilustra que em 2020, de todos os entrevistados, quando o assunto chave é “*Qual o problema você considera como o mais importante do país?*”, menos 0,1% da população adota como resposta (ou demanda prioritária) a “*violação dos*

¹ “Esse fenômeno, que prefiro chamar de *marafunda* ou *carrego colonial*, compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder.” (RUFINO, 2019, p. 12-13)

direitos humanos” e 8% apontam os “*problemas da educação*”. Em outras palavras: há, ainda, uma percepção baixíssima de como esses dois campos (educação e uma cultura de promoção/defesa de direitos humanos) estão não somente articulados, mas são essenciais na construção de uma sociedade que seja capaz de produzir justiça social e cognitiva “*da ponte pra cá*”.

Partindo, portanto, do *cruzo* feito entre a poética do encanto (política e epistemológica) até aqui introduzida e a análise dogmática (e até certo ponto normativa) já existentes acerca do direito à educação, direcionamos este trabalho para uma problemática principal: a extensão e a educação em direitos humanos, em conjunto, poderiam ser elementos norteadores de uma *práxis* contra hegemônica de (re)construção e efetivação do direito à educação na rede pública de educação (isto é, além das linhas abissais)?

Com base nessa problemática, a pesquisa deve, necessariamente, enfrentar três subproblemas (ou perguntas de pesquisa) melhor delimitados, quais sejam: (i) como direito e educação se relacionam dentro dos principais quadros teórico-metodológicos da Teoria dos Direitos Humanos? (ii) quais são as principais ferramentas (competências e habilidades) que a educação em direitos humanos e a educação popular podem ofertar a categoria “extensão” para fins de atuação desta última no âmbito da rede pública de Ensino Básico no estado do Rio Grande do Norte?; e (iii) quais são os eixos (ou principais áreas) onde a extensão em educação em direitos humanos deve centrar esforços na busca pela efetivação do direito à educação?

Partindo da delimitação temática proposta e do problema apresentado, é possível apontar como hipótese principal da presente pesquisa a acepção de que partindo do arcabouço epistêmico da ciência encantada das macumbas (SIMAS; RUFINO, 2018), ao realizar os variados *cruzos* entre educação popular (FREIRE, 2018; HOOKS, 2017) e a educação em direitos humanos (BORGES, 2008; CANDAU, 2007; CANDAU, 2012; SILVEIRA, 2007); teoria hegemônica (ALEXY, 2008; DIMOULIS, MARTINS, 2014; MAZZUOLI, 2018; PIOVESAN, 2013) e crítica dos direitos humanos (HERRERA FLORES, 2009; SANTOS, 2013); é possível identificar formas de efetivação do direito à educação para além das linhas abissais, utilizando como vetor a extensão popular (MELO NETO, 2014) e uma *práxis* guiada pela pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019).

.Essa hipótese, por seu turno, encontra fundamento em outras três sub-hipóteses (ou hipóteses secundárias), ligadas aos subproblemas (perguntas da pesquisa) apresentados, quais sejam: (i) dentro do quadro teórico-metodológico hegemônico, com base na reconstrução da histórica proposta por Lorenzo Luzuriaga e demais autores que constroem uma teoria liberal / universalista sobre direitos humanos/fundamentais, direito e educação vão se relacionar a partir das primeiras declarações burguesas de direito e permanecerão ligados num aspecto puramente declaratório ou dogmático, porquanto num quadro teórico-metodológico contra hegemônico da Teoria dos Direitos Humanos (Boaventura, e Herrera Flores) e partindo de uma concepção histórico-cultural (dialética) da educação (Saviani, Meszáros, Freire, hooks, Simas e Rufino) essa relação centra esforços nas práticas, (supra)vivências, experiências, corpos, língua e uma série de outros elementos que associam essas duas categorias não somente dentro processos educacionais formais; (ii) o cruzo da categoria “Educação em Direitos Humanos” e seu ferramental (estudado por Candau, Borges e Silveira), “Educação Popular” (presente em Freire e Hooks) e “Extensão Popular” (analisada sob a perspectiva de José Francisco de Melo Neto) denotam que práticas de uma “Educação Popular em Direitos Humanos” realizadas mediante projetos de extensão, poderiam ser um importante vetor do ensino em direitos humanos no âmbito da rede pública de ensino e de uma política de encantamento da própria educação além das linhas abissais; (iii) a efetivação do direito à educação (dentro do modelo de educação democrática desenhado pelos escolanovistas e acolhido pela Constituição Federal de 1988) deve ser auferida com base na análise de, ao menos, três círculos (concêntricos), isto é, a sala de aula (círculo mais interno), escola (círculo intermediário) e comunidade (círculo mais externo), de forma que a formação e educação em direitos humanos de alunos, docentes e comunidade é um critério fundamental de qualquer mecanismo avaliativo da efetivação desse direito.

Importante destacar que o processo de averiguação das hipóteses ora lançadas consiste em um esforço para trazer os debates (nas ciências jurídicas) usualmente em abstrato sobre direito à educação para o plano fático, razão pela qual será prestigiada, na maioria desta pesquisa, uma abordagem aproximada da sociologia (do direito).

Outra questão a ser destacada oportunamente no próximo capítulo dedicado a explicação e demonstração da estrutura metodológica da pesquisa, é o de que tantos os

problemas da pesquisa, como suas respectivas hipóteses, são fruto de uma construção em conjunto com extensionistas do Efetivando o Direito à Educação, bem como os demais sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem na Escola Estadual Belém Câmara, em especial, estudantes.

Diante dos problemas e das hipóteses lançadas, essa pesquisa estabelece como objetivo geral propor o encantamento do direito à educação por intermédio do cruzo entre as teorias dos diferentes quadros-teóricos metodológicos que estudam os direitos humanos e a educação, analisando o papel da extensão e da educação popular em direitos humanos na efetivação do direito à educação além das linhas abissais.

Para alcançar esse objetivo geral foram traçados cinco objetivos específicos considerados como etapas chaves da investigação, quais sejam: (i) Compreender o processo de construção epistêmica e metodológica de um relatório científico fruto de uma pesquisa-ação à partir da ciência encantada das macumbas, da gramática dos tambores e da pedagogia das encruzilhadas; (ii) Estruturar as bases teórico-metodológicas necessárias a construção de um projeto de extensão que atue através da educação popular em direitos humanos, para realização da pesquisa-ação; (iii) Identificar o conceito, através da alocação teórica e normativa (quadros hegemônico e contra hegemônico) das categorias “Direito à Educação”, “Educação em Direitos Humanos”, “Educação Popular” e “Extensão (Universitária)”; (iv) Realizar o cruzo entre as categorias fundantes desta pesquisa a partir da proposta da poética do encantamento, da ciência das macumbas, da ecologia dos saberes e da Pedagogia das Encruzilhadas; (v) Averiguar o atual estágio de efetivação do direito à educação, tanto no âmbito da rede pública de ensino nacional, através dos seus indicadores oficiais, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), bem como especificamente no caso da Escola Estadual Belém Câmara; e (vi) avaliar a possibilidade de utilização da Educação Popular em Direitos Humanos, por intermédio da extensão, como instrumento de efetivação do Direito à Educação, averiguando seu papel em sala de aula, na escola e na comunidade.

Quanto à justificativa da pesquisa, analisando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2019 (último disponível), ao estabelecer um recorte focado na rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, precisamente na etapa escolar “anos finais”, a situação das escolas encontradas é a seguinte: (i) 22% estão em situação de alerta;

(ii) 64% estão em situação de atenção; (iii) 14% devem melhorar; e (iv) 0% devem manter a situação tal como se encontra. Em outras palavras: *nenhuma* de todas as escolas da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte que trabalham com a etapa escolar “anos finais” possui um índice satisfatório de condições para desenvolvimento da educação (QEDU, 2019).

A realidade não é muito diversa quando o recorte é feito considerando a etapa escolar “anos iniciais”: apenas 4% das escolas realmente apresentam algum índice satisfatório que indica condições adequadas para (e de) realização do processo de ensino-aprendizagem. Poderia também ser alegado que essa é uma questão específica do Rio Grande do Norte. Contudo, quando utilizamos a mesma ferramenta e escolhemos o estado da Paraíba, por exemplo, tem-se (para essa mesma categoria “manter a situação tal como se encontra) o valor de apenas 9% nos anos iniciais e 0% nos anos finais. Não há dados sobre o Ensino Médio para nenhum dos estados da federação no ano de 2019 (QEDU, 2019).

Portanto, é importante destacar que para além da *atualidade* da discussão (visto que os dados datam de poucos anos atrás), os debates que gravitam em torno do direito à educação são *relevantes per se* porquanto trabalham com uma das garantias fundamentais para que se assegure o respeito aos alicerces do Estado Democrático de Direito – não somente no que tange a construção e disseminação do conhecimento necessário para se averiguar o respeito (horizontal e vertical) dessas garantias, mas, sobretudo, para criação de uma cultura emancipatória (ADORNO, 2010) pautada na exigência da concretização e materialização de condições básicas para a classe trabalhadora, isto é, a efetivação dos direitos fundamentais conquistados através de lutas históricas (como é o caso da educação) e insculpidos no texto constitucional (FREITAS, 2012).

Ademais, insta destacar que, em geral, as pesquisas e discussões acerca da educação na rede pública de ensino e suas melhorias (assim como a maioria dos debates sobre efetividade de direitos sociais) buscam encontrar nesses aprimoramentos uma “tábua de salvação do direito e da sociedade”, assumindo, pois, muitas vezes, plataformas inexequíveis no plano fático – e que somente corroboram com a proliferação do ceticismo acerca dos direitos humanos.

Não há, de plano, essa pretensão neste relatório científico, uma vez que o modelo de efetivação do direito à educação (por intermédio da extensão) aqui ensaiado, foi construído

em conjunto e de acordo com a realidade específica da escola onde atua o Efetivando o Direito à Educação, sendo apenas uma tentativa de desenvolver e aplicar uma teoria ainda não testada para sanar os problemas identificados ou apontados pelos extensionistas, professores e estudantes dentro da realidade atual da Escola Estadual Belém Câmara.

Em assim sendo, a presente pesquisa pretende abordar a efetivação do direito à educação com a devida *profundidade* para promover uma análise honesta e factível acerca do tema, principalmente por compreender que, antes de simplesmente analisar os dados do IDEB, relatórios do INEP e/ou as previsões normativas, é necessário avaliar *in loco* o panorama em torno desse direito fundamental.

Em outras palavras: é muito importante compreender, por exemplo, as raízes históricas do direito à educação, seu conceito e as balizas que são perseguidas pelo Estado brasileiro e pela comunidade internacional quando tenta concretizá-lo dentro dos comandos de um quadro hegemônico. Isto porque, somente a partir dessa análise é que se torna possível compreender que as respostas do dogmatismo universalista, talvez, sejam incapazes de oferecer soluções (no campo do direito) para efetivação desse direito.

Mas, para além das respostas genérica (“*o direito à educação carece de efetivação como os mais variados direitos sociais*”) que são encontrados diuturnamente em pesquisas, relatórios, deliberações do Congresso Nacional e nas mais diversas instâncias; é preciso compreender a forma como isso se desdobra concretamente, como afeta os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem, como produz e reproduz apagamentos (epistemicídio, semiocídio), como contribuí para a propagação e perpetuação da agenda colonial e do modelo de opressão vigente. Sem a compreensão do funcionamento de toda essa estrutura, até a pesquisa com a melhor das intenções será uma contribuição para a continuação da política do desencanto.

Assim, o aprofundamento do debate proposto pelo presente projeto perpassa por uma análise guiada pelo autodenominado quadro teórico-metodológico contra hegemônico, o qual propõem uma (re)construção de algumas categorias fundantes, através de cruzos e de uma episteme das macumbas, como a própria ideia sobre “direitos humanos” ou “direito à educação”.

Ademais, fazendo uso de parte da epistemologia presente neste quadro, pretende-se investigar afundo a possibilidade de utilização da pedagogia das encruzilhadas como elo entre as categorias “extensão”, “educação popular” e “educação em direitos humanos”.

Outrossim, é importante destacar o aspecto de *inovação* da pesquisa proposta, uma vez que além de trazer a averiguação das hipóteses para um plano mais concreto, pretende fazê-lo analisando com base nas experiências de extensão universitárias em educação em direitos humanos, sobretudo aquelas catalogadas nos estados do Rio Grande do Norte (RN) e Paraíba (PB).

À título de fechamento da introdução, é importante ressaltar os aspectos metodológicos desta investigação científica. Neste pórtico, é necessário destacar que essa pesquisa tentar fugir de metodologias de recortes puramente formalistas ou positivistas, buscando confirmar (ou refutar) suas hipóteses através de uma experimentação investigativa prática dos problemas elencados e da construção de toda uma estrutura de análise própria, fundada em percepções mais ampliadas sobre a ciência e, conseqüentemente, os seus métodos (questões essas que serão detalhadas no capítulo seguinte).

Sem embargo disso, podemos afirmar, dentro de uma linguagem mais normativa da ciência, que a presente pesquisa se apropria, majoritariamente de uma vertente teórico-metodológica aqui denominada de *jurídico-sociológica*, compreendendo, portanto, o fenômeno jurídico em um ambiente social muito mais amplo – avaliando seus influxos com o campo político e sociocultural e preocupando-se, sobretudo, com a concretude (efetividade) do direito posto (GUSTIN, 2006).

Importante ressaltar que a vertente *jurídico-dogmática* será utilizada somente na primeira etapa da pesquisa (seções 3.1 e 3.2), para apresentar as principais categorias dentro de uma perspectiva “hegemônica” e construir as bases necessárias para realizar o *cruzo*, bem como criticá-las posteriormente.

Nesse pórtico, apesar da necessidade de produzir um relatório científico final que se coaduna com uma gramática extremamente normativa, isto é, com os cânones da ciência moderna, este é um trabalho de epistemologias do Sul. Um trabalho de investigação que se utiliza dos processos articulados pelas sociologias da ausência e da emergência; um trabalho de tradução e hermenêutica diatópica; e, principalmente, um trabalho que propõe

através da sua própria metodologia de educação popular em direitos humanos, a construção de saberes subversivos através da promoção de uma ecologia dos saberes.

Por isso mesmo, é importante frisar que o viés mencionado no parágrafo anterior será reforçado pela utilização da *pesquisa-ação* (SILVA; ZENAIDE, 2008), isto é, de um conjunto de princípios que orientam a pesquisa para uma “[...] discussão e disseminação da cultura de direitos humanos [...] onde o fato de o pesquisador desenvolver sua atividade já importa em uma mudança qualitativa da condição do meio sobre o qual intervém” (BITTAR, 2012, p. 213-214).

O método de abordagem (LAKATOS; MARCONI, 2010) ou tipo de raciocínio (GUSTIN, 2006) selecionado para a presente pesquisa é o *hipotético-dedutivo* (POPPER, 2013), isto é, uma pesquisa que se constrói através do embate entre a situação-problema evidenciada na realidade da educação pública (melhor construída através do panorama desenvolvido no corpo da tese) e as teorias formuladas sobre a efetivação do direito à educação – confrontando os marcos teóricos hegemônico e contra hegemônico e as soluções que são apresentadas por cada um deles para as problemáticas traçadas.

Dessa forma, através da formulação e do teste das hipóteses já mencionadas, pretende-se buscar soluções para o histórico problema de efetivação do direito à educação, não através da formulação de leis gerais e aplicáveis abrangentemente a todos os problemas educacionais, mas analisando-o por um quadro teórico diverso e propondo soluções dentro de um viés prático (concreto).

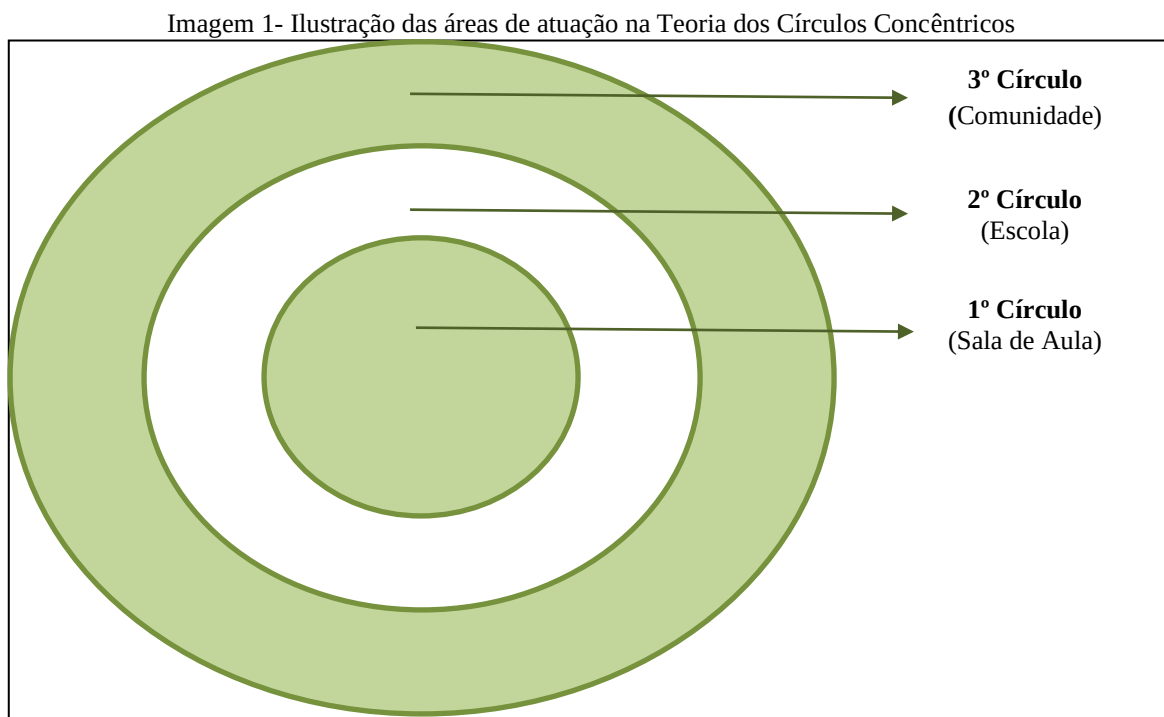
Em uma última etapa dessa abordagem, essas proposições hipotéticas serão testadas, por intermédio da pesquisa-ação, através das atuações realizadas pelo Projeto de Extensão “Efetivando o Direito à Educação”, oportunamente apresentado no capítulo seguinte e que terá toda sua história e atuações detalhadas no capítulo 5 desta pesquisa.

Nessa senda, a primeira etapa pressupõe uma análise decompositiva da problemática principal apresentada e de todos seus problemas secundários (subproblemas ou, ainda, perguntas da pesquisa), trabalhando-os nas suas mais variadas dimensões para que seja possível o entendimento de todas suas nuances e possíveis campos (eixos) de atuação estratégica.

Desta forma, será entendido como direito e educação se relacionam e dão origem ao “direito à educação”, as questões atinentes à efetivação de tal direito sob diferentes

enfoques, bem como a importância que a prática assume na (re)construção do significado dessa garantia fundamental.

Com base nesse panorama, a efetivação do direito à educação será analisada com base na formulação de uma teoria de círculos concêntricos, avaliando-o não somente no âmbito da sala de aula (primeiro círculo, mais interior), mas, também, da escola (segundo círculo, intermediário) e da comunidade (terceiro círculo, mais externo).



Fonte: Elaboração Própria

Em seguida, será também de grande importância a utilização das premissas fixadas pela análise compreensiva (supramencionada) para criação do panorama jurídico e sociopolítico atual que circunda a efetivação do direito à educação. Com base nisso, será possível detectar a importância desenvolvida pela educação em direitos humanos, a extensão e o papel desempenhado por tais elementos em um possível cenário futuro de melhorias factíveis na rede pública de ensino.

A presente pesquisa fará uso das duas formas de técnica de documentação usualmente utilizadas nas pesquisas realizadas no campo das Ciências Sociais Aplicadas: a documentação direta e a documentação indireta.

A técnica de *documentação indireta* será utilizada por intermédio da *pesquisa bibliográfica* feita especialmente em livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos e revistas nos seguintes ramos do direito: direito constitucional, teoria dos direitos fundamentais, direito internacional público e direito internacional dos direitos humanos, educação, educação popular e sociologia. De igual forma, a investigação também prescindirá de uma *pesquisa documental* das legislações correlacionadas ao tema como decretos, portarias, relatórios, pareceres, resoluções normativas, além dos documentos disponíveis em bancos de dados de organizações internacionais ou nos órgãos públicos como o Ministério da Educação (MEC) ou a Secretaria de Direitos Humanos (SDH).

Insta ressaltar que dentro da documentação indireta, também serão analisados todos os documentos produzidos pelo Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação (atas de reuniões ordinárias, de reuniões extraordinárias, de formações; regimento interno; planilhas de assiduidade/frequência de membros; editais de processos seletivos; dentre outros,) desde a sua criação em 2015 até os dias atuais (2021) e que se encontram apensados a presente tese.

Por sua vez, a *documentação direta* pretende ser procedida por força de *pesquisa-ação*, utilizando como vetor para realização da pesquisa-ação e coleta de dados, conforme já mencionado, o Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação, vinculado ao Departamento de Direito Privado (DIPRI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O aludido projeto atualmente trabalha juntamente à rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, com ênfase na Escola Estadual Belém Câmara, localizada no bairro Cidade da Esperança, onde realiza suas atuações semanalmente, às terças-feiras, com cerca de 30 (trinta) alunos do Ensino Médio.

Em sua estrutura organizacional o projeto conta hoje com 12 (doze) colaboradores, sendo eles: i) 10 (dez) alunos de graduação (todos eles vinculados ao curso de Direito da UFRN); ii) 1 (um) aluno de pós-graduação *lato sensu*; e iii) 1 (um) aluno de graduação *strictu sensu*. Toda a dinâmica de trabalho do projeto, bem como sua estrutura e metodologia de atuação serão apresentadas oportunamente no capítulo seguinte e, especialmente, no capítulo 5, destinado à trabalhar os dados coletados por intermédio da pesquisa-ação.

2 ENTRE A TEORIA DO CONHECIMENTO, A LINGUAGEM NORMATIVA E A CIÊNCIA ENCANTADA DAS MACUMBAS: PRINCIPAIS ASPECTOS ESTRUTURANTES E METODOLÓGICOS DA PESQUISA, A PESQUISA-AÇÃO E A DUPLA ESTRUTURA DA PESQUISA

“[...] há que se ler a poética para se entender a política, há que se ler o encanto para se entender a ciência.”

(Luiz Antônio Simas)

Quando falamos em “apresentação e atendimento aos requisitos metodológicos da pesquisa científica”, partimos, invariavelmente, de uma percepção monocultural daquilo que é considerado como ciência e, principalmente, da linguagem necessária para veicular todo e qualquer conhecimento ou produção que ostenta o caráter de “científico” – isto é, a linguagem normativa fixada pela ciência moderna.

Nesse desiderato, muitas vezes, a pretexto de se produzir algum tipo de conhecimento-emancipação, termina-se por fazê-lo de uma forma a reforçar o paradigma dominante, isto é, o que nessa pesquisa convencionou-se denominar de *marafunda colonial* (RUFINO, 2019) ou *carrego colonial* (SIMAS; RUFINO, 2019).

Colocando em termos ainda mais objetivos: produzir um conhecimento que vise atacar estruturalmente o racismo, o genocídio, o epistemicídio, o semiocídio e todas as demais formas de violência perpetradas contra os corpos, mentes e espíritos dos povos e pessoas que historicamente carregam a pecha e a marca da condenação (FANON, 2005) em *Terrae Brasilis*, não é condição suficiente para que esse paradigma seja, de fato (e efetivamente), questionado, enfrentado e combatido, caso esse conhecimento esteja absoluta e tão somente encapsulado por uma linguagem normativa que reforça o paradigma dominante, o qual é responsável por toda e qualquer forma de subalternização e descredibilização de outras cosmovisões/cosmogonias e formas de se conceber e produzir conhecimento e saberes igualmente sofisticados.

Desta feita, à guisa de introdução da presente pesquisa, é necessário apresentar os principais aspectos estruturantes da investigação dentro de uma linguagem normativa amplamente aceita na academia, isto é, toda a metodologia, os principais métodos e, também, parte dos demais fundamentos gnosiológicos que hão de fundamentar as opções

feitas ao longo da tese; para que, posteriormente, seja possível trazer as ressalvas e contrapontos necessários.

Inicialmente serão apresentadas os fundamentos da Teoria do Conhecimento que embasaram as opções metodológicas feitas na construção da primeira parte da pesquisa, ou seja, os métodos e técnicas empregados para coletar os dados da análise bibliográfica feita acerca daquilo que a teoria hegemônica (aqui apontada como aquela utilizada mais frequentemente na formação de professores, pesquisadores e estudantes) e a teoria contra hegemônica (ou teoria crítica) apresentam acerca de algumas categorias fundantes da investigação – “educação”, “direito” e “direito à educação”.

Posteriormente, reforçando uma tensão dialética, adentra-se na sessão destinada a contestação do paradigma dominante da ciência moderna, o impacto nas ciências sociais e a Pesquisa-Ação, donde serão pontuadas algumas das críticas ao positivismo oitocentista ainda presente em algumas vertentes metodológicas das ciências sociais. Nesse sentido, também serão apresentados alguns conceitos basilares necessários a compreensão da pesquisa-ação e da tipologia selecionada para a presente tese. Ainda nesse subcapítulo far-se-á uma breve introdução do Projeto de Extensão (Efetivando o Direito à Educação) utilizado como vetor para realização da pesquisa-ação.

Por fim, pautando-se em um dos motes desta tese (“um pensamento alternativo de alternativas”), apresenta-se de maneira introdutória os fundamentos epistêmicos e metodológicos daquilo que se denomina como *o encantamento* da pesquisa. Pautado nos conhecimentos subalternizados das sabenças encantadas, da pedagogia das encruzilhadas e da ecologia dos saberes, justifica-se as opções feitas com o fito de subverter a estrutura da pesquisa e dar-lhe o sopro da vida (e, portanto, do encantamento) através das linguagens não-normativas, como, por exemplo, a gramática dos tambores.

Insta ressaltar que a presente pesquisa, assim como tantas outras que estavam sendo realizadas por pesquisadores ao longo do ano de 2020, infelizmente foi diretamente impactada pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). A princípio, pretendia-se coletar os dados da pesquisa-ação levando em consideração as atuações feitas pelo Projeto Efetivando o Direito à Educação, em sala de aula (dentro da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte), no ano de 2020. Entretanto, com a greve ocorrida nos primeiros meses do ano e a subsequente paralização em razão da deflagração da pandemia,

toda e qualquer atividade planejada para ser realizada nesse período restou prejudicada. Como alternativa, optou-se por utilizar alguns dados disponibilizados pelo projeto referente aos anos anteriores (de 2015 a 2020), além de acompanhar as atividades realizadas (remotamente) ao longo do segundo semestre de 2020 e do ano de 2021.

2.1 TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DEDUTIVISTA/EMPIRISTA: AS PROPOSIÇÕES CIENTÍFICAS DA TESE, A ABORDAGEM HIPOTÉTICO-DEDUTIVA E O TESTE OU FALSEAMENTO DA HIPÓTESE

“À medida que as proposições da ciência se referem à realidade, elas não são certas, e à medida que são certas, elas não se referem à realidade.”

(Karl Popper)

O que é a ciência? O que é o conhecimento científico? O que é o método na ciência? O que é a teoria do conhecimento? Essas e tantas outras perguntas que poderiam ser formuladas em sequência, espelham o que parece ser um dos maiores desafios para os pesquisadores advindos do campo das ciências humanas, sociais aplicadas ou, ainda, mais especificamente, jurídicas.

Responder objetivamente cada uma dessas perguntas é, em absoluto, impossível. Contudo, ao longo da presente seção e da própria pesquisa que aqui se desenvolve, alguns desses conceitos serão apresentados e parcialmente elucidados através de diferentes marcos teóricos e da sua aplicação.

Durante muito tempo, a tradição herdada da “idade das luzes” e das revoluções havidas no campo da ciência a partir dos séculos XVI e XVII, dava como certa a existência de métodos ali descobertos e desenvolvidos que eram capazes de identificar, capitular e construir conhecimentos teóricos e leis universais dotadas de certo grau de verdade – para não dizer, absolutos.

Na década de 20 do século XX, entretanto, parte desse prédio construído sobre o alicerce da certeza dessas leis universais formuladas ou identificadas pelo (ou através do) conhecimento científico e da ciência moderna, sofreu um forte abalo. Foi exatamente nessa década em que Einstein, através do que já vinha sendo desenvolvido no âmbito daquilo que posteriormente se alounhou de “Teoria da Relatividade”, colocou em cheque muitas das

hipóteses, leis e certezas sobre o espaço e o tempo formulados no âmbito da “teoria clássica” da gravidade construída e posta à prova, séculos antes, por Newton.

Ora, se uma lei universal que atendia a todos os critérios até então fixados para construção da verdade através da ciência e que fora constantemente testada e confirmada, estava sendo solidamente contestada (para não dizer, refutada) por uma nova teoria; o que havia de certeza, então, naquelas leis que eram idas como verdades universais no âmbito da teoria física?

Na medida em que as discussões foram levadas adiante, o que se percebia era que a partir de duas teorias distintas, encontravam-se e confirmavam-se previsões científicas de igual teor. Sem embargo, em outras situações, existiam previsões alcançáveis por intermédio da teoria de Newton que iam no sentido contrário daquilo que era previsto pela teoria de Einstein. Em termos de razões empíricas, todas advogavam em favor de ambas as teorias (POPPER, 2013).

O aparente paradoxo gerado no âmbito da teoria do conhecimento narrado através dessa breve história decorre, sobretudo, do próprio alicerce sob o qual os métodos de formulação do conhecimento científico foram fundados até então, isto é: um racionalismo indutivista que aspirava encontrar e/ou criar leis universais (que fossem expressão da certeza e verdade).

É a partir dos problemas identificados no surgimento desse paradoxo no âmbito da teoria física, que Karl Popper (2013) propõe a sua tese sobre os dois problemas fundamentais acerca da teoria do conhecimento – os quais serão aqui explicitados para justificar a escolha metodológica feita em desenvolver a presente pesquisa a partir de uma estrutura dedutiva-empirista.

Quando falamos em Teoria do Conhecimento, a primeira coisa que devemos ter em mente, à luz da área de aplicação desta pesquisa, é que falamos em uma teoria cujo conjunto de princípios e procedimentos é passível de ser aplicada (e se adequa) às *ciências empíricas*. Desta feita, falamos aqui nessa seção um pouco sobre *uma metodologia geral da ciência empírica*, tentando explicar quais princípios, definições e procedimentos são adotados para estruturar o raciocínio e mesmo a argumentação aqui desenvolvida.

O *racionalismo clássico*, quando analisado no campo da teoria do conhecimento, tem como uma das suas premissas básicas, a ideia de que o teste ao qual submetem-se

proposições científicas para determinação da sua verdade ou falsidade, pode ser feito de forma apriorística. Em outras palavras: através de um raciocínio *dedutivista*, entende-se que é possível estabelecer que uma dada proposição é verdadeira ou falsa sem que seja necessário a utilização da experiência como critério para essa aferição.

Doutra banda, o que é entendido como *empirismo clássico* no âmbito da teoria do conhecimento, parte da ideia central de que a caracterização da verdade ou falsidade de uma determinada proposição científica, só pode ser feita por intermédio da experimentação. Há, portanto, um raciocínio de caráter *indutivista*.

A proposta teórica formulada por Karl Popper (2013) de um empirismo dedutivista, apresenta uma síntese entre as duas correntes acima mencionadas: por um lado, bebe no manancial teórico (conjuntos de princípios e conceitos) do empirismo clássico; por outro lado, em termos procedimentais, aplica a lógica dedutivista – afastando assim toda e qualquer estrutura indutivista, o que é tratado pelo referido autor em pormenores e justificado como o problema do indutivismo.

Assim, a *abordagem hipotético-dedutiva* que orienta metodologicamente a presente pesquisa, possui estreita ligação com o empirismo dedutivista de Popper, na medida em que o ponto de partida aqui adotado é o de que os conhecimentos e teorias empírico-científicas de fundo e amplamente aceitas nas áreas do saber em estudo (como direito e educação), são suposições preliminares passíveis de verificação empírica.

Nesse desiderato, cabe ainda esclarecer algumas questões atinentes ao funcionamento das proposições hipotéticas dentro da abordagem selecionada para investigação, além da sua relação com os problemas (ou perguntas) da pesquisa e, por fim, o teste de falseamento.

Ao elaborar a hipótese principal e subhipóteses da presente pesquisa (oportunamente apresentadas na seção anterior), buscou-se estabelecer um equilíbrio entre sua extensão e objetividade. Explica-se: no bojo de uma abordagem hipotético-dedutiva, pode-se dizer que a probabilidade (primária) de uma hipótese está intimamente relacionada com a extensão do enunciado que guia a investigação (aguardando sua confirmação ou refutação).

Por exemplo, se temos o seguinte enunciado: todos os casos já apresentados ao judiciário brasileiro, desde sua criação, que envolvem a violação de alguma norma

constitucional ou infraconstitucional são legítimos ou ilegítimos e foram avaliados de forma constitucional ou inconstitucional, válida ou invalidamente, justa ou injustamente.

Nesse caso o enunciado é pouquíssimo preciso (extremamente abrangente), uma vez que foi formulado conforme a fórmula de uma *proposição universal*, dessa forma, é possível dizer que a sua probabilidade de “confirmação” é grande, apesar de ser um enunciado que diz muito pouco (para não dizer nada) sobre *a realidade* no final das contas – é, assim, um enunciado empiricamente destituído de sentido.

Noutro exemplo, temos três enunciados: (i) todos ordenamentos jurídicos são justos; (ii) todos ordenamentos jurídicos dos países da América Latina são justos; (iii) o ordenamento jurídico do Brasil é justo. Levando em conta uma análise tão somente no campo probabilístico e hipotético, a hipótese mais abrangente é a primeira (e, por isso, menos provável); em *contrario sensu*, o enunciado menos abrangente (e, por isso, mais provável em relação aos demais) é o terceiro. Caso o primeiro enunciado seja confirmado, automaticamente (por uma relação puramente lógica) os enunciados (ii) e (iii) estariam igualmente confirmados. Entretanto, se o enunciado (iii) for confirmado, ele pouco dirá sobre os enunciados (i) e (ii).

Dessa forma, é possível perceber que quanto mais preciso (e menos provável) é um dado enunciado hipotético, maior é o conhecimento que pode ser obtido caso esse enunciado possa ser colocado em consonância com a realidade – isto é, fugindo aqui dos casos acima mencionados de enunciados empiricamente destituídos de qualquer sentido.

Não por outra razão, a presente pesquisa lança mão de uma hipótese principal bastante precisa, bem delimitada e sustentada por um arcabouço teórico-epistêmico robusto e plural, de forma que a extensão lógica traçada na construção do enunciado hipotético, apesar de pouco provável, é passível de contribuir substancialmente para o avanço dos estudos no campo do direito e da educação, quando (e se) colocados em consonância com a realidade.

De igual forma, optou-se por estabelecer um aprofundamento ainda mais preciso, através do desdobramento da hipótese principal em três subhipóteses, segmentadas de acordo com áreas estabelecidas como importantes e estratégicas para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: (i) relação entre direito e educação; (ii) educação popular em direitos humanos; e (iii) teoria dos círculos concêntricos.

Por fim, outro ponto que merece destaque ainda, é o que alguns autores convencionaram chamar de “teste de falseamento” (LAKATOS; MARCONI, 2010), sua correlação com a confirmação (ou não) das hipóteses e algumas das decisões metodológicas trazidas para esta pesquisa.

Quando se pensa em confirmação de uma hipótese, está-se diante da ideia de que duas coisas, ao menos, são necessárias: i) a verificação das predições feitas pelo enunciado; e ii) que as experiências conduzidas nesse processo de verificação sejam compatíveis com a hipótese (POPPER, 2013).

Além disso, um outro fator para o qual é importante chamar a atenção, decorre de uma conclusão lógica: quanto menos provável é uma hipótese, maior são os números de verificações necessários para que um determinado grau de confirmação possa ser atribuído ao enunciado hipotético lançado.

Desta feita, não por outra razão, optou-se, na presente investigação, por utilizar-se do arcabouço de procedimentos e princípios que orientam a pesquisa-ação (questão essa detalhada no item 2.2 desta pesquisa). Assim, os enunciados acima mencionados (hipótese e subhipóteses) puderam, ao longo dos últimos anos, passar por incontáveis processos de confirmação, diante das mais variadas situações, circunstâncias e variantes que eram descobertas ao longo do desenrolar da pesquisa.

É importante destacar que a expressão “teste de falseamento”² não é propriamente acatada pelo marco teórico selecionado para embasar a presente seção, de forma que entendemos, assim como Popper (2013), que há na verdade meramente um teste hipotético-dedutivo. Isto é, os enunciados particulares (objetivos e científicos) elaborados no exercício prático da ciência para sanar uma dúvida ou curiosidade, são lançados como proposições hipotéticas intersubjetivamente testáveis, as quais serão objetiva e metodologicamente averiguadas para que, através de um raciocínio dedutivo, formulem-se proposições finais (não absolutamente verdadeiras) acerca da dúvida ou curiosidade de partida.

² Há inclusive algumas notas do autor, ainda no início da obra em comento, que advogam no sentido da tese de que essa expressão é fruto de equívocos da própria tradução feita da língua alemã para o português (brasileiro), por exemplo. Nesse sentido: “Frequentemente, meu critério de demarcação é incrivelmente mal compreendido. O termo “falsicabilidade” [*Falsifizierbarkeit*] foi explicado por meio do termo “falseabilidade” [*Fälschbarkeit*], ao invés de ser compreendido por meio do termo “refutabilidade” [*Widerlegbarkeit*] – obviamente por alguém que certamente consultou o *Duden* ou algum outro dicionário.” (POPPER, 2013, p. XXXII).

A teoria do conhecimento dedutivista vê a ciência não como um sistema de convicções, mas como um sistema hipotético-dedutivo de proposições. A ciência assim, portanto, sustenta-se em um sistema que está fundado nos pilares da objetividade e da testabilidade intersubjetiva – isto é, a capacidade de uma mesma proposição ou enunciado ser testada por diferentes sujeitos, em diferentes condições.

Por essa razão, essa é a teoria de conhecimento utilizada como plano de fundo para muitas das escolhas metodológicas feitas nesta investigação, sobretudo quando tratamos de adequar o trabalho (em parte) a linguagem normativa da ciência moderna. Dessa forma, partindo dos mesmos enunciados de base da presente pesquisa, diferentes sujeitos poderão fazer outros testes, colocando em análise a validade da teoria dos círculos concêntricos como meio de efetivação do direito à educação para além das linhas abissais.

Como bem afirma Popper (2013), a ciência não se constrói sobre rocha dura; o seu alicerce parece muito mais com um pântano, donde são fincados pilares de cima para baixo e que, na medida em que afundam, podem precisar de eventuais ajustes para que o prédio não venha a colapsar.

Em última instância não fugimos do que propõe o aludido autor com seu método transcendental, a abordagem dedutiva-empirista ou outros autores que poderiam ser categorizados como “marcos teóricos hegemônicos”; só alargamos sua lógica (dentro de um movimento dialógico – que o próprio entende como válido) para abarcar outras teorias do conhecimento fundamentadas em outras cosmovisões. E como elas partilham de uma percepção diversa do ser/existir/saber, sua percepção sobre ciência é muito diversa e plural – e é isso que objetivamos, desde o princípio, com esse trabalho.

2.2 A EPISTEMOLOGIA DAS ESTÁTUAS E A PESQUISA-AÇÃO: UMA CRÍTICA AO PARADIGMA DA CIÊNCIA MODERNA, TIPOLOGIAS E O PROJETO DE EXTENSÃO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO

“O conhecimento, sobretudo o conhecimento crítico, move-se, assim, entre a ontologia (a interpretação da crise) e a epistemologia (a crise da interpretação), sem que, contudo, lhe caiba decidir qual dos dois estatutos prevalecerá, e por quanto tempo. Assim, o que de facto prospera em períodos de crise não é a epistemologia em si, mas a hermenêutica crítica de epistemologias rivais.”

(Boaventura de Sousa Santos)

Entre a primeira vez que Popper publicou a sua tese sobre os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento e os dias de hoje, passaram-se algumas décadas nas quais restou comprovado o esgotamento do paradigma da modernidade tão mencionado por autores como Boaventura (2011) e Bauman (2013; 2017); ou, visto de outra forma, a necessidade de suplantação do modelo de exploração e opressão vigente denunciados por Alberto Acosta (2016) ou pelas críticas marxistas de Mézsaros (2015).

Essa questão que por vezes é avaliada sob o aspecto sociológico, político, jurídico e/ou econômico, também trouxe discussões no âmbito da Teoria do Conhecimento e, principalmente, nos debates acerca dos métodos e procedimentos empregados nas pesquisas das ciências sociais e/ou humanas.

Selecionando apenas um dos marcos teóricos acima mencionados, podemos dizer que o final do século XX e início do século XXI foi marcado pelo esgotamento do paradigma da modernidade, através do qual o pilar da emancipação terminou sendo absorvido pelo pilar da regulação – processo esse que foi operado e é, até hoje, sustentado por intermédio da ciência moderna (sua *racionalidade cognitivo-instrumental*) e do direito (SANTOS, 2011).

As promessas produzidas pela ciência moderna e desenvolvidas nos mais diversos campos do conhecimento teórico sobre a sociedade e sua dinâmica, alcançam os dias de hoje sem a possibilidade de afirmação enquanto realidade evidentes e concretas. A paz perpétua, a ideia de uma sociedade mais justa e livre (sobretudo após a assinatura dos ditos contratos sociais), o desenvolvimento sustentável e tantos outros conceitos produzidos pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna, neutralizaram, por séculos, os anseios pela transformação social profunda, fomentando receios por futuros alternativos.

O que se quer dizer ao falar em paradigma dominante? Haveria um indivíduo por trás da construção desse paradigma utilizando a ciência com a finalidade de se beneficiar? E, afinal, qual a relação disso tudo com as escolhas metodológicas feitas na presente pesquisa? Essas são as três perguntas que serão respondidas no início desta seção.

Tentando estabelecer uma relação entre Ciência e Virtude, ainda no século XVIII, assim estava destacado por Rosseau em *Discurso sobre as ciências e as artes*:

Oh virtude, ciência sublime das almas simples, será preciso então tanto trabalho e tantos aparelhos para te conhecer? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? e não bastaria, para ensinar tuas leis, penetrar em si mesmo e escutar a voz da consciência no silêncio das paixões! Eis a verdadeira filosofia, saibamos nos contentar com ela; e, sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizam na república das letras, tratemos de pôr entre eles e nós esta distinção gloriosa que se notava outrora entre dois grandes povos: um sabia dizer bem, o outro bem fazer. (ROUSSEAU, 1750, p. 17)

Não só nesse trecho, mas em toda a obra (discurso), o mencionado autor traz uma série de questionamentos ao papel que começava a ser atribuído à ciência como panaceia da humanidade. Haveria alguma razão para substituição do conhecimento vulgar pelo conhecimento científico? Esse conhecimento contribuiria para diminuir o abismo entre a teoria (saber-dizer) e a prática (saber-fazer)?

É elementar que considerando o recorte cronológico, muitos dos questionamentos anacronicamente poderiam ser considerados hoje como uma tentativa de discurso anticientífico ou de descridibilização das ciências de uma forma geral. Não é o nosso objetivo, frise-se.

O que buscamos aqui, é questionar o paradigma dominante, o qual se alicerça de forma perniciosa não na ciência como um todo, mas na forma como a *ciência moderna* foi pensada e reproduzida enquanto um instrumento das classes dominantes para perpetuação de um modelo de opressão e exploração.

O que seria o paradigma dominante então? Quando usamos essa expressão (emprestada de Boaventura), estamos fazendo referência ao modelo de racionalidade imposto pela ciência moderna (e pela própria educação) que preside a sociedade hodierna, o qual se escora ainda em dogmas oriundos da revolução científica do século XVI e que se desenvolve especialmente nas ciências naturais, nos séculos seguintes.

A racionalidade desse paradigma dominante é fruto de um rompimento com a ciência (e a filosofia) aristotélica, na medida em que impõe um distanciamento das nossas experiências imediatas, através da introdução de algumas distinções fundamentais que até hoje presidem e condicionam nossa forma de enxergar e compreender o mundo: i) a distinção entre conhecimento científico e senso comum; e ii) a distinção entre a natureza e a pessoa humana.

E por qual razão isso seria um problema? Sendo esse um modelo de racionalidade que passa a ser imposto globalmente com o avanço das navegações/invasões de África e da América, ele é totalitário e epistemicida, uma vez que caracteriza como conhecimento vulgar, inferior e, automaticamente, não científico, todo e qualquer conhecimento que não se pautar pelos seus princípios epistemológicos, regras metodológicas e distinções fundamentais – isto é, todas as sabenças dos povos afroameríndios.

De mais a mais, esses mesmos princípios epistêmicos e regras metodológicas sustentam a natureza teórica e especulativa do conhecimento científico, isto é, uma forma de saber cujo objetivo final é a formulação de leis universais capazes de determinar de forma apriorística como determinados fenômenos ocorrerão no futuro – daí a ideia de estabilidade, de ordem e mesmo de controle das consequências de fenômenos (sejam eles naturais ou não).

A Teoria de Newton, mencionada por Popper, também é lembrada por Santos (2011) na medida em que foi construída nessa esteira de conceber a ideia de um mundo-máquina, ou seja, um determinismo mecanicista que caracteriza o mundo em que vivemos e o seu funcionamento como de um maquinário cujos processos são capazes de ser previstos e determinados por meio das teorias desenvolvidas no âmbito das ciências exatas (especialmente a física e a matemática).

Assim, a ciência moderna passa a desempenhar um papel preponderante dentro da sociedade capitalista que se estruturou ao longo de toda modernidade: i) por um lado, além de legitimar todas as atrocidades e violências físicas/psicológicas (em especial o estupro e o extermínio/genocídio) contra os povos afro-ameríndios, também servia para sustentar as demais práticas de dominação nos campos do saber, sobretudo o epistemicídio e o semiocídio; e ii) por outro lado, através da ideia de que sob os pilares dessa ciência estruturava-se uma sociedade que rumaria por um caminho pavimentado pela paz perpétua, pela justiça cognitiva e social, esterilizavam-se (ou, ao menos, eram mitigados) os anseios por transformações sociais significativas.

Desta forma, a ideia de *mundo máquina* e o *determinismo mecanicista* foram as ideias motrizes estudadas e desenvolvidas pela ciência moderna ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX como forma de pavimentar, na verdade, o caminho para que a

burguesia em ascensão e, posteriormente, classe dominante, pudesse legitimar o seu hoje *status quo*.

Nesse desiderato, o campo das ciências sociais não passa incólume por esses ideais que são construídos nas ciências naturais. Conforme é pontuado por Santos (2011), a junção do racionalismo cartesiano e do empirismo (donde encontram-se autores como Bacon, Vico, Montesquieu e tantos outros) fertilizam o solo onde nasce o *positivismo oitocentista*.

Esse positivismo, por sua vez, é fonte de inspiração para diversas correntes e construções teóricas que são desenvolvidas nas ciências sociais. A corrente da “física social”, por exemplo, muito presente nos primeiros estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia enquanto uma disciplina autônoma, partia do pressuposto de que o modelo de construção de conhecimento produzido no bojo das ciências naturais era o único passível de construir conhecimentos cientificamente válidos.

Dessa forma, vários estudos conduzidos por nomes importantes no campo da sociologia, como é o caso de Durkheim, avaliavam fenômenos *sociais* como se *naturais* o fossem. A análise da questão do suicídio (muito presente nas análises de comportamentos anômicos da sociologia) foi procedida pelo predito autor levando em conta a busca por regularidades em aspectos objetivos como a religião, gênero e estado civil, ao invés de analisar as demais causas de natureza subjetiva como os motivos explicitados em cartas e congêneres.

A predita corrente é sustentada por um paradigma tão forte e dominante, que ainda hoje, é extremamente discutido no âmbito da sociologia, por exemplo, o papel a ser desempenhado pelo sociólogo-pesquisador – debates como, por exemplo, acerca da natureza propositiva do estudo ou do grau de proximidade do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, são ainda hoje extremamente presentes na academia.

Contudo a dinâmica das ciências sociais e a grande diferença das ciências naturais/exatas terminam apresentando, por si só, uma gama de obstáculos a absolutização dessa corrente. O condicionamento histórico dos fenômenos sociais, a mudança imprevisível do comportamento humano e das dinâmicas no interior da sociedade e tantos outros aspectos intimamente relacionados com a própria natureza humana impedem o

estabelecimento de leis universais incontestáveis (ou próximo disso) como era postulado até então no campo das ciências naturais.

Em razão disso, pairava sobre as ciências sociais a pecha de se tratar de uma área do conhecimento onde eram produzidos saberes cientificamente inferiores, mais vulgares ou afins. Contudo, como visto na seção anterior, mesmo no campo das ciências naturais, esses postulados e certezas que até então serviam de alicerce para o edifício da ciência moderna, entram em crise no início do século XX com as revoluções teóricas introduzidas por Einstein, Bohr e Eisenberg (SANTOS, 2011).

Essa, seria, então, a *crise epistemológica do paradigma dominante*, a qual, rapidamente, também impacta no âmbito da teoria do conhecimento. Esse impacto é sentido não somente diante dos problemas fundamentais apresentados por Popper (2013), mas nas discussões acerca das formas de construção do conhecimento científico nas ciências sociais e, também, de seleção, obtenção e coleta de dados.

Em outras palavras, as revoluções teórico-científicas que levaram ao questionamento do racionalismo e do empirismo clássico, também colocam em xeque muitos dos métodos e procedimentos de pesquisa que são utilizados pela ciência, em especial pelas ciências sociais e humanas, dada a flagrante e perceptível diferença entre seus objetos e sujeitos de análise, quando comparados com os investigados pelas ciências naturais e exatas.

É nesse pórtico que, na década de 40, observa-se de forma inédita, certo êxito logrado nas primeiras pesquisas conduzidas com a quebra desse paradigma no âmbito das ciências sociais. Reporta-se a Kurt Lewin, em pesquisa publicada em 1948, uma das primeiras investigações construídas de forma cooperativa e conforme os pilares do que posteriormente convencionou-se denominar por *pesquisa-ação* (FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005).

Independentemente dos debates havidos acerca do pioneirismo da pesquisa desenvolvida por Lewin³, cabe-nos recordar que no âmbito da estruturação e de uma

³ Não há tanto dissenso na literatura acerca do tema, uma vez que até mesmo os marcos teóricos que questionam essa questão do pioneirismo de Lewin, concordam quanto ao fato de que sua pesquisa foi realmente a primeira que se tem notícia a estruturar de forma minimamente metódica uma cooperação entre autores e atores da pesquisa. A grande questão em torno do tema dá-se pelo fato de que há um hiato considerável entre a publicação da pesquisa (1948) e o início de uma sistematização dos princípios e

investigação aprofundada acerca do aspecto metodológico da pesquisa-ação, merecem destaque os estudos produzidos por Henri Desroche nas décadas de 60, 70 e 80 e que são de grande valia para embasar algumas das escolhas feitas ao longo da presente pesquisa.

Enquanto um grande pesquisador da área da sociologia, Desroche aprofundou-se no pensamento socialista do século XIX (Marx e Engels) e nos utopistas (Fournier e Saint-Simon), trazendo algumas das discussões teóricas desses autores para o âmbito da sistematização e aplicação das pesquisas nas ciências sociais (THIOLLENT, 2006).

A ideia, apesar de extremamente complexa é simples de ser explicada: enquanto dentro do paradigma dominante da ciência moderna os pioneiros da sociologia estavam preocupados com a formulação de leis sociais universais⁴, isto é, da aplicação das ideias motrizes das ciências da natureza/exatas às ciências sociais; havia, no contrafluxo, o surgimento de uma série de princípios e procedimentos que embasavam investigações onde os atores da pesquisa deixavam de ser objeto dessa pesquisa e passavam a ser sujeitos atuantes na própria pesquisa (DESROCHE, 2006).

Quão mais a lei universal que presidia a sociologia do início do século XX, isto é, quão mais a lei que apregoava que a sociologia seria mais pura na medida em que fosse mais distanciada dos fenômenos sociais, demonstrava-se destituída de sentido; mais o paradigma dominante revelava sua incapacidade (dos métodos e procedimentos existentes) em averiguar, avaliar e estudar os fenômenos sociais e seus desdobramentos.

Malgrado, os próprios precursores da Sociologia (enquanto uma disciplina autônoma), por mais paradoxal que possa parecer, são autores de diversas passagens em suas obras, onde destacam que há uma relação umbilical dessa área do saber das ciências sociais com a busca pela resolução das mais variadas questões que decorrem da dinâmica de vida em sociedade.

procedimentos que embasam todo o arcabouço metodológico que se compreende como pesquisa-ação. Cf. Campos (2018), Franco e Betti (2018).

⁴ Cabe aqui a citação direta de um pequeno trecho onde está desvelada essa crítica, na percepção do marco teórico em análise: “Não é por acaso que pioneiros da Sociologia haviam buscado uma lei social da gravitação universal (Fourier e seus precursores) ou haviam assimilado a Sociologia nascente a uma ‘Física’ ou ‘Fisiologia’ (Saint-Simon), das quais seria necessário descobrir as ‘leis’ escondidas (Augusto Comte), os ‘modos de produção’ (Karl Marx), os ‘tipos ideias’ (Max Webber), as ‘formas elementares’ (Émile Durkheim). E qual sociólogo não teve a nostalgia de revelar o determinante ‘em última instância’ de uma sociedade assim produzida e reproduzida de fora de si própria, segundo os mesmos procedimentos por meio dos quais ela crê que se produz e reproduz dentro de si própria?” (DESROCHE, 2006, p. 35-36).

É justamente a partir do surgimento de uma “nova sociologia”, construída sob os escombros do positivismo oitocentista e do paradigma dominante da ciência moderna, que se verifica o início da aproximação entre a pesquisa científica e a prática social. É dentro desse contexto histórico e diante dessa crise teórico-epistêmica e metodológica vivenciada pelas ciências sociais, que se observa o surgimento dos primeiros roteiros (ou tipos) de pesquisa-ação e seus procedimentos: a pesquisa-participante, a experimentação social, o seminário operacional, dentre outros (DESROCHE, 2006).

Sem embargo da grande variedade de roteiros, procedimentos e, portanto, nomenclaturas, fazemos uso do marco teórico em questão, uma vez que é através das suas construções que sistematizam-se critérios-base para o enquadramento metodológico de uma pesquisa-ação, dentre os quais destacamos: i) trata-se de uma pesquisa *na* ação, isto é, sobre determinados atores sociais, sendo concebida para auxiliar esses próprios atores que a assumirão na busca para solucionar um determinado problema; ii) é uma pesquisa que é *sobre/para/por*, não podendo ser confundida com uma mera observação participante; e iii) é uma pesquisa autogerida pelos autores e atores (sendo essa uma questão que merece especial atenção para que não haja excessos de identificação ou distanciamento da pesquisa).

Além disso, ciente de que há forte resistência no meio acadêmico quando do uso de metodologias mais participativas, sobretudo no caso da pesquisa-ação quando os sujeitos investigados podem (e devem) tornar-se autores da pesquisa também, Desroche propõe especial atenção dos pesquisadores a quatro aspectos da pesquisa-ação: i) seu perfil; ii) sua trajetória; iii) a tipologia de pesquisa-ação presente; e iv) a dialética estabelecida entre autores e atores implicados na investigação.

Desta feita, tentaremos agora, expostas algumas questões, esclarecer como a presente proposta de investigação científica atende a alguns dos critérios conceituais, procedimentais e metodológicos fixados pelo referido autor.

Primeiramente, propomos um pesquisa-ação porquanto o (i) *perfil* da investigação que se pretende realizar é *coletivo*, isto é, há um aspecto de socialização e de pluralidade de sujeitos (autores e atores da pesquisa) considerando a totalidade de pessoas implicadas nas atuações do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação na Escola Estadual Belém Câmara. Estudantes da escola, extensionistas do projeto, professores, equipe

pedagógica e demais indivíduos abarcados pelo processo de ensino-aprendizagem realizado na escola, não somente são objetos de estudo; são sujeitos que participam da construção da pesquisa, conforme será melhor delineado adiante – ao apresentarmos o desenho e a dinâmica do projeto.

Quanto a (ii) *trajetória* da pesquisa-ação em tela, o que há é um claro movimento espiralado do trinômio ação-reflexão-ação. Explica-se. Quando pensamos na investigação conduzida em relação aos estudantes-extensionistas do projeto, há uma nítida trajetória da pesquisa para a ação – é a partir do que encontramos nas nossas vivências em sala de aula, do contato com os estudantes que estruturamos o projeto, sua metodologia de trabalho e afins. Doutra banda, quando estamos diante dessa mesma investigação, mas com um recorte voltado as atuações que são feitas com os alunos da escola, ou mesmo nas formações desenvolvidas com os professores e equipe pedagógica, esse trajeto parece advir das nossas pesquisas para as ações que são posteriormente elaboradoras.

Quanto a (iii) tipologia da pesquisa-ação realizada nesta tese, é necessário antes do enquadramento, um breve esclarecimento. Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa-ação é, em regra, uma pesquisa *sobre/para/por*. Isto significa que indo muito além de uma mera observação participante (pesquisa-sobre), na qual o papel do sujeito da pesquisa é, quando muito, se comportar de acordo com comandos específicos dados pelo pesquisador (responder um questionário, participar de uma atividade e/ou afins), ou seja, uma pesquisa sobre uma ação sem ação; o que há na pesquisa-ação é uma tentativa de articulação dessas três dimensões/objetivos da pesquisa de viés mais participativo.

Dentre estas dimensões, destaca-se a primazia aqui dada a *pesquisa-por ou pesquisa de implicação*, ou seja, há uma interpenetração constante entre os papéis dos autores e atores da pesquisa. Por vezes, há implicação dos autores na ação dos atores; noutro momento, há a implicação dos atores na pesquisa dos pesquisadores. Esse movimento espiralado, já apresentado como a representação do trinômio ação-reflexão-ação é o principal norte e bússola que guia não somente a estruturação metodológica de atuação do projeto de extensão, como a própria investigação aqui procedida.

Desta forma, partindo das tipologias criadas por Desroche (2006) a partir dessas dimensões e das construções de Roger Bastide, podemos ver no quadro a seguir uma gama

muito vasta de tipologias possíveis das pesquisas-ação a partir da dimensão que assume primazia e do tipo de participação identificado.

Quadro 1 - Pesquisas-ações e tipologia de participações

PESQUISA				
	DE EXPLICAÇÃO	DE APLICAÇÃO	DE IMPLICAÇÃO	TIPOS DE PARTICIPAÇÃO
	SOBRE Sobre a ação e seus atores	PARA Para a ação e seus atores	POR Pela ação e seus atores	
1	+	+	+	Integral
2	+	+	-	Aplicada
3	+	-	+	Distanciada
4	+	-	-	Informativa
5	-	-	+	Espontânea
6	-	+	-	Usuária
7	-	+	+	Militante
8	-	-	-	Ocasional/Improvisada

Fonte: Desroche (2016, p. 47-51)

Dentro da proposta de pesquisa aqui realizada e da dinâmica de atuação do Projeto de Extensão (Efetivando o Direito à Educação) que é o vetor da materialização da pesquisa-ação, podemos classificar essa investigação de acordo com duas tipologias: a) em parte, pode-se dizer que há uma *pesquisa aplicada*, porquanto há uma pesquisa com objetivos muito claros de beneficiar alguns dos atores da pesquisa (estudantes da escola, professores, equipe pedagógica), sobretudo no que tange a torná-los mais ativos nos espaços que ocupam dentro do processo de ensino-aprendizagem; e b) noutra parte, há uma clara *pesquisa militante*, uma vez que, vista por outro ângulo, no que tange as tomadas de decisões no interior do projeto de extensão, sua dinâmica e objetivos de trabalho, também é uma pesquisa conduzida pelos estudantes-extensionistas, voltada para eles e o trabalho que desenvolvem no âmbito do projeto – isto é, em última instância, além dos alunos da escola, são os estudantes que compõem o projeto de extensão que são também autores desta pesquisa.

Temos, portanto, através dessa tese, seguindo os marcos teóricos traçados, em termos tipológicos, uma pesquisa-ação majoritariamente *de implicação (por)*, com participações *aplicadas* e *militantes*, a depender do recorte de sujeitos feito, considerando a atuação do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação.

Finalizando essa primeira etapa do enquadramento metodológico, ainda há que se falar sobre a (iv) *dialética* existente na pesquisa-ação ora apresentada. Quando falamos desse aspecto, buscamos identificar como se dão as interações entre os sujeitos envolvidos no ato de investigação e quais papéis são desempenhados por essas pessoas. A pesquisa-ação, como pode ser percebido até aqui, bebe muito nas ideias que são encontradas no campo da pedagogia, inclusive nas obras de Freire, razão pela qual, quando falamos no tipo de dialética proposta, estamos falando, em última instância, da forma como o hífen irá se comportar entre autores e atores da pesquisa – da mesma forma como vemos essas reflexões entre educadores e educandos nas discussões pedagógicas de Freire.

Para ilustrar a grande quantidade de possibilidades que abarcam as interações entre os sujeitos implicados na pesquisa, fora desenvolvido por Desroche (2006) outro quadro, o qual está a seguir representado.

Quadro 2 - Possibilidades de interação entre autores (AUT) e atores (AT) da pesquisa

COMBINAÇÕES		SINGULAR SINGULAR	SINGULAR PLURAL	PLURAL SINGULAR	PLURAL PLURAL
1	Autor(res) sobre Autor(es)	AUT sobre AUT 11	AUT sobre AUTS 12	AUTS sobre AUT 13	AUTS sobre AUTS 14
2	Autor(es) sobre Ator(es)	AUT sobre AT 21	AUT sobre ATS 22	AUTS sobre AT 23	AUTS sobre ATS 24
3	Autor(es) – Ator(es)	AUT – AT 31	AUT – ATS 32	AUTS – AT 33	AUTS – ATS 34
4	Ator(es) – Autor(es)	AT – AUT 41	AT – AUTS 42	ATS – AUT 43	ATS – AUTS 44
5	Autor(es) + Ator(es)	AUT + AT 51	AUT + ATS 52	AUTS + AT 53	AUTS + ATS 54
6	Ator(es) + Autor(es)	AT + AUT 61	AT + AUTS 62	ATS + AUT 63	ATS + AUTS 64
7	Ator(es) sobre Autor(es)	AT sobre AUT 71	AT sobre AUTS 72	ATS sobre AUT 73	ATS sobre AUTS 74
8	Ator(es) sobre Ator(es)	AT sobre AT 81	AT sobre ATS 82	ATS sobre AT 83	ATS sobre ATS 84

Fonte: Desroche (2006, p. 51-58)

De acordo com o que já pontuado quando do estabelecimento das tipologias passíveis de enquadramento para a presente pesquisa-ação, na relação dialética entre

autores e atores, também podemos falar em duas situações, quando novamente recortarmos os sujeitos implicados na pesquisa: i) por um lado, quando tratamos das relações estabelecidas somente com os estudantes-extensionistas, há uma identificação dos dois papéis (autores e atores) da pesquisa em ambos os sujeitos (*relação dialética identificada pelo número 32 no quadro*); e ii) por outro lado, quando tratamos da relação travada entre os membros do projeto (e, consequentemente, o autor da presente pesquisa) e os demais sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas ações de extensão (seja na execução ou planejamento), há uma relação de sinergia mas mantendo-se a conservação dos papéis de autores e atores no âmbito da investigação (*relação dialética identifica pelo número 54 no quadro*).

Independentemente da ordem como as palavras que qualificam os sujeitos envolvidos na pesquisa estão posicionadas em relação ao hífen que as separa (antes ou depois)⁵, o que cabe ser ressaltado é o *caráter cooperativo* da pesquisa-ação, o qual estará presente independentemente de qualquer tipologia ou enquadramento dialético.

De mais a mais, antes de apresentar todo o desenho da estrutura e dinâmica de funcionamento do Projeto de Extensão através do qual a presente pesquisa-ação se perfectibiliza, ainda são necessárias algumas notas metodológicas.

Primeiramente é preciso deixar claro de maneira objetiva o conceito que adotamos (ou utilizamos como marco teórico) para definir o nosso entendimento acerca de pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20)

Seguindo o checklist proposto pelo mencionado autor, pode-se dizer que no caso em tela, estar-se diante de uma pesquisa social onde: i) há ampla interação entre autores da

⁵ Há uma outra citação muito interessante do marco teórico em análise que caberia ser lembrada quando falamos do hífen enquanto um sinal gráfico que separa e une partes até então vistas como opostas no bojo de uma pesquisa científica. Vejamos: “A chave da maior parte dessas operações reside no enigma do hífen entre pesquisa e ação, isto é, na cooperação senão entre os dois tipos de personagens, pelo menos entre dois tipos de papéis: o de um *autor* de pesquisas e o de um *ator* social. Dependendo das tendências ou dos humores, uns usam o hífen para separar, outros o usam para juntar esses papéis. Os melhores e os mais obstinados se esforçam para separar e para juntar.” (DESROCHE, 2006, p. 58)

pesquisa e os sujeitos que estão implicados na problemática averiguada, quais sejam, os membros do Projeto Efetivando o Direito à Educação, estudantes, professores, equipe pedagógica e comunidade que circunda a Escola Estadual Belém Câmara; ii) a partir dessa interação são fixados os objetivos de conhecimento e de ação perseguidos pelos sujeitos; iii) o que se busca investigar não são os sujeitos (enquanto objetos de pesquisa), mas o processo de efetivação do direito à educação além das linhas abissais e os problemas que são pontuados pelos mencionados sujeitos na medida em que as ações de extensão são desenvolvidas; iv) há uma tentativa de solucionar esses problemas em diferentes frentes (razão pela qual o projeto é composto por diversos núcleos); v) há um acompanhamento constante das atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão, uma vez que a cada atuação os objetivos são compartilhados e ajustados de acordo com os diálogos travados nas ações de extensão, bem como nas reuniões ordinárias do projeto; vi) não subsiste somente uma forma de ação/intervenção sob a realidade da escola, isto é, há todo um arcabouço de conhecimentos construídos e em construção que embasam as decisões metodológicas, pedagógicas e procedimentais adotadas pelo projeto e investigadas na presente pesquisa.

Há de igual forma, dentro da pesquisa-ação em tela, um equilíbrio entre *os objetivos práticos*, isto é, as contribuições que podem ser dadas aos problemas apresentados pelos sujeitos afetados pela (ausência) de efetivação do direito à educação além das linhas abissais; e os objetivos de conhecimento, isto é, aquelas questões atinentes a como essas problemáticas averiguadas na tese impactam não somente de forma objetiva, mas, principalmente, subjetivamente à cada um desses sujeitos – algo que seria possível de se averiguar de forma fidedigna com qualquer outro método de documentação direta⁶.

A pesquisa-ação, muitas vezes, é encarada com descrédito por parte da academia sob a pecha que é um método de pesquisa selecionado por pessoas que não sabem, de fato, realizar uma pesquisa científica. Não por outra razão, é necessário um cuidado

⁶ Não entendemos que as demais técnicas de pesquisa de documentação direta são inúteis ou incapazes de obter dados dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, quando falamos em avaliar o impacto de uma questão no âmbito da subjetividade de cada indivíduo, a pesquisa-ação, através do estreitamento de laços e da construção constante de ações cooperativas, permite que o nível de aprofundamento e de abertura dos atores possibilitem relatos mais sinceros e despidos de eventuais barreiras que fatalmente existiriam caso um pesquisador desconhecido aparecesse com o objetivo de aplicar algum questionário ou formulário.

extraordinário de não somente apresentar todos os elementos metodológicos da pesquisa, mas, também, justificá-los diante dos objetivos pretendidos pela investigação.

Isso significa, então, que a pesquisa-ação deve ser extremamente engessada e apegada a todos os elementos/critérios estabelecidos pela literatura científica para outros métodos/procedimentos de investigação? *Não*. O que é necessário, quando trabalhamos com a pesquisa-ação é estar atento aos dois lados de uma mesma moeda: por um lado, não descurar do “rigor metódico” pontuado pelo campo hegemônico, para que o conhecimento por ela produzida não seja desacreditado – o que faria com que somente os objetivos práticos da pesquisa fossem, de fato, alcançados (mas, jamais, compartilhados com a comunidade de forma ampla); noutro giro, esse comportamento estratégico de diálogo com a (e através da) linguagem normativa da ciência moderna, não pode jamais imobilizar ou servir de fator limitador para as inúmeras aberturas e formas possíveis de se fazer pesquisa e de se construir o conhecimento científico, sob pena de, em última instância, fomentarmos involuntariamente o paradigma dominante através da produção de um conhecimento-emancipação encapsulado numa forma reguladora e castradora das possibilidades de aplicação e materialização desse conhecimento (convertendo-o, assim e em última instância, em conhecimento-regulação).

Isto posto, são necessários esclarecimentos acerca de cinco aspectos e escolhas metodológicas: i) a colocação dos problemas; ii) a estruturação das hipóteses; iii) o lugar da teoria no trabalho; iv) a realização dos seminários; e v) a coleta de dados.

Os problemas de uma pesquisa-ação, assim como de qualquer outra pesquisa científica, não podem ser triviais ou para os quais já existe uma solução passível de resolução por intermédio de uma ação concreta. Em razão disso, são problemas *de ordem prática*, os quais afetam os sujeitos implicados na pesquisa e que são pensados *coletivamente* na busca de soluções para alcançar um determinado objetivo, alguma mudança ou, até mesmo, em alguns casos, a completa transformação da situação-problema.

Nesse sentido, para estabelecimento dos problemas da pesquisa em curso, primeiramente se procedeu a uma análise e delimitação da situação inicial. Através do primeiro contato com algumas escolas da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, das atuações do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação e, posteriormente, a partir das vivências no âmbito da Escola Estadual Belém Câmara, foi possível identificar e

ordenar, a partir dos relatos dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e da percepção dos estudantes-extensionistas, *todos os problemas* que estavam no percurso daquela que era a situação inicial e o objetivo perseguido por todos.

Não por outra razão, optou-se, metodologicamente, pelo estabelecimento, inicialmente, de um problema geral, mais abrangente, cuja resposta potencialmente nos conduzirá a uma situação final favorável e que contemple as aspirações dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem na (e da) escola. Mas, além disso, também há a opção de desmembrar esse problema principal em subproblemas, isto é, problemas mais específicos que identificam situações ou obstáculos que em caso de uma eventual resposta positiva (superação), reforçarão o trajeto pretendido entre a situação inicial e a situação final pretendida.

É a partir desses problemas que são estruturadas todas as ações de extensão do projeto, o planejamento semestral e anual, bem como a própria dinâmica de funcionamento do Efetivando o Direito à Educação. Como será melhor detalhado oportunamente, a estrutura organizacional, a divisão e atribuição de competências de cada um dos núcleos; o cumprimento das demandas nas áreas de intervenções, planejamento, pesquisa e afins; todas as questões deliberadas em reuniões ordinárias, extraordinárias e formações (as quais podem ser averiguadas das atas anexadas no Anexo F da pesquisa), são atividades voltadas com o objetivo precípua de buscar soluções para os problemas elencados na pesquisa-ação desenvolvida.

Quando falamos em estruturação das hipóteses no âmbito de uma pesquisa-ação, podemos partir do que já identificamos na seção anterior. Mas, além de trabalharmos com a ideia de um enunciado hipotético passível de confirmação ou refutação por meio de um raciocínio dedutivo; estamos diante, necessariamente, de uma proposição vinculada aos problemas identificados pelos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma as hipóteses de uma pesquisa-ação funcionam como verdadeiras diretrizes que embasam os planos de ação e, por via de consequências, a práxis de todos os sujeitos (sejam eles autores ou atores) envolvidos na pesquisa. Para alguns estudiosos da pesquisa-ação, se não pudermos chamar estritamente essas diretrizes de hipóteses, estaríamos diante da “[...] formulação de quase-hipóteses dentro de um quadro de

referência diferente e principalmente qualitativo e argumentativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 40).

Como é possível concluir através do exercício de unir problemas e hipóteses lançados na introdução e a lógica da pesquisa-ação, todo o processo de verificação destas hipóteses ocorre através da prática, de tal forma que a confirmação de uma ou outra hipótese, conseqüentemente, está intimamente ligada com o próprio êxito das ações planejadas.

Assim, conforme mencionado na seção anterior, estruturaram-se, hipótese e sub-hipóteses⁷, a partir das áreas estratégicas (*direito e educação, educação popular em direitos humanos e teoria dos círculos concêntricos*) não somente para o desenvolvimento do conhecimento científico, mas, principalmente, para a solução dos problemas concretos identificados pelos demais autores e atores da pesquisa-ação.

Quanto ao lugar da teoria na presente investigação, é importante ressaltar aquilo que é largamente aplicável às pesquisas-ação: independentemente da importância da prática (ação), é importante que haja um quadro teórico de referência, capaz de embasar não somente algumas das decisões tomadas em termos de áreas e pontos de investigação aprofundados no curso na pesquisa, como as próprias decisões metodológicas.

É a partir do confronto entre os problemas apresentados pelos sujeitos da pesquisa e a teoria existente acerca da área na qual se situa esse problema ou situações análogas, que são formuladas as diretrizes (hipóteses ou quase-hipóteses) que vão embasar os planos de ação, conforme já explicitado alguns parágrafos acima.

Entretanto, é importante lembrar, principalmente no caso de pesquisas no campo da educação, que a teoria não pode servir de elemento desincentivador da participação dos atores da pesquisa, cabendo aos autores da pesquisa (a depender da dialética estabelecida conforme o quadro 2) realizar um trabalho de tradução ou simplificação de conhecimentos extremamente densos ou abstratos. Na presente pesquisa-ação, diante dos obstáculos encontrados e conforme será oportunamente detalhado, optou-se por duas saídas nesse

⁷ Assim como é perfeitamente cabível (e até mesmo desejável) a estipulação de múltiplos problemas, também o é quando o assunto são as hipóteses da pesquisa. Como existe uma relação de correspondência problema-hipótese, para a presente pesquisa estipulou-se uma hipótese principal (correspondente ao problema principal da pesquisa) e outras três sub-hipóteses, cada uma delas vinculada a um dos subproblemas da pesquisa. Nesse sentido: “Além disso, lembramos que, no planejamento de uma pesquisa, não se encontra apenas uma hipótese e sim uma série de hipóteses articuladas em rede na qual diversas sub-hipóteses contribuem para sustentar uma hipótese principal.” (THIOLLENT, 2011, p. 66).

sentido: i) por um lado, utilizar da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007; SANTOS, 2010; SANTOS, 2018) como meio de construção coletiva dessa própria simplificação dos conhecimentos teóricos necessários; ii) por outro lado, fazer uso de outras gramáticas, como a gramática dos tambores⁸ (SIMAS; RUFINO, 2018), as quais são capazes de traduzir conhecimentos extremamente complexos através de uma linguagem muito mais aprazível e próxima das vivências e experiências dos sujeitos implicados na pesquisa.

Em relação aos seminários é importante pontuar, primeiramente, o que são e qual a sua finalidade dentro das pesquisas-ação. O seminário é o elemento mais característico da pesquisa-ação, consistindo basicamente num espaço onde atores e autores da pesquisa atuam de forma cooperativamente, ora planejando ações, ora trocando experiências/relatos acerca dos resultados alcançados com as demandas conduzidas (THIOLLENT, 2011).

É assim, um espaço que vai reunir todas as informações que são produzidas ao longo das atividades decorrentes da pesquisa-ação, servindo de espaço para discussão dos problemas centrais da pesquisa, reestruturação das diretrizes de ação, divisão de competências e afins.

No caso da pesquisa-ação em curso, em razão da sua especificidade e da dinâmica de trabalho desenvolvida ao longo dos últimos anos, pode-se dizer que os seminários ocorrem em dois momentos distintos e envolvendo diferentes grupos de atores da pesquisa: i) por um lado, *as reuniões ordinárias e formações internas* do Efetivando o Direito à Educação podem ser considerados “seminários”, porquanto são momentos cruciais onde participam todos os estudantes-extensionistas e nos quais são discutidos os planejamento das ações de extensão, os relatórios das atuações executadas, as demandas trazidas por professores, equipe gestora ou estudantes e questões afins – todas devidamente registrados nas Atas de Reunião Ordinária que estão no Anexo F dessa pesquisa-ação; ii) noutro giro, as atuações (aulas) que abrem os trabalhos de cada ano (denominadas de “atuação-mapeamento”) também podem ser encaradas como seminários realizados com os estudantes da escola, uma vez que são momentos onde os principais problemas que eles gostariam de discutir sobre e encontrar soluções são colocados à mesa e categorizados em ordem de prioridade, para posterior formulação dos módulos de planejamento e planos de aula.

⁸ Cabe ressaltar que a presente pesquisa que segue também apoia-se em outras gramáticas como a dos tambores, razão pela qual, na seção seguinte, será melhor aclarado a dupla dimensão que se estabelece ao estruturar este relatório científico.

Sistematizamos, portanto, os seminários de uma forma um pouco diversa daquela preconizada por Thiollent (2011) e Desroche (2006), alargando-os para uma dinâmica de trabalho que de alguma forma logrou êxito nos últimos 05 (cinco) anos. No início de cada ano, após a realização da atuação-mapeamento e de uma reunião com a equipe pedagógica da escola (seminários realizados, assim, com os atores implicados diretamente nesse processo de ensino-aprendizagem), é realizada uma reunião ordinária do projeto destinada exclusivamente para o planejamento das atividades daquele semestre, construção dos módulos de planejamento mensais e planos de aulas semanais. É importante frisar que o aspecto de “uma pesquisa-ação dentro de outra pesquisa-ação” torna imprescindível a separação dos seminários para que não haja um atropelamento de etapas ou, pior, a não consideração no planejamento das ações de extensão, dos problemas apontados pelos principais atores da pesquisa.

Por fim, para que possamos passar ao desenho de como funciona o Projeto de Extensão que é vetor desta pesquisa-ação, cabe ainda apontar como se dá o processo de coleta de dados. De forma geral, não há maiores impedimentos apontados pelos marcos teóricos selecionados (DESROCHE, 2006; FRANCO, 2005; FRANCO, BETTI, 2018; THIOLLENT, 2011) no que tange aos instrumentos de coletas de dados no bojo de uma pesquisa-ação.

No caso desta investigação, além das técnicas de pesquisa de documentação indireta tradicionais (análise bibliográfica, legislativa e afins), a coleta de dados se deu de forma plúrima e precisou passar por ajustes, sobretudo em razão da pandemia do SARS-CoV-2 que impactou diretamente nas ações de extensão realizadas presencialmente na Escola Estadual Belém Câmara. Assim, a pesquisa socorreu-se, primeiramente, *do compartilhamento de vivências/percepções e dos relatos contidos nas Atas de Reunião Ordinária*, considerando todos os documentos disponibilizados pelo projeto de extensão em análise, com especial atenção para as atas dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 (anos nos quais as atuações passaram a ocorrer na Escola Estadual Belém Câmara).

Além disso, mediante a participação do autor desta pesquisa nas atuações (ações de extensão), reuniões ordinárias e formações do projeto, pôde-se coletar muitas informações por intermédio das técnicas atinentes a *observação participante*. Muitos dos dados coletados e compartilhado com os sujeitos da pesquisa, inclusive, são utilizados na última

seção da pesquisa quando algumas histórias são contadas (*storytelling*) em conjunto com a própria história do Efetivando o Direito à Educação.

Por fim, em razão da pandemia do SARS-CoV-2 e a forma como ela afetou diretamente a rede pública de ensino no Brasil (suspensão das aulas, exclusão digital e evasão escolar), a ideia de aplicação de questionários com os estudantes, professores e equipe técnica da escola, no início e final dos anos de 2020 e 2021, precisou ser substituída pelo trabalho acima referido de partir dos documentos já existentes (atas de reunião, atas de formação, relatos de atuações e afins) e das vivências do pesquisador no âmbito do projeto de extensão.

Conforme já mencionado, a pesquisa-ação não segue uma lógica engessada ou rígida de fases pré-determinadas que obrigatoriamente devem ser seguidas. Entretanto, considerando as escolhas e objetivos traçados nesta investigação, sabia-se, desde o princípio da necessidade de pormenorizar, justificar e esclarecer cada uma das escolhas metodológicas feitas ao longo dos últimos 05 (cinco) anos.

Fechando esta seção, precisamos ainda apresentar o desenho do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação, bem como a sua dinâmica de trabalho de forma que seja possível compreender melhor como ocorreram as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa-ação.

O Efetivando o Direito à Educação é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Direito Privado (DIPRI) do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atualmente coordenado pela Professora Doutora Ana Beatriz Ferreira Rebello Presgrave e, também, pelo responsável por essa investigação aqui desenvolvida.

O histórico do projeto e as variadas fases pelas quais passou ao longo dos últimos quase 07 (sete) anos desde a sua criação em 2015, podem ser consultados um pouco mais adiante nesta pesquisa, precisamente no último capítulo.

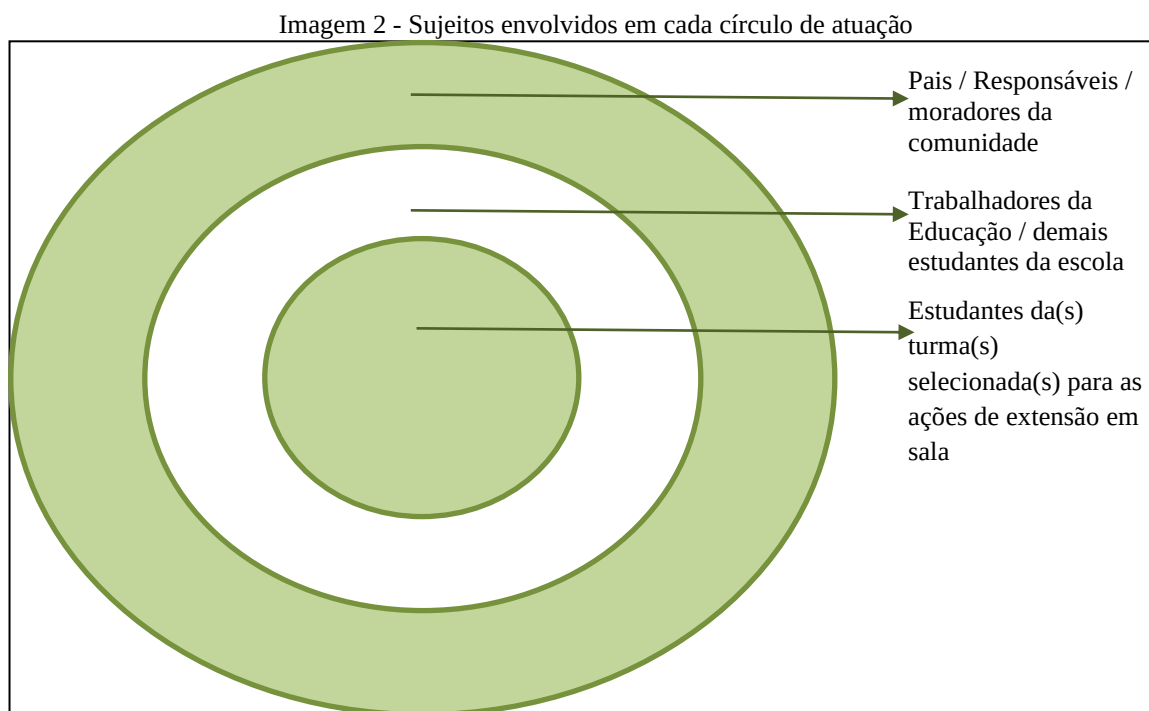
Isto posto, trata-se de um projeto de extensão que atualmente tem como maior escopo a busca pela efetivação do direito à educação, através da educação popular em direitos humanos e da pedagogia das encruzilhadas, a qual se instrumentaliza metodologicamente com base na teoria dos círculos concêntricos. Dessa forma, o projeto tem como objetivo principal o planejamento e execução de atividades de extensão em sala

de aula (primeiro círculo), mas também considera importante o trabalho feito junto a escola como um todo (segundo círculo) e a comunidade que a circunda (terceiro círculo).

A partir dessa percepção, em sala de aula (primeiro círculo) são realizadas aulas, debates, rodas de conversa, oficinas e uma gama muito vasta de atividades pautadas em metodologias dialógicas, as quais abordam problemáticas vinculadas a inefetividade do direito à educação além das linhas abissais, considerando com primazia assuntos apontados pelos estudantes como de maior interesse e/ou prioritários. Assim, a partir de todo arcabouço teórico-metodológico da educação popular em direitos humanos e da pedagogia das encruzilhadas, são planejadas e desenvolvidas coletivamente as ações de extensão semanalmente.

O segundo círculo, por sua vez, compreende uma categoria que poderíamos definir como “trabalhadores da educação” (além dos demais estudantes da escola com os quais não trabalhamos diretamente em sala). Estão abarcados por esse termo guarda-chuva, portanto, professores, equipe pedagógica, coordenação, direção e demais sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e/ou demais atividades da escola. Com os sujeitos situados no âmbito da escola (segundo círculo), portanto, as atuações são mais sazonais, compreendendo, em sua maioria, formações sobre temáticas destacadas por esses mesmos sujeitos e/ou os demais atores dos outros círculos e, ainda, intervenções com reflexões acerca do direito à educação no próprio espaço da escola – através de performances, utilização de material desenvolvido nas atuações com estudantes e afins.

Quanto ao terceiro círculo, sua abrangência busca englobar não somente os responsáveis pelos estudantes, como a própria comunidade que circunda a escola. Através das intervenções já mencionadas ou da organização de atividades no espaço da escola (como cursos profissionalizantes aos finais de semana), pretende-se trazer esses indivíduos para próximo da escola, escutando-os e acolhendo suas percepções sobre os problemas que atravessam a efetivação do direito à educação e demais direitos humanos, além de suscitar nessas pessoas a importância da escola e do seu espaço como um meio de integração da comunidade.



Fonte: Elaboração própria.

O projeto iniciou seus trabalhos na Escola Estadual Isabel Gondim, lá permanecendo por quase 04 (quatro) anos. Contudo, desde agosto de 2018 realiza seus trabalhos na Escola Estadual Belém Câmara, localizada na Cidade da Esperança, Natal, Rio Grande do Norte. Na aludida instituição, as atividades realizadas em sala de aula foram conduzidas juntamente com os estudantes que na época do início das ações de extensão (2018) estavam no 1º ano do Ensino Médio. Esta pesquisa, portanto, acompanhou o inteiro trajeto desses estudantes, inclusive durante a pandemia, o qual foi concluído no dia 15 de dezembro de 2021, com a colação de grau dos alunos.

Ao todo, entre estudantes, trabalhadores da educação e demais membros do terceiro círculo, ao longo dos últimos anos, é possível afirmar com certeza de que ao menos 200 (duzentas) pessoas estiveram em contato com alguma das atividades de extensão realizadas pelo projeto. Em sala de aula, na Belém Câmara, o projeto trabalhou com uma turma com média de 32 (trinta e dois) alunos – considerando as matrículas dos anos de 2018, 2019 e 2020. Além disso, entram no compute do total de sujeitos abarcados pela pesquisa, os participantes das atividades de extensão realizadas no espaço da escola, eventos do projeto e afins.

Atualmente o projeto é formado por 18 (dezoito) membros, sendo os dois coordenadores já discriminados, além de 16 (dezesesseis) estudantes de graduação, dos quais: 13 (treze) são estudantes do curso de direito da UFRN; 03 (três) são estudantes do curso de pedagogia também da UFRN.

Internamente, segundo o Regimento Interno que está em vigor (Anexo F), o projeto se estrutura dividido em núcleos, os quais são responsáveis por organizar, dividir e executar demandas de áreas específicas/estratégicas para funcionamento das atividades do projeto, quais sejam: i) administrativo; ii) planejamento; iii) núcleo de estudos em direito à educação (NEDE ou, outrora, núcleo de pesquisa); iv) mídias; e v) intervenção.

O *Administrativo* é responsável por cuidar da organização interna e, também, da comunicação do projeto com a escola, universidade, outros projetos e afins. Nesse desiderato, é o núcleo que semanalmente organiza as pautas que serão discutidas nas Reuniões Ordinárias, faz a convocatória (chamada pública à todos os membros do projeto) designando dia/horário/local da Reunião Ordinária, verifica como está sendo a participação de cada um dos estudantes-extensionistas nas atividades realizadas pelo projeto, submete (juntamente com a Professora Coordenadora) os dados do projeto de extensão a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFRN, bem como o relatório final ao término de cada ano letivo. Nos períodos de atuações presenciais, também é o Administrativo que fiscaliza o cumprimento da escala construída para ordenar a participação de *todos* os membros nas atividades semanais (atuações) realizadas na escola. Assim, verifica não somente se todos aqueles que disponibilizaram os nomes para a atuação em um dado dia, compareceram efetivamente, como também fica atento para que *todos* os membros do projeto, ao menos uma vez no mês, participem de alguma atividade junto à escola.

Percebe-se, portanto, que é um núcleo cujo foco central são os próprios estudantes-extensionistas do projeto, havendo também um trabalho acessório junto aos sujeitos alocados no segundo círculo, sobretudo nas interações feitas junto à escola no início/final de cada ano, para ajustar os planos para o ano seguinte, bem como coletar o *feedback* institucional acerca do trabalho do projeto.

O *Planejamento* é o núcleo onde são processadas todas as questões pontuadas pelos atores da pesquisa-ação (estudantes das turmas com as quais o projeto realiza atividades semanais), além dos dados que são coletados continuamente ao longo das atuações. Dessa

forma, em última instância, é a área do projeto responsável por elaborar os planos de aula que serão executados ao longo de todo o ano.

Inicialmente, após a realização da primeira atuação (*atuação-mapeamento* ou *seminário inicial*), são separados todos os problemas apresentados e organizados em ordem de prioridade pelos alunos da escola. A partir desse esqueleto, é construído um *planejamento semestral*, de ordem mais genérica, agrupando as problemáticas de acordo com uma eventual aproximação temática ou de forma a conseguir trabalhá-las de forma mais linear/didática. Geralmente o planejamento semestral é dividido em módulos, levando em consideração justamente o agrupamento das problemáticas de acordo com um tema geral. Um exemplo: em 2018 os alunos apresentaram o interesse em discutir questões como o racismo, o machismo, LGBTfobia e a violência policial, os quais foram agrupados em um módulo denominado de “(Des)construindo Preconceitos”.

Associado a esses módulos semestrais, onde já estão indicados os caminhos, metodologias e ferramentas pedagógicas de facilitação que podem ser usadas em cada uma das aulas, também cabe ao planejamento orientar a construção dos planos de aulas de cada uma das atuações – as quais ocorrerem semanalmente. Como até o início da pandemia era este o maior núcleo do projeto, quase sempre um dos seus membros estava destacado na escala para as atividades semanais do projeto (atuações), de forma que esse auxílio do núcleo nas demandas mais cotidianas do projeto termina ocorrendo de forma muito orgânica.

O planejamento, portanto, é um dos núcleos de importância vital nas atividades mais regulares do projeto e cujo objetivo precípua é trabalhar com os sujeitos situados no primeiro círculo, isto é, com os alunos da Escola Estadual Belém Câmara que fazem parte da turma selecionada pelo projeto para realizar suas atuações semanais.

O *Núcleo de Estudos em Direito à Educação (NEDE)* é a área do projeto que trabalha precipuamente com o campo da formação e pesquisa. Inicialmente foi preconizado como um espaço onde os membros do projeto poderiam fomentar e sistematizar suas pesquisas sobre educação, mas, com o passar do tempo, passou a abarcar outras funções igualmente importantes no desenvolvimento do projeto e no seu amadurecimento teórico-metodológico também.

Atualmente é o núcleo responsável por duas atividades de fundamental importância: i) as formações; e ii) a divulgação com a comunidade científica dos problemas ou resultados encontrados no curso da pesquisa-ação realizada junto à escola.

As *formações* são momentos nos quais, através de diferentes abordagens (roda de conversa, debate, oficinas, palestras, etc.), objetiva-se a discussão de questões que podem ser importantes para o amadurecimento das bases teórico-metodológicas e/ou políticas de todos os sujeitos implicados nas atividades do projeto. Por vezes isso é feito apenas internamente, isto é, considerando apenas os estudantes-extensionistas do projeto (ora denominadas *formações internas*); noutras situações são convidadas as demais pessoas situados no segundo e terceiro círculo para compor (ou mesmo conduzir) esses momentos (ora denominadas *formações gerais*).

O formato adotado para realização das formações depende muito do objetivo pretendido e da totalidade de sujeitos abarcados. Geralmente, ao início de cada semestre letivo, é apresentado pelo NEDE um calendário com as datas de todas as formações internas, marcos teóricos que serão utilizados e possíveis temas a serem discutidos. À esse instrumento atribui-se a terminologia de *ciclo de formações*. Apenas à título exemplificativo, atualmente o projeto está em um ciclo de formações cujo eixo-temático central é a relação entre educação e decolonialidade, contextualizando algumas das problemáticas enfrentadas ao longo do último ano (pandemia) no âmbito da educação à partir das obras de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino.

As formações gerais, por sua vez, são organizadas de forma mais espontânea, de acordo com provocações feitas pelos sujeitos situados no segundo e terceiro círculo concêntrico ou, ainda, a partir de situações que afetam (ou podem afetar) a realidade da escola e/ou comunidade e, por isso, demandam uma discussão mais ampla – como, por exemplo, o retorno ao ensino presencial no final de 2021.

Ademais, seja através do amadurecimento dos debates formulados nas formações (internas ou gerais), seja pela necessidade de provocar na comunidade acadêmica a discussão sobre um determinado ponto que afeta direta ou indiretamente a realidade dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem na Escola Estadual Belém Câmara, o NEDE também trabalha como um meio de fomento à pesquisa científica, estruturando e organizando as investigações realizadas pelos membros do projeto. Nesse

desiderato, ao longo dos últimos dois anos, o projeto começou a sua trajetória neste campo participando de eventos locais (como o XXIV Seminário de Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN), passando por eventos de espectro nacional/internacional (como o Seminário Internacional “Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo” realizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – e que contou com a presença do Professor Boaventura de Sousa Santos) e, por fim, com a publicação dos primeiros capítulos de livros acerca de algumas das vivências do projeto nos seus primeiros anos de existência.

São abarcados pelas atividades do NEDE, portanto, praticamente todos os sujeitos que de alguma maneira participam de alguma das atividades desempenhadas pelo projeto de extensão e, também, aqueles que não participam – mas que compõem a comunidade acadêmica como um todo.

Quando falamos em *Mídias* estamos falando, em última instância, em comunicação social e na forma do Efetivando o Direito à Educação tentar ocupar alguns espaços na determinação ou disputas existentes acerca da educação pública no âmbito das redes sociais. Desta feita, este é o núcleo responsável por idealizar, apresentar (para os demais membros do projeto) e divulgar todo conteúdo e material necessário para posicionar o projeto ante as redes sociais.

Ao longo de todo o período de pandemia, terminou sendo o núcleo mais ativo do projeto, uma vez que diante do cenário de suspensão das aulas e, posteriormente, de imensa exclusão digital/evasão escolar, acabou sendo através da comunicação social que o projeto identificou alguma forma de contribuir nos debates que existiam em torno da educação pública em tempos de pandemia, bem como chamar a atenção para a situação em que se encontrava a escola, a importância das campanhas de solidariedade ativa e afins.

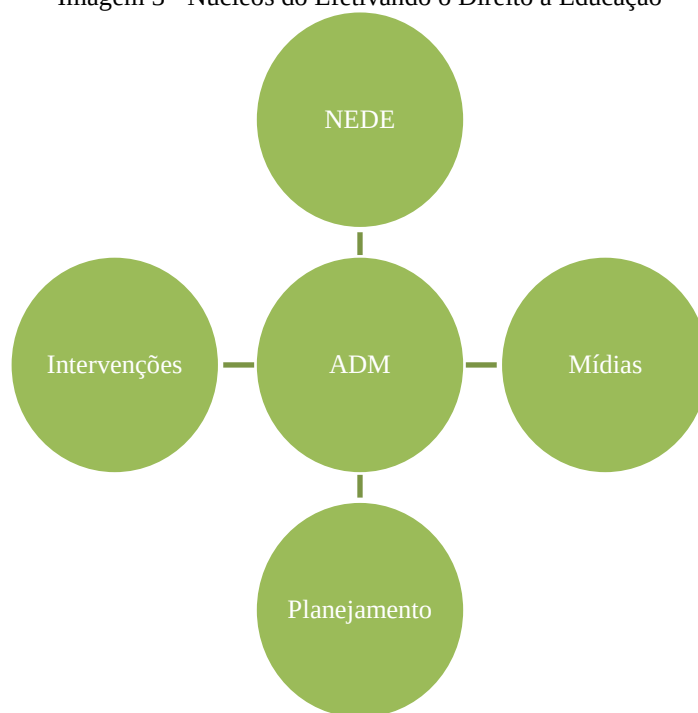
É um núcleo que trabalha especificamente com os sujeitos do terceiro círculo concêntrico (e também aqueles sujeitos que o extrapolam – isto é, a sociedade como um todo), além de ter atividades pontuais voltadas especificamente para o contexto dos estudantes e/ou da própria escola (como no caso das campanhas de solidariedade ativa).

Por fim, há ainda o núcleo de *intervenções*, o qual é responsável pelas atividades do projeto mais ligadas às artes cênicas. Trata-se de uma área do projeto responsável por colocar em práticas reflexões sobre a efetivação do direito à educação e as problemáticas

ligadas à esse tema através de intervenções no espaço físico da escola ou que a circunda. Desta forma, partindo de atividades lúdicas a partir das variadas possibilidades de dinâmicas desenvolvidas no âmbito do teatro do oprimido; ou da construção de instalações provisórias interativas, pretende-se que todas as pessoas que estão no espaço escolar ou nos seus arredores, possam refletir um pouco acerca de problemáticas que atingem todos os sujeitos implicados nesse processo de ensino-aprendizagem dentro da rede pública de ensino, precisamente na Escola Estadual Belém Câmara.

O foco do aludido núcleo, portanto, é trabalhar sobretudo com os sujeitos situados no segundo e no terceiro círculo concêntrico, sem embargo da possibilidade de também atingir por via reflexa os estudantes que estão participando das demais atividades realizadas em sala de aula.

Imagem 3 - Núcleos do Efetivando o Direito à Educação



Fonte: Elaboração própria

Conforme estabelece o Regimento Interno do projeto, não há uma obrigatoriedade de cada estudante-extensionista compor algum núcleo em específico, nem limitação para que um mesmo extensionista esteja em mais de um núcleo ao mesmo tempo, sequer há um número mínimo ou máximo de participantes por núcleo – exceção feita ao Administrativo,

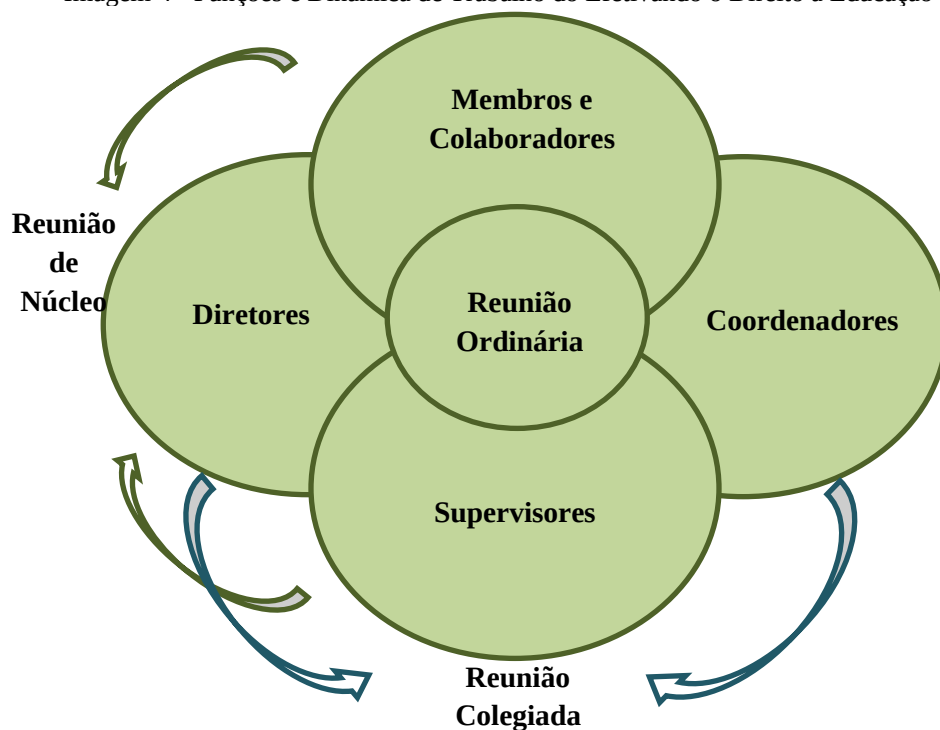
o qual deve conter de 3 (três) a 5 (cinco) membros, conforme disposto no Regimento Interno.

Dentro do projeto, para além dos núcleos, existem algumas funções que são desempenhadas pelas pessoas que o integram, quais sejam: i) *coordenador(a)*, neste caso representada pelo(a) professor(a) que efetua o cadastro e orientação do projeto de extensão mediante a Instituição de Ensino Superior ao qual ele é vinculado; ii) *diretor(a)*, função ocupada por 05 (cinco) profissionais (um para cada núcleo) que possui expertise em determinada área do saber, o qual será responsável por auxiliar na formação das bases teórico-metodológicas do núcleo pelo qual é responsável – atualmente, o projeto dispõe de apenas 01 (um) diretor, destacado para o núcleo de planejamento, estando em busca de outros 04 (quatro) profissionais para auxiliar nos trabalhos dos demais núcleos; iii) *supervisor(a) e vice-supervisor(a) de núcleo*, função desempenhada por 05 (cinco) estudantes-extensionistas ativos do projeto (um para cada núcleo), alocados no respectivo núcleo do qual são membros (através de votação), os quais ficam responsáveis por conduzir e organizar a dinâmica de trabalho no interior do núcleo, além de manterem contato direto e constante com o respectivo diretor(a) do núcleo ao qual supervisiona; iv) *membros*, são os estudantes-extensionistas regularmente selecionados nos processos seletivos para trabalhar no projeto de extensão; e v) *colaboradores*, são ex-membros do projeto ou alunos de outras instituições que trabalham sem um vínculo direto com o projeto, auxiliando quando necessário, sobretudo através do compartilhamento de vivências e experiências no campo da educação popular em direitos humanos.

Desta feita, para além das atuações (aulas), ações de extensão (formações internas e gerais) e demais intervenções, a dinâmica de trabalho usual do projeto é composta por três momentos cruciais: i) as *reuniões ordinárias*, com frequência semanal, geralmente aos domingos pela manhã, nas quais a presença dos *membros* se faz imprescindível e onde são deliberadas as questões mais cotidianas em termos de demandas do projeto (calendário de postagens nas redes sociais, escala de atuação, repasse de cada um dos núcleos, relatos sobre a atuação da semana anterior, informes e afins); ii) as *reuniões de núcleo*, composta por membros do núcleo, supervisores e diretor(a), feitas geralmente ao início de cada período letivo (sem embargo da possibilidade da realização de reuniões mais frequentes), onde são planejadas as atividades para um determinado intervalo de tempo (semestre, ano,

etc.), divididas as demandas internamente e afins; e iii) as *reuniões colegiadas*, onde participam todos os supervisores, todos os diretores e, também, coordenadores do projeto, uma vez por ano, ocasião na qual são feitos repasses acerca do funcionamento do projeto como um todo, obstáculos que estão sendo enfrentados e eventuais ajustes de rota (caso necessário).

Imagem 4 - Funções e Dinâmica de Trabalho do Efetivando o Direito à Educação



Fonte: Elaboração Própria

A pesquisa-ação para muitos pode ser encarada como um método; para outros, como uma postura a ser adotada pelo pesquisador; algumas pessoas podem achar um devaneio ou uma aventura de quem não sabe pesquisar; eu, muito diferentemente, penso que ela é uma ferramenta poderosa contra a tentativa de esterilização dos afetos que podem (e devem) ser nutridos pelo pesquisador e (pelos) demais sujeitos da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma das mais poderosas armas que temos em mãos para enfrentar, no âmbito da academia e da pesquisa, a política do desencanto.

2.3 O ENCANTAMENTO E A ECOLOGIA DOS SABERES ATACAM O CARREGO COLONIAL: A DUPLA DIMENSÃO E A SUBVERSÃO DA ESTRUTURA DA PESQUISA

“A expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo kumba: feiticeiro (o prefixo ‘ma’, no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas.

Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio às doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte.”

(Luiz Antonio Simas & Luiz Rufino)

Para muitas pessoas, versadas na linguagem normativa hegemônica e condicionadas a ver e sentir o mundo em uma única dimensão, formada por diversos binômios (sagrado/profano; corpo/espírito; vida/morte; etc.), a afirmação de que o samba é muito mais do que tão somente um gênero musical, pode soar um tanto quanto estranha. Mas, indo além, sobretudo dentro do meio acadêmico, afirmar e defender que o samba é uma forma de se produzir conhecimentos absolutamente sofisticados, por vezes, se torna uma tarefa hercúlea.

Versados que somos no monologismo cartesiano por um conjunto de vivências e de processos de ensino-aprendizagem pautados no desencanto e na apologia a monocultura do ser e do saber; dificilmente conseguiríamos compreender que os tambores, nossos corpos e a dança também são livros⁹.

Quando um samba de partido alto é tocado ou uma escola de samba desfila, há ali, naquele que para muitos seria o simples ato de tocar um instrumento ou movimentar o

⁹ “A interdição de outras perspectivas de mundo em favor da normatização de um modo canônico produziu mentalidades blindadas pelo colonialismo. Essas mentalidades permaneceram mantenedoras e reprodutoras de uma toada de negação da diversidade. Dessa forma, destacamos que reduzir a complexidade das cosmovisões negro-africanas e indígenas aos limites do pensamento ocidental e dos seus regimes de verdade é o mesmo que enclausurar o diabo na garrafa.

O pensamento moderno pactuou com esse feito. A construção do cânone ocidental alçou sua edificação em detrimento da subalternização de uma infinidade de outros conhecimentos assentados em outras lógicas e racionalidades. A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o desmantelamento cognitivo, o desarranjo das memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção o enquadramento na norma. Porém, em meio a essas travessias sempre existiram encruzilhadas para serem praticadas.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 21)

corpo, a bem da verdade, um conjunto de gramáticas que se desvendadas, revelam a riqueza de conhecimentos equivalentes a uma biblioteca inteira.

Falamos aqui no samba, por ser ele, uma das maiores representações do sistema cultural afrodiaspórico (CORDEIRO, 2021); mas poderíamos falar de tantas outras gramáticas criadas e igualmente ricas e sofisticadas, como a do *manguebeat*, do *funk*, da *roda de coco* ou do *coco juremado*, do *forró*, do *rap/hip-hop* e assim sucessivamente.

Assim como um dia o Atlântico já o foi, podemos dizer (como fizemos na introdução) que o Brasil é uma grande encruzilhada, por onde transitam e hoje habitam diversas sabedorias de origem afroameríndia, as quais, constantemente, desde as primeiras invasões e todo o processo de fragmentação imposto aos negros e negras de África, são alvos de violências que tentam produzir o desmantelamento cognitivo por via do esquecimento e do desencanto.

A agenda monológica, limítrofe, epistemicida e míope construída e imposta pelo edifício colonial, desconhece ou estigmatiza de maneira pejorativa e subalterna, expressões como *ancestralidade*, *encantamento*, *cruzos*, *encruzilhadas* e *macumba*. Não por outra razão, a mera subsistência dessas expressões representam a maior forma de resistência a razão intransigente colonial/ocidental.

Durante séculos, todas essas expressões e tantas mais de origem afroameríndia foram designadas como anticientíficas e/ou oriundas de formas inferiores de se enxergar, sentir, conhecer e viver o mundo. Desta forma, não concebemos outra forma de falar sobre outras educações possíveis além das linhas abissais (ou seja, de outros mundos possíveis) sem riscarmos esse ponto e trazermos para o centro da nossa investigação a ciência encantada das macumbas.

Algumas pessoas poderiam perguntar por qual razão fazemos essa escolha política, epistêmica e metodológica. Respondemos apontando que o mero fato de precisarmos explicar com tanto cuidado (como se fizéssemos algo ousado) o simples utilizar de outras gramáticas (e algumas adaptações metodológicas daí decorrentes), por si só, desvelam o desmantelo cognitivo operado pelo colonialismo e como ele continua logrando êxito ainda nos dias de hoje.

Mas afinal, *o que seria macumba? O que são as encruzilhadas? O que queremos ao fundar uma pesquisa na epistemologia da ciência encantada das macumbas? É possível*

fazer isso com rigor científico? O que são saberes encantados? O que é a gramática do tambor? O que é o pesquisador-cambono? Essas são perguntas que serão respondidas na medida em que aqui forem apresentadas as últimas opções metodológicas traçadas para esta investigação e qual o seu impacto na própria estrutura formal da pesquisa apresentada.

Quando falamos em macumba, para além do que já encontra-se grifado na epígrafe desta seção, referimo-nos *a potência* e, também, *a pluralidade*. Fazemos remissão a um conjunto de saberes imantados em danças, sons, transes, temperos; um pluriverso de expressões e signos que carregam consigo conhecimentos extremamente sofisticados que subsistiram às investidas e tentativas de controle por parte da marafunda colonial.

Para muitos de nós, castrados pelo cânone colonial em nossas capacidades de ver e compreender o mundo, a macumba é tão somente uma expressão pejorativa, atrelada ao “campo religioso”, “esotérico”, como uma área donde inexistem conhecimentos passíveis de explicar de forma “racional” (*penso, logo existo*) qualquer fenômeno existente no mundo real.

Pensamos, entretanto, de maneira diversa. As bases teóricas e práticas das macumbas, seus princípios fundantes (como a ideia de Exu enquanto um princípio ético da educação preconizada pela pedagogia das encruzilhadas¹⁰), constituem *um manancial de conhecimentos que historicamente foram subalternizados* e que são capazes de nos colocar em contato com um campo inventivo que confronta problemas historicamente não solucionados, considerando leituras diversas, a partir de gramáticas próprias, que estão além de todas as dicotomias produzidas pela racionalidade cognitivo instrumental (SANTOS, 2011), pelo positivismo oitocentista (DESROCHE, 2006) ou pelo carrego colonial responsável pelo nosso desmantelamento cognitivo (SIMAS, RUFINO, 2018).

As encruzilhadas, por sua vez, são *perspectivas de mundo*. A forma como o paradigma da ciência moderna, enquanto instrumento da burguesia, se impôs no âmbito das ciências sociais resultou, por muitas vezes, na construção de discursos revestidos das

¹⁰ “A perspectiva epistemológica, a que prefiro chamar de poética, defendida na Pedagogia das Encruzilhadas reconhece e credibiliza a dimensão pluriversal dos conhecimentos. Assim, Exu não é mera ilustração do projeto, mas assentamento, princípio e potência (força vital) que encarna os saberes expressos. Exu emerge como locus de produção de conhecimento. Nesse sentido, a orientação epistemológica/poética é um ato político, assim como as práticas educativas produzidas por esse procedimento. [...] AO propor que as peripécias, princípios e potências de Exu epistemizem os conhecimentos presentes nas culturas de diáspora africana, tecendo diálogos interculturais entre múltiplos saberes, a pedagogia montada pelo seu poder opera diretamente combatendo os colonialismos/racismos epistemológicos. Dessa forma, é nessa mesma perspectiva que se assenta a dimensão educativa/pedagógica do projeto.” (RUFINO, 2019, p. 82-83)

melhores intenções, mas que no fim das contas, consubstanciavam-se numa completa ou parcial apologia ao ser monocultural (SIMAS, RUFINO, 2018), o que somente contribuía para reforçar/dar sustentação a perpetuação do paradigma dominante – conforme já mencionado anteriormente.

Quando trazemos e pautamos nossa pesquisa numa epistemologia fundada na abertura para outras perspectivas de mundo, queremos deseducar as mentes dos que isso aqui lerão; queremos quebrar as mentes que foram blindadas pelo cânone ocidental do colonialismo, removendo as barreiras que nos impedem de fundar nossas produções científicas, de fato (e não de maneira alegórica ou animista-fetichista), na complexidade das cosmovisões afroameríndias.

A epistemologia das macumbas, portanto, é (e deve ser) desconfortável. Mais de 500 (quinhentos) anos de imposição de uma única forma de se conceber não só a ciência e a pesquisa, mas a própria forma como enxergamos o mundo, nos colocou muito confortavelmente sentados em sofás epistemológicos que são pobres em potência e, em alguns casos, até mesmo racistas. Sentamo-nos hoje nesses sofás, calmamente, graças a séculos de criminalização das sabedorias das culturas de fresta e de terreiro; da perseguição e constante vigilância; do trauma físico e simbólico imposto aos povos que aqui habitavam antes das primeiras invasões ou que foram arrancados de África.

“Nós que somos das encruzilhadas, desconfiamos é daqueles do caminho reto.” (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 24). Quando fundamos uma pesquisa na epistemologia das macumbas (ou na ciência encantada das macumbas, como queiram) partimos sempre, metodologicamente falando, da perspectiva do *cruzo*¹¹.

O *cruzo* nada mais é do que a rasura sob aquilo que já existe, encantando esse conhecimento (ou categoria) através da sua releitura a partir de outras cosmovisões. Não há, nesse caso, uma apologia por uma leitura autoritária sobre o mundo e/ou o conhecimento científico; pelo contrário, o que se pretende é riscar o ponto, suscitar o debate, provocar giros epistêmicos.

¹¹ “A arte do *cruzo* só pode vir a ser praticada a partir de uma invocação e motivação exusíaca. O *cruzo* é a arte da rasura, das desautorizações, das transgressões necessárias, da resiliência, das possibilidades, das reinvenções e transformações. O *cruzo*, como perspectiva teórico-metodológica, dá o tom do caráter dinâmico, inventivo e inacabado de Exu. A encruzilhada., símbolo pluriversal, atravessa todo e qualquer conhecimento que se reivindica como único. Os saberes, nas mais diferentes formas, ao se cruzarem, ressaltam as zonas fronteiriças, tempos/espacos de encontros e atravessamentos interculturais que destacam saberes múltiplos e tão vastos e inacabados quanto as experiências humanas.” (RUFINO, 2019, p. 86)

Sob a perspectiva do cruzo na epistemologia das macumbas o que temos é a abertura da ciência assim como a boca de *Enugbarijó*: possibilitando que a boca que tudo come, possa engolir saberes outrora encapsulados epistemicamente dentro do cânone colonial/ocidental, para posteriormente cuspi-los, devolvendo-os/restituindo-os transformados. Não se despreza as produções ou conceitos advindos da modernidade ocidental¹², mas tais conhecimentos são rasurados e encantados com as demais sabenças, num verdadeiro exercício da ecologia dos saberes.

Não por outra razão, nas duas seções anteriores tivemos todo o cuidado em explicitar nossa aderência a uma ou outra ideia de marcos teóricos muito distintos e com perspectivas aparentemente antagônicas no campo da Teoria do Conhecimento, atentando sempre para não incorrer em sincretismos. De igual forma, através da rasura de alguns conceitos como “estrutura da pesquisa” e “pesquisa-ação”, pretendemos encantar essa pesquisa, dotando-lhe, de um lado, de uma dupla estrutura (explicada ao término dessa seção) e, também, trazendo para o campo da pesquisa-ação, a ideia do pesquisador-cambono.

Assim, ao mesmo tempo em que buscamos encontrar com essa pesquisa respostas para como podemos efetivar o direito à educação além das linhas abissais, pretendemos fazê-lo potencializando outras cosmovisões historicamente apagadas do campo científico e, principalmente, suplantando o totalitarismo do racionalismo cartesiano “*penso, logo existo*”; pluralizando-o através do “*canto, logo existo*”, “*toco tambor, logo existo*”, “*danço, logo existo*” e afins.

Conforme contado no início da seção 2.2, até o início do século passado, as leis da física clássica eram tidas como leis universais, quando então Einstein colocou muitos dos pilares do paradigma da ciência moderna em questão. Falar em uma epistemologia das macumbas é, guardadas as devidas proporções, abrir à ciência para concepções diversas e muito mais amplas sobre a nossa relação com o tempo/espço

¹² “A perspectiva da encruzilhada não somente se apresenta como a possibilidade de novos caminhos, mas como a rasura dos que se pretendem como únicos. Nesse sentido, *a rasura não é compreendida como interdito, mas como cruzo, como a emergência de outras formas*. [...] A elaboração de regimes de verdades por parte do cânone moderno ocidental reduz a complexidade do mundo e opera produzindo o desencante de outros saberes, logo os transformando em modos subalternos. Assim, a pedagogia encarnada por Exu elege a encruzilhada como princípio que encontra, nos caminhos possibilitados a partir dos cruzos, percursos que combatam a ocidentalização do mundo. O modo que opera sob a inscrição de uma ocidentalização do mundo, ao não considerar outras possibilidades, produz em efeito o desperdício, escassez e subordinação de outras formas de ser e saber.” (RUFINO, 2019, p. 46)

Nessa toada, é muito importante atentar para toda e qualquer tentativa que vise descredibilizar a produção de conhecimentos a partir desse lócus, sobretudo quando derivado da retórica do *rigor científico* (SIMAS, RUFINO, 2018). Por qual razão falamos em retórica nesse caso? Porque o simples fato de um dado saber, devidamente fundamentado, ser descredibilizado por não derivar de um conjunto de princípios ou procedimentos pautados por uma racionalidade específica, representa a faceta mais concreta da imposição de um localismo como mecanismo de apagamento e, portanto, epistemicídio.

É sempre importante riscar o ponto: não propomos através desta perspectiva uma epistemologia ou mesmo uma ciência que ignora ou, pior, despreza o conjunto de conhecimentos produzidos pelo cânone da modernidade, desde a fundação das suas bases teórico-metodológicas no século XVI até os dias de hoje. Propomos, entretanto, uma ciência que não seja reduzida a isto e que, principalmente, não seja pautada por uma pretensa capacidade de produzir, através unicamente dos seus métodos, a verdade, o saber e o conhecimento científico.

Propomos uma *ciência encantada*, onde há espaço para Einstein, Newton, Descartes, Marx, Popper, Boaventura, Desroche e Thiollent; mas onde também haja espaço para Pixinguinha, Paulo Freire, Chico Science, Luiz Antonio Simas, Dona Ivone Lara, Emicida e a Estação Primeira de Mangueira; onde a contribuição de cada um daqueles, ao atravessar o Atlântico e banhar-se na água salgada da costa litorânea de uma encruzilhada chamada de Brasil, possam, também, ser rasurados pelas sabenças produzidas por estes últimos.

Propomos uma *epistemologia das macumbas*, onde através do cruzo necessário para compreender e solucionar os problemas e contradições de um país parido à fórceps pelo colonialismo, possamos causar as estripulias necessárias para espantar esse carrego que provoca o nosso constante dismantelo cognitivo. Se o samba é o Brasil que deu certo (EMICIDA:... 2020), não poderíamos pensar em outras educações *fora* ou, ainda, de outra forma que não fosse *através* dele.

Neste sentido, revela-se prudente explicar e alocar o papel desempenhado pela *gramática dos tambores* como mecanismo de encantamento dos saberes que aqui pretende-se construir.

Quando negros e negras foram arrancados de África pela empresa colonial e trazidos ao Brasil, operava-se ali, na concretização do processo de escravidão, o início da morte dupla daqueles sujeitos: primeiramente, a simbólica, através da produção da dispersão e da fragmentação; e, posteriormente, no traslado do Atlântico ou já em *Terrae Brasilis*, a física – através das mais diversas imposições de violência, como o estupro, os castigos físicos, a amputação, o trabalho exaustivo, a privação do sono ou da alimentação, as constantes ameaça de morte e afins.

Durante séculos, a História Oficial brasileira não permitia que esses relatos fossem contados da forma como de fato aconteceram. Apesar da constante denúncia que se inicia com os movimentos abolicionistas (ALONSO, 2015; GAMA, 2021a; GAMA, 2021b; MATTOS, 2013) e alcançam século XX (MOURA, 2019; MOURA, 2020) a academia e as ciências sociais, tão ricas em métodos e procedimentos capazes de encontrar a “verdade” ou, na percepção de alguns, “leis universais”, forjaram seu discurso majoritariamente amalgamado pela história vitoriosa do carregamento colonial.

Sem embargo, em outros campos que não puderam ser controlados (ou não foram identificados como passíveis de controle), a “história que a História não conta” continuou a ser contada, passando por gerações através das mais variadas gramáticas e culturas de fresta. Como conta e canta o samba enredo da Estação Primeira de Mangueira:

Brasil, meu nego / Deixa eu te contar / *A história que a história não conta*
 / *O avesso do mesmo lugar* / *Na luta é que a gente se encontra.*
 Brasil, meu dengo / A mangueira chegou / *Com versos que o livro apagou*
 / *Desde 1500* / *Tem mais invasão do que descobrimento* / *Tem sangue*
retinto pisado / *Atrás de um herói emoldurado* / *Mulheres, tamoios,*
mulatos / *Eu quero um país que não está no retrato*
 Brasil, o teu nome é Dandara / E a tua cara é de cariri / Não veio do céu /
 Nem das mãos de Isabel / A liberdade é um dragão no mar de Aracati.
 (DOMÊNICO et al., 2019, s/p, grifo nosso)

Nesse desiderato, uma das gramáticas responsáveis pela sobrevivência de diversos saberes que chegam a nós nos dias de hoje e que podem ser textualmente expressos nesses versos do samba-enredo da Mangueira, é a gramática dos tambores. Os tambores, durante décadas e séculos, através da sua gramática própria seguiram ampliando os horizontes que a miopia colonial tentava apagar; quando as palavras não podiam ser utilizadas para denunciar os horrores perpetrados pelo colonialismo contra os corpos e mentes de homens e

mulheres indígenas, negros e negras; os tambores eram tocados para que aquelas histórias não fossem esquecidas e um dia, quem sabe, pudessem tornar aos livros.

Quando afirmamos que os tambores possuem uma gramática própria, o fazemos, porque aqueles que reverenciam *Ngoma*, nosso pai tambor, são alfabetizados desde cedo, aprendendo o toque adequado a cada um dos orixás, para que um dia possam tornar-se os sacerdotes músicos - *Alagbê*, *Xicarangoma* e/ou *Runtó* (SIMAS, RUFINO, 2018).

Assim, há envolvimento desse ato de ensinar e aprender a gramática própria daquilo que se busca ao bater-se no couro, uma verdadeira *pedagogia do tambor*. Enquanto pouco se fala (nesse processo) na língua vernácula a qual somos condicionados a aprender a nos comunicar, muito se ensina sobre o transe dos corpos que são embalados pelos ritmos (re)percutidos no tambor e que muito falam sobre os mitos primordiais.

São ritualizados, assim, através dos tambores, da dança, do transe, da música e da arte, diversos mitos que dessa maneira puderam e ainda permanecem vivos, explicando muito sobre a vida e o encanto através de outras cosmovisões.

Diferentemente do que somos levados a acreditar, o toque no tambor não expressa tão somente um ritmo, um barulho, um batuque. Através dos tambores (e da música como um todo) podemos expressar diferentes histórias, porque cada toque é capaz de expressar os mais diversos sentimentos – há toques que demonstram alegria, medo, tristeza, felicidade, angústia, raiva (SIMAS, RUFINO, 2018).

Um dos ritmos mais nobres do candomblé de keto é o *Igbín*. Ele é o toque dedicado a Oxalá, mais especificamente a Oxalufã (do iorubá *orísá olufon*; orixá senhor de Ifón – uma localidade próxima a Oxogbó, na Nigéria). Oxalufã é a manifestação de Oxalá como um ancião, dotado da sabedoria dos mais velhos, que baila de forma lenta e curvada, apoiado em um bastão sagrado, o opaxorô. Para que tal bailado seja possível, o toque do tambor se caracteriza pela fala da lentidão e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento contínuo do ritmo.

Igbín, diga-se, é também o caramujo africano que, ao lado do ebô (alimento feito com milho branco), é a principal oferenda feita a Oxalá. O ritmo *Igbín*, portanto, se assemelha ao lento caminhar do caramujo que carrega a sua própria casa, assim como Oxalufã carrega o peso da criação do mundo. Ao longo do toque, o rum – o mais grave dos tambores – faz uma série de desenhos rítmicos que acompanham as sutis variações do bailado lento do orixá. Muitas vezes, durante o bailado, Oxalufã bate com o opaxorô no chão no mesmo compasso do desenho feito pelo rum. (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 59-60, grifo do autor)

A gramática dos tambores é muito rica, para além do exemplo destacado na citação acima, há diversos desenhos rítmicos e toques: o ilú de Iansã, o sató de Nanã, o adabi de Exu, o korin-ewe de Ossain, o bravum de Oxumaré, o alujá de Xangô, o agueré de Oxossi e tantos outros (SIMAS, RUFINO, 2018).

Todo o tronco do samba como conhecemos hoje, seja ele o de partido alto ou não, deriva diretamente dos três ritmos basilares que compõem a gramática dos tambores: o *barravento*, a *cabula* e o *congo*. Todos esses, ritmos percutidos pelos tambores nas casas de Angola.

Durante décadas as escolas de samba foram obrigadas a cantar determinados sambas-enredos que reforçassem as narrativas construídas pelos vencedores (a empresa colonial e burguesia) acerca da História Oficial brasileira. Contudo, aquilo que era enunciado na língua normativa na qual todas e todos somos versados, isto é, a letra da canção, era muito diferente daquilo que era, de fato, contado através da gramática dos tambores, isto porque, as escolas de samba, enquanto sujeitos que representam vividamente as culturas de fresta e de terreiro, trazem em suas baterias cada um dos mencionados toques. O agueré de Oxóssi e o seu ritmo de caça na bateria da Mocidade Independente de Padre Miguel ou o ilú de Iansã na bateria do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela (SIMAS, RUFINO, 2018).

Baseado nessa perspectiva, a presente pesquisa possui um duplo corpo ou dimensão. Há aquilo que se encontra aqui expressado, na linguagem normativa na qual todas e todos somos versados. Esse é *o seu corpo, seu suporte físico visível aos nossos olhos*, dimensionável pela forma como concebemos ler e conhecer o mundo.

Noutra banda, entretanto, há aquilo que gostaríamos de expressar mas não podemos (seja pelo conteúdo, seja pela ausência de formas inteligíveis de fazê-lo através simplesmente das palavras), construído nas diversas gramáticas que dão suporte a música, entre eles, a gramática dos tambores. Esse é *o seu espírito, aquilo que não é visível aos nossos olhos* ou capaz de ser lido friamente em palavras, mas que vibra no nosso corpo a cada toque do tambor; percorre nossos músculos quando dançamos, sorrimos ou até mesmo entramos em transe. Essa é a dimensão onde cantamos e encantamos essa pesquisa.

Essas duas dimensões estão divididas em quatro partes: i) na primeira delas, na dimensão corpórea do trabalho, temos os “elementos essenciais da pesquisa científica”

compostos pela a introdução e este capítulo dedicado a indicar/justificar todas as opções metodológicas feitas, porquanto na dimensão do encantamento, temos a evocação, composta pelas músicas “*Tambor, o Senhor da Alegria*”, “*coração tambor*”, “*raiz*” e “*Rompeu o coro*”, com os toques do *arrebate* que nos convocam e nos preparam para todo o percurso que travaremos nas seções seguintes; ii) na segunda parte, teremos na dimensão corpórea a “*história que a História conta*”, onde serão apresentados os fundamentos epistemológicos da teoria hegemônica do direito à educação (parte dos capítulos 3 e 4), porquanto na dimensão do encantamento temos a introdução da *síncope*¹³, tão presente no *rap* brasileiro¹⁴, rompendo nesta dimensão portanto com a constância da dita “História Oficial” e preenchendo esse vazio através dos relatos contidos em músicas como “*Dá Ponte pra Cá*”, “*Corpo Sem Juízo*” e “*Junho de 94*”; iii) na terceira parte, falamos da “história que a História não conta”, ocasião na qual apresentamos os fundamentos epistemológicos da teoria contra hegemônica (outras partes dos capítulos 3 e 4) e os embalaremos, na dimensão do encanto, através do *contratempo*¹⁵, largamente presente nas várias espécies que compõem o *forró* (xote, xaxado, coco e afins), no *maracatu de baque virado*¹⁶ que caracteriza (dentre outras coisas) o *mangebeat* e, também, no *samba de morro*; iv) por fim,

¹³ Um trecho que exemplifica e explica a relação da síncope (enquanto elemento da teoria musical) com a abordagem teórico-metodológica e epistêmica aqui desenvolvida: “A partir dessas percepções, podemos concluir que a perspectiva da encruzilhada como potência de mundo está diretamente ligada ao que podemos chamar de cultura de síncope. Elas só são possíveis onde a vida seja percebida a partir da ideia dos cruzamentos de caminhos. A base rítmica do samba urbano carioca é africana e o seu fundamento é a síncope. Sem cair nos meandros da teoria musical, basta dizer que a síncope é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada.” (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 18)

¹⁴ Sobre a presença da síncope no *rap* brasileiro, também cabe: “Os versos ritmados colocam em cena a realidade dos que vivem às margens dos poderes institucionais, negros e negras, pobres, presidiários. As melodias se destituem das elaborações tradicionais, praticamente se anulam, para dar espaço à invenção rítmica. No fundo, como base, samplers ou baterias eletrônicas seguram o tempo para o improviso ou desafio. A síncope e o deslocamento são muito explorados, os tempos fracos são acentuados pelas sílabas tônicas das palavras, como fazem os surdos nas escolas de samba. O tempo se desarticula, desloca o significante e seu significado. Na organização sonora, o exercício de reorganização social. No jogo das inversões, entre tempos fortes e fracos, sílabas tônicas e átonas, o rap se torna força de ação. A poesia é espaço para exposição e troca de ideias, as palavras registram, quebram, apontam, dão direções e propostas para as transformações das comunidades de escuta. Poesia – que inclui nela o som – é forma de distribuição de saber, é educação, e aciona uma escuta performativa, uma escuta que age. De novo: palavra é arma.” (MACIEL, 2016).

¹⁵ Optou-se por fazer a mudança entre a Seção I e II da pesquisa nesta dimensão, passando do rap e suas derivações para o *maracatu*, uma vez que a métrica utilizada na bateria favorece uma transição que ao mesmo tempo que é linear, contém as síncope da Seção I e os *contratempos* destacados na Seção II. Para uma análise acerca dessa relação entre o *maracatu* de Chico Science & Nação Zumbi com o rap Cf. Rodrigues (2015).

¹⁶ Há uma crítica de fundo acerca da apropriação do *maracatu* e da forma como se ensina o *maracatu* de maneira monológica, sobretudo após o movimento do *mangebeat*. Nesse sentido Cf. Carvalho (2007)

na quarta parte, na dimensão corpórea há aquilo que denominamos de “a história que a História um dia vai contar”, isto é, o mais puro exercício da pedagogia dos sonhos possíveis, onde contamos a história do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação e serão apresentados os resultados da pesquisa e, na dimensão do encanto, cantamos e dançamos, no toque do *barravento*, junto com a história daqueles que construíram essa pesquisa, , encarnando, assim, a *festa que espanta a miséria* através de uma verdadeira *apoteose carnavalizada*.

Quadro 3 - Estrutura e Dimensões da Pesquisa

Seção I	
Elementos Essenciais da Pesquisa Científica (Capítulo 1 e 2) • Introdução • Método • Pesquisa-Ação • Abordagens Teórico-Metodológica e Epistêmica da Pesquisa	Evocação • Tambor, o senhor da Alegria • coração tambor • Minha Prece • raiz • Rompeu o couro
Seção II	
A história que a História conta (parte dos capítulos 3 e 4) • Fundamentos epistemológicos da teoria hegemônica; • O que é educação? • Em que momento a educação passou a ser objeto do direito? • O que a teoria dos direitos fundamentais diz sobre o direito à educação? • Em que ponto esse direito à educação se conecta com a extensão?	e que os versos recontam (síncope) • Da Ponte Pra Cá • Olho de Tigre • Junho de 94 • Movimento • Corpo sem Juízo • Faces • Deus é Travesti • Machista Não Tem Vez
Seção III	
A história que a História não conta (outra parte dos capítulos 3 e 4) • Fundamentos epistemológicos da teoria contra hegemônica; • O que são direitos humanos afinal? • O que é a educação popular? • O que é a educação em direitos humanos? • Como todos esses elementos se articulam numa práxis: a ecologia dos saberes, a pedagogia das encruzilhadas e o encantamento da educação popular em direitos humanos	e que a música embala (contratempo) • A Praiera • Monólogo ao Pé do Ouvido • A cidade • ABC do Sertão • Cabloco Sonhador • Ogum do Male • Pai Orixá • Nomes da Favela • O Favelado • O Século do Progresso
Seção IV	

A história que a História um dia vai contar (capítulos 5 e 6) • O exercício da pedagogia dos sonhos possíveis: a história do Efetivando o Direito à Educação; • A aplicação da teoria dos círculos concêntricos: principais resultados da pesquisa-ação	e nós dançaremos (apoteose carnavalizada) • Mocotó do Tião • Voltei Recife • O Homem da Meia Noite • Carnaval Multicultural • Mangueira em tempo de folclore • Meu Deus, Meu deus, está extinta a escravidão? • Tem que se tirar da cabeça que não • A Vila canta o Brasil, celeiro do Mundo • História para ninar gente grande • Principia

FONTE: Elaboração Própria

Desta feita, partindo das premissas já previamente esboçadas de que o samba é o Brasil que deu certo e de que não é possível pensar outras educações fora ou de forma que não seja através da gramática dos tambores; compreendendo, também, que o tronco do samba, do maracatu, do rap, do forró e de tantos ritmos que trazem consigo um manancial complexo de saberes afroameríndios extremamente sofisticados e que foram criados e subsistiram até os dias de hoje por intermédio da perpetuação das culturas de festa; entendemos, portanto, que não há outra forma de construir um pensamento alternativo de alternativas que se situe fora da gramática dos tambores e, sobretudo, da dimensão do encanto. Não por outra razão, optou-se metodológica e epistemologicamente por construir a presente pesquisa considerando sua dupla dimensão ou estrutura.

A ciência, calçada nas tradições da modernidade ocidental e em diferentes momentos à serviço da política colonial, *reivindica o direito de falar sobre o outro sem se deslocar para o lugar do outro, sem buscar observar o mundo a partir dos olhos do outro*. [...] Como buscar praticar os rodopios e cruzos no sentido de objetivar uma transformação radical que perpassasse necessariamente pelo encantamento dos saberes? [...] É nesse sentido que a partir dos saberes assentados em uma epistemologia das macumbas destacamos *o ato de se fazer pesquisa como a prática de quem cambona*. (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 36, grifo nosso)

Por fim, é importante destacar o papel do pesquisador-cambono e sua íntima relação com a forma como concebemos a estruturação e realização de uma pesquisa-ação ante a realidade da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte. O cambono, como bem explicam Simas e Rufino (2018), na prática, é a pessoa responsável por cumprir com

diversas tarefas, das mais simples até as mais complexas, dentro de um terreiro: de varrer o chão até operar como tradutor nas consultas, ele é o sujeito que atua na função de “auxiliar de serviços gerais” do pai de santo e das entidades. Mas isso não esgota as atividades que são por ele desempenhadas. O que se sabe (e aqui importa) é que através dos seus gestos e da sua prática no terreiro, trata-se de um sujeito que está em constante orientação e aprendizado.

Pesquisar como quem cambona, por isso, é estar sempre aberto ao aprendizado por intermédio da prática. É manter-se sempre fiel as dúvidas e, ao buscar resposta para elas, participar direta e ativamente do processo de construção de conhecimento.

Nós que somos versados na ciência encantada das macumbas, quando assumimos a perspectiva do pesquisador-cambono, estamos sempre abertos as dúvidas, desconfiamos (como já mencionado) do caminho reto e nos permitimos ser transpassados pelas diversas lógicas, racionalidades e cosmovisões para ampliar a nossa forma de enxergar e compreender o mundo. Não por outra razão, não será encontrado aqui por vocês recortes estanques categorizados como puramente políticos, epistêmicos, gnosiológicos ou metodológicos. Na estripulia que operamos para dismantelar esse desarranjo cognitivo imposto por séculos de colonialismo, quando aqui falamos de metodologia, por exemplo, ao mesmo tempo falamos de política, de epistemologia e de gnosiologia. Todos esses caminhos, são possibilidades. E todas as possibilidades são por nós aqui exploradas e cruzadas.

O pesquisador-cambono, portanto, carrega consigo a certeza da sua incerteza sobre tudo aquilo que algum dia julgou saber. O não-saber é uma condição necessária para o que pretendemos praticar, uma vez que consideramos, em última instância, que o conhecimento está muito mais relacionado com aquilo que experienciamos (no dia a dia da pesquisa-ação, por exemplo) do que propriamente com o acúmulo de informações teóricas quaisquer.

Mantermo-nos fixos a ideia de alguma certeza que nos mantenha fechados a outras leituras ou possibilidades, nos impediria de dinamizar todo e qualquer conhecimento que se objetiva construir, pela incapacidade de cruzá-lo por (ou a partir) de outras perspectivas e/ou saberes. Assumimos, portanto, a condição tática da ignorância, já que enquanto cambonos, estamos constantemente praticando algo na condição de aprendizes (SIMAS, RUFINO, 2018).

É por essa razão que ao estruturamos a presente pesquisa, não poderíamos pensar em outra forma de abordá-la e traduzi-la para a linguagem normativa da ciência de outra forma que não através da pesquisa-ação. Conforme já detalhadamente exposto na seção anterior, a pesquisa-ação, as tipologias selecionadas e a forma como foi desenhada (através de um projeto de extensão que atua na [e com] a rede pública de ensino), coloca-nos na condição de estarmos constantemente aprendendo algo na medida em que construímos algo que para a academia pode ser validado enquanto “conhecimento científico”.

Optamos pela pesquisa-ação, porque independentemente da forma como o hífen separada os sujeitos da pesquisa (autor e ator), ao assumirmos a condição tática da ignorância, pudemos todos os dias, estando ou não em sala de aula, aprender com estudantes, professores, membros da comunidade e tantas outras pessoas, como verdadeiramente efetivar o direito à educação além das linhas abissais.

Descendo das torres de mármore construídas nos campi universitários, saindo das bibliotecas ou salas de grupos de pesquisa e transpassando os muros da universidade, pudemos ter a certeza da nossa completa incerteza sobre os principais problemas que afetam a realidade da educação pública dos estudantes, trabalhadores da educação e comunidade que circunda a Escola Estadual Belém Câmara. Lá, *com* e *a partir* das sabenças destes sujeitos, pudemos estruturar e tentar construir algo que pudesse ser uma resposta concreta para os problemas por eles apontados. Lá cambonamos e exercitamos, todos os dias, a condição tática da nossa completa ignorância.

Nesse desiderato, além da condição tática acima mencionada, é também importante destacar que atrelado ao papel do pesquisador-cambono, está um dos princípios estruturantes da epistemologia das macumbas que é o *princípio da imprevisibilidade*. Quando pensamos nesse princípio, nos defrontamos com a ideia geral de que é preciso que constantemente sejamos capazes de questionar todo e qualquer regime de verdade que tente se impor de forma totalitária, através da descridibilização de outros conhecimentos (diversos e plurais em possibilidades de explicação do mundo), enquanto lei universal.

Desta feita, para revestir o princípio da imprevisibilidade de concretude nas nossas ações de extensão, sobretudo aquelas realizadas em contato direto com os estudantes da escola (em sala de aula), optamos por mantermo-nos abertos a um constante processo de *ecologia dos saberes* (melhor delineada no capítulo 4 da pesquisa), o qual se operou

metodologicamente conforme já delineado quando apresentamos o desenho da pesquisa-ação e a forma de atuação do Efetivando o Direito à Educação.

Assim, quando falamos em pesquisador cambono e do seu impacto na construção da pesquisa-ação estamos falando, em última instância daquele (ou daquela) que “[...] equilibra-se entre a desconfiança das certezas que lhe são apresentadas e dos caminhos que se reivindicam como formas alternativas. [...] a atitude do pesquisador cambono é um ato de praticar a cisma como uma arte de inacabamento.” (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 40).

Quando trazemos para o bojo desta investigação a perspectiva da ciência das macumbas, o que é pretendido é que possamos, ao término, independentemente de uma confirmação ou refutação de hipótese; do sucesso ou fracasso da pesquisa-ação; construir um *saber encantado*.

Um saber, portanto, que não esteja fechado as múltiplas possibilidades que existem nesse mundo (e em outros planos/temporalidades); um saber que não seja dotado da ausência de poder criativo ou de dinamicidade/mobilidade; um saber que não contribua, ainda mais, para toda a política de esquecimento que parte da ciência buscou produzir nesses últimos cinco séculos.

As ciências humanas, sociais aplicadas e, sobretudo, o direito e as ciências jurídicas, são hoje repletas de saberes que produzem e reproduzem algo muito pior do que a morte: o desencanto. Muito mais do que solucionar todos os problemas da educação pública brasileira, o que pretendemos nesta pesquisa, é provar que há uma outra ciência jurídica e um outro direito possível: aquele onde suplantamos a esterilidade de afetos, o dismantelo cognitivo e a letargia com a qual o ensino bancário e a academia nos anestesia.

Toque-se o tambor. Dance-se. Gargalhe-se.

3 O PRIMEIRO CRUZO – DIREITO E EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL EFETIVAR O DIREITO À EDUCAÇÃO ALÉM DAS LINHAS ABISSAIS?

“Direito” e “Educação” são duas categorias (ou campos do saber) que por vezes constituem disciplinas estudadas de maneira apartada, isto é, por métodos próprios; mas que dentro das ciências jurídicas encontram espaço como categorias correlatas ou mesmo como uma só categoria: o direito à educação.

Nesse desiderato, a literatura científica hegemônica afirma que no Ocidente, desde as primeiras cartas e declarações de direito, fruto das revoluções liberais, é possível encontrar o estabelecimento dessa relação entre direito e educação no plano jurídico-positivo. Doutra banda, a corrente crítica ou teoria contra-hegemônica entende que o direito à educação está em constante construção (não é um dado imóvel cristalizado através de uma lei), uma vez que é fruto das conquistas diuturnas de pessoas, coletivos, organizações sociais e demais militantes do campo do direito à educação.

Esse balanço entre ambas as correntes é importante, pelo fato de que um dos objetivos precípuos desta tese, conforme exposto na introdução, é encontrar respostas *concretas* para os problemas reais que circundam a efetivação do direito à educação além das linhas abissais, isto é, no âmbito da Escola Estadual Belém Câmara.

Assim, para que se possa compreender o panorama/contexto da problemática traçada enquanto elemento norteador da pesquisa, é necessário, *a priori*, a partir dessa perspectiva mais dogmática (hegemônica), fixar a dimensão do conteúdo teórico (o que diz a literatura científica) e normativo (o que diz a legislação – o *mundo do dever-ser*); para que, só então, seja possível tecer as críticas oriundas a partir de uma análise sociológica (do *mundo do ser*) e contra hegemônica deste direito à educação ao qual se busca emprestar concretude.

Inicialmente, a análise buscará estabelecer o que pode se compreender por “educação” e como historicamente ela inicia esse processo de aproximação com o direito durante a Idade Moderna no Ocidente, considerando os espaços geográficos onde a ciência moderna centra esforços para produção das suas teorias: Europa e Américas. Superada essa etapa, a análise passa a ser feita em cima da categoria “direito à educação”, trabalhando-a com base na literatura científica que adota uma abordagem jurídico-dogmática, ora denominada de hegemônica e, no plano internacional, universalista (ou globalista).

Ao final do capítulo, na terceira subseção, será feito o já mencionado balanço (ou contraponto), que se pauta em duas perguntas-chave: “há outra concepção possível sobre direitos humanos?” e “há outra educação possível?”. Essas perguntas buscarão respostas que sejam capazes de nos explicar e contextualizar o direito à educação dentro da realidade brasileira (sobretudo ao longo dos séculos XIX e XX) ocasião na qual serão também apresentados os marcos-teóricos fundamentais da corrente crítica e desta tese: Boaventura

de Sousa Santos com sua ideia de “linhas abissais”, Joaquín Herrera Flores e a “(re)invenção dos direitos humanos”, bell hooks e a ideia de uma “pedagogia transgressora”, Luiz Rufino e a “pedagogia das encruzilhadas”.

3.1 AFINAL O QUE É A EDUCAÇÃO E COMO ELA SE RELACIONA COM O DIREITO?

Na análise feita na presente seção, o recorte histórico que foi traçado não abarca a noção da “educação” ou “instrução” existente nas sociedades pré-modernas, tendo em vista que a literatura científica selecionada (enquanto marcos teóricos das teorias hegemônicas) entende que nesses agrupamentos sociais, a inexistência de uma diferenciação funcional entre “direito” e “moral” ou entre “direito” e o “transcendente” (NEVES, 2009) tornaria qualquer análise crítica feita adiante (em relação ao direito à educação) anacrônica e passível de incorrer em um sincretismo teórico vazio de cientificidade¹⁷.

Desta feita, partindo de um recorte geográfico centrado, inicialmente, no eixo ocidental do globo, onde estão centradas as análises da teoria hegemônica, serão trabalhadas as estruturas sociais multicêntricas ou policontexturais¹⁸, surgidas (ou construídas) após as revoluções burguesas do final do século XVIII e do início do século XIX.

Em assim sendo, não será aqui abordada a primeira concepção de educação trabalhadas por Luzuriaga (1946) em *Historia de La Educación Pública*, isto é, a *educação religiosa* (ou confessional), presente durante o período medieval e organizada eminentemente pela Igreja com objetivo precípua de formar indivíduos fiéis ao cristianismo. Parte-se, assim, desde o princípio da análise, da transição entre a *educação pública estatal* para a *educação pública nacional*, conceitos (ou modelos) esses que serão

¹⁷ Para um aprofundamento acerca dos estudos no campo da “História da Educação”, o uso da historiografia e das fontes históricas utiliza-se nessa pesquisa como marco teórico Ragazzini (2001).

¹⁸ "Mediante esse processo, a sociedade torna-se 'multicêntrica' ou 'policontextural'. Isso significa, em primeiro lugar, que a diferença entre sistema e ambiente desenvolve-se em diversos âmbitos de comunicação, de tal maneira que se afirmam distintas pretensões contrapostas de autonomia sistêmica. E, em segundo lugar, na medida em que toda diferença se torna 'centro do mundo', a policontexturalidade implica uma pluralidade de autodescrições da sociedade, levando à formação de diversas racionalidades parciais conflitantes. Falta, então, uma diferença última, suprema, que possa impor-se contra todas as outras diferenças. Ou seja, não há um centro da sociedade que possa ter uma posição privilegiada para sua observação e descrição; não há um sistema ou mecanismo social a partir do qual todos os outros possam ser compreendidos." (NEVES, 2009, p. 24-25)

aclarados adiante. *A educação pública estatal*, apesar de receber uma nomenclatura que pode nos levar a associá-la (erroneamente) com a concepção de educação pública existente hoje, dela muito se diferenciava. Tratava-se de um modelo de estruturação da educação ainda alicerçado em cima de uma lógica donde apesar das práticas educacionais partirem do Estado (e não mais da Igreja), sua finalidade estava inteiramente voltada para o engrandecimento do próprio Estado e para a formação de *bons súditos e soldados* (LUZURIAGA, 1946).

Os primeiros vestígios desse modelo de educação, na Prússia de Frederico Guilherme I, denotam uma instituição escolar (a escola) ainda cercada de uma forte influência religiosa na execução das práticas educacionais (até pelo fato de que a estrutura de maioria delas estavam ainda instaladas nas próprias Igrejas), o que é reforçado, por exemplo, pelo Édito de 1713 (do Rei Frederico Guilherme I) que terminaria acentuando o caráter religioso da escola (LUZURIAGA, 1946).

Em contrapartida, muito embora essa presença da Igreja ainda fosse muito latente, é importante mencionar que a busca pela formação dos ditos “*bons súditos*”, culminou na edição de éditos posteriores (como o de 1717) que davam cada vez um poder maior de intervenção ao Estado na educação.

Esse período de transição entre os modelos da educação pública estatal e educação pública nacional é importante dentro das análises feitas pela teoria hegemônica, tendo em vista que nele observa-se o trabalho (na Prússia) de duas importantíssimas figuras que assentam as bases teóricas (e práticas) necessárias para o surgimento de uma nova perspectiva sobre a educação (desta vez, com uma feição mais laica).

Johann Bernhard Basedow, pedagogo alemão do século XVIII e a quem se atribui, também, a paternidade da filantropia (HORNUNG, 2002), é responsável por começar a suscitar o debate que pretendia superar, no campo da educação, a separação funcional entre “fé” e “razão” (através da crítica direcionada ao ensino de certos dogmas religiosos por intermédio da educação), o que é trabalhado em várias das suas obras, como *Das Basedowische Elementarwerk*¹⁹.

Nesse desiderato, juntamente com outro pedagogo, Christian Heinrich Wolke, desenvolve o que futuramente é chamado de “*pedagogia dos amigos da humanidade*”

¹⁹ Para conferir a obra original, Cf. Basedow (1785)

(tradução livre), trazendo para as práticas educacionais uma perspectiva mais humana, associada ao estabelecimento de uma dialética, ainda tímida, entre teoria e prática (CHALMEL, 2016).

Há assim, na segunda metade do século XVIII (transição entre os dois modelos de educação pública dantes mencionados), com a fundação (por Basedow) da *Philanthropinum* em Dessau, o surgimento de uma primeira instituição que traz no seu cerne um ideal de educação muito mais próximo daquilo que é difundido no mundo nos séculos seguintes (no século XIX na Europa e, no século XX, no restante do Ocidente).

Al mismo tiempo dice en éste que las escuelas públicas deben ser sostenidas por el Estado, que el beneficio sea general para todo ciudadano y que a causa de la religión o la iglesia no sea excluido de su goce ningún niño. Finalmente, pide la inspección del Estado para todas escuelas y que éstas 'deben ser para los ciudadanos y habitantes un beneficio del Estado, pero no una coacción. (LUZURIAGA, 1946, p. 49)

É importante mencionar que Basedow (e uma vasta sorte de pedagogos do Reino da Prússia do século XVIII e XIX) tem forte influência das ideias naturalistas de Rousseau e que este, por sua vez, é um teórico-chave do modelo educacional assentado na França após a Revolução Francesa²⁰, razão pela qual o mencionado autor será trabalhado novamente adiante, quando aprofundarmos a análise da escola pública nacional.

As ideias de Basedow são responsáveis por influenciar diversos entusiastas de *reformas* no campo da educação. Nesse sentido, cabe destacar, ainda no Reino da Prússia, Friedrich Eberhard von Rochow, tendo em vista que este exerce um papel relativamente importante no que tange a busca por mudanças das condições sociais dos camponeses através da educação da população rural – servindo, inclusive, de inspiração, posteriormente, para as mudanças propostas pelo então “ministro da educação” (tradução nossa) Karl Abraham Freiherr von Zedlitz.

O que não pode deixar de ser mencionado (e por isso é importante a construção histórica partindo de Basedow, passando por Rousseau e Rochow, até alcançarmos Zedlitz)

²⁰ "The significance of such an educational writer as Rousseau is not measured by any particular improvement he suggested, or by any particular extravagances he indulged himself in. His is a voice struggling to express, the necessity of a thoroughgoing revolution of elementary education to make it a factor in the intellectual and moral development of all - not a mere device for teaching the use of certain practical tools to those sections of society before whose development a stone wall was placed." (DEWEY, 1904, p. 58-59)

é que apesar dos avanços obtidos nessa fase de transição na Prússia, sobretudo no que tange a separação da lógica de “educação estatal” da Igreja; a concepção de “educação obrigatória” (promovida pelo Estado) imposta pelas reformas do então ministro da educação, toma como base (apesar do revestimento “humanitário”) uma *busca por potencialização da produção agrícola* (e, em última instância, do acúmulo de capital²¹) através de uma melhor instrução da população campesina.

Esse ponto é muito importante, tendo em vista que todo o modelo de “educação pública nacional” analisado adiante, a partir da França, parte dessa mesma pedra angular – e é exatamente nesse ponto que surgirão as críticas (da própria teoria hegemônica) das reformas feitas ao final do século XIX e, principalmente, no século XX.

Lorenzo Luzuriaga (1946; 1971) ao analisar os mais diferentes recortes cronológico relativos à educação, estabelece no século XVIII, especificamente no contexto da Revolução Francesa, as principais modificações dos modelos de educação pública estatal. Fruto dessas transformações surgirá, então, o modelo da *educação pública nacional*²², o qual irá se proliferar no eixo ocidental do globo nos séculos XIX e XX – no Brasil, por exemplo, a educação pública passa a ser uma questão nacional tão somente na década de 30 do século passado²³.

É dentro desse recorte cronológico e espacial que enfim é possível encontrar não só uma mudança de perspectiva sobre o conteúdo da categoria “educação” (tal como vislumbrado ao trabalhar o Reino da Prússia) no âmbito da teoria hegemônica, mas, principalmente, sua aproximação do *direito moderno* (e, conseqüentemente, a criação do gérmen do direito à educação).

Para entender as mudanças advindas da Revolução Francesa no campo da educação, é necessário nos debruçarmos acerca das construções que perpassam por, pelo menos, cinco nomes (até alcançar, enfim, Rousseau), sendo eles: (i) no campo político La Chalotais,

²¹ As críticas a essas questões hão de ser feitas oportunamente na seção 3.3.2, tendo em vista que a literatura científica que enquadrámos como teoria hegemônica (ou burguesa) não o faz.

²² "Sólo con la Revolución francesa puede decirse que comienza la educación nacional, y aunque ella no pudiera llevarla a realización, deja sin embargo asentadas las bases para su desarrollo ulterior. La Revolución, en efecto, apenas pudo hacer nada en la realidad educativa por su corta duración - en realidad sólo 10 años - y por los acontecimientos interiores y exteriores; pero en sus discusiones, proyectos y decretos se halla la médula de la educación desde un punto de vista nacional." (LUZURIAGA, 1946, p. 70).

²³ Isso ocorre em maior escala após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Nesse sentido Cf. Palma Filho (2010).

Rolland d'Erceville e Jacques Turgot²⁴; e (ii) no campo dos pensadores (filósofos) Montesquieu e Diderot.

La Chalotais, em “*Essai d'Éducation Nationale*” traz à lume, de maneira extremamente embrionária, a ideia da educação pública (nacional) como um direito. Sua tese (assim como dos outros marcos-teóricos analisados) trazia em seu bojo críticas ao modelo de educação pública estatal existente no *Ancien Régime*, focando seu objetivo precípua na transformação do ensino religioso por uma educação civil²⁵.

Rolland d'Erceville apresenta em 1763 uma proposta também visando reduzir a influência religiosa no ensino, mas que vai além, ensaiando um esboço (mais concreto que o de La Chalotais) de um sistema de educação pública, havendo inclusive a previsão da criação de um órgão responsável pela fiscalização de questões relativas à educação.

Turgot vai mostrar a mesma preocupação dos demais com a formação de cidadãos. Em trecho reproduzido em Luzuriaga (1946), é possível encontrar afirmações de Turgot no sentido de que àquela época (segunda metade do século XVIII) já existiam métodos e estabelecimentos para formar físicos, pintores, *porém não para formar “cidadãos”*. Reforça, ainda, a necessidade de criação de organismos dentro do aparato estatal para cuidar da aplicação de regras uniformes à todas as escolas, colégios e universidades.

Todas essas teses, entretanto, tal como na Prússia, são construídas dentro da percepção de criação de um *cidadão que seja útil ao Estado*, capaz de cumprir com suas obrigações (deveres) e colaborar com o desenvolvimento nacional. Nesse desiderato:

The new young generation of men would be prepared for the service of the State, devoted to their country, submissive to authority - not through fear, but through reason - helpful to their fellow-citizens and accustomed to recognize and to respect justice. (HEATER, 2015, p. 40)

²⁴ "Rousseau Social Contract was published in 1762; that is, a year before the essays of La Chalotais and Navarre. We move on now to 1775. It was probably in that year that Turgot presented to the new young king, Louis XVI, a memoir on the organization of municipalities, which contained a tiny section entitled "On the Manner of Preparing Individuals and Families to Participate Properly in a Good Social Organization". Turgot spent his life in public service and was the most efficient, intelligently reforming and benevolent of all such ancien régime figures." (HEATER, 2015, p. 39)

²⁵ "El bien público - dice -, el honor de la nación exigen que se sustituya la enseñanza religiosa por una educación civil, que se prepare a cada generación para desempeñar con éxito las diferentes profesiones del Estado [...] Yo pretendo reivindicar que [la educación] sólo depende del Estado, porque aquélla le pertenece esencialmente, porque todo Estado tiene un derecho propio, inalienable e imprescritible a instruir a sus miembros porque finalmente los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado." (LUZURIAGA, 1971, p. 172-173)

Assumindo a educação, portanto, esse estratégico papel na construção não somente de uma consciência nacional, mas, sobretudo, *de cidadãos que se comportariam dentro das balizas estabelecidas pelo Estado*, sobretudo no contexto revolucionário de suplantação do *Ancien Régime*, a busca pela *institucionalização* desse modelo educacional, distante da Igreja e com contornos cada vez mais publicista, ganha importante espaço nos debates que precederam a Revolução Francesa e a redação da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.

Por intermédio dessa feição através da qual começa a se transmutar uma “nova” educação e da busca pela sua institucionalização no contexto do surgimento de um dos primeiros modelos²⁶ de Estado de Direito (*L'État Légal, L'État du Droit ou État Constitutionnel*)²⁷, enfim, se observa a aproximação dessa categoria do campo do direito.

Primeiramente em Montesquieu (1996) quando em “O Espírito das Leis” a estabelece como base fundante de um governo republicano e como poder disseminador da virtude (*amor às leis e à pátria*)²⁸ e da ciência; mas, sobretudo, em Diderot, que além de propor a universalização do ensino, pontua que o mesmo deve ser dirigido de maneira exclusiva pelo Estado (LUZURIAGA, 1946), assegurando ao estudante, uma série de garantias – ou seja, em última instância, direitos.

Assim, é no clima incendiário dos debates da Assembleia Nacional Constituinte (1789-1791) que é possível observar: i) o rascunho, surgimento e desenvolvimento de um modelo de educação fornecido pelo Estado²⁹⁻³⁰; ii) o estabelecimento do princípio da

²⁶ A perspectiva tomada nessa seção da pesquisa entende que a expressão “Estado de Direito” deve ser adotada com responsabilidade. Dessa forma, sempre que abordarmos essa categoria, partiremos do seguinte marco-teórico: “Estado de Direito será, então, o Estado vinculado e limitado juridicamente em ordem à proteção, garantia e realização efetiva dos direitos fundamentais, que surgem como indisponíveis perante os detentores do poder e o próprio Estado” (NOVAIS, 2006, p. 26).

²⁷ Para maiores informações sobre as especificidades do Estado de Direito francês Cf. Novais (2006)

²⁸ “Podemos definir essa virtude: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu próprio interesse, produz todas as virtudes particulares; elas consistem apenas nesta preferência. Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão. Ora, o governo é como todas as coisas do mundo; para conservá-lo, é preciso amá-lo.” (MONTESQUIEU, 1996, p. 46)

²⁹ Todo o debate que precedeu a Declaração de 1789 tem como um dos elementos norteadores a educação. Destacando-se, nesse momento, os discursos do Conde de Mirabeau, em especial, o primeiro deles denominado *De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant*, onde defende uma educação pública e livre de interferências partidárias na atividade docente (LUZURIAGA, 1946, p. 72-73)

educação *universal, gratuita e obrigatória* (ao menos no ensino básico); iii) a transformação do ensino de temáticas religiosas (ou ensino religioso), por uma formação moral e cívica.

Tudo isso se sedimenta, no cerne de um novo modelo de Estado (*L'État Légal*), por intermédio de (ou mediado por) uma declaração de direitos. Dito de outra forma: o modelo de educação pública nacional nasce, enfim, através da primeira norma³¹ que se tem conhecimento no Ocidente que além de impor limites ao poder do soberano de maneira geral e abstrata (diferentemente das cartas de franquia/liberdade³² ou pactos de poder³³), reconhece direitos oponíveis ao (ou deveres do) mesmo, ainda que de maneira extremamente rudimentar.

A teoria hegemônica ora analisada aponta a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) como o principal documento resultante dos processos de lutas vivenciados no curso da Revolução Francesa, responsável por assegurar normativamente o acesso dos cidadãos a uma série de (agora) direitos fundamentais, além de suplantar o Antigo Regime – o que demarca a transformação da sociedade medieval eclesiástica na sociedade moderna.

No seu preâmbulo, a aludida declaração já destaca a importância da educação, ao afirmar que “[...] tendo em vista que *a ignorância*, o esquecimento ou o *desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos* e da corrupção dos Governos,”

³⁰ Le premier, intitulé De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant, est le plus important des quatre. Mirabeau —nous disons Mirabeau, puisque c'est sous son nom que l'ouvrage a paru — commence par y définir l'éducation. “L'art de l'éducation, dit-il, n'est que celui de faire prendre aux hommes les habitudes qui leur seront nécessaires dans les circonstances auxquelles ils sont appelés.”. Par conséquent, suivant la nature de la société dont il s'agit de former les membres, l'éducation aura des caractères différents. [...] Aussi Mirabeau admet-il l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation; cette intervention s'exercera pour faire donner l'éducation d'après des vues nationales. “Il convient que la volonté toute-puissante de la nation forme partout des centres, soit par les académies, soit par les écoles, d'où les lumières iront se répandre au loin.” (GUILLAUME, 1911b, s/p).

³¹ A Magna Carta (1215), dentro dos marcos teóricos adotados para a presente pesquisa não representa o embrião dos direitos fundamentais, tendo em vista que se afigura em verdadeira carta de franquia, típica das sociedades pré-modernas medievais.

³² “[...] constituíam verdadeiras convenções ou pactos entre os suseranos e a aristocracia feudal, traduzindo-se numa limitação efetiva do Príncipe e na aquisição pelos indivíduos de direitos específicos; tal fato tem autorizado a ver nestes documentos os primórdios das modernas declarações de direitos e as raízes da concepção moderna dos direitos fundamentais” (NOVAIS, 2006, p. 35)

³³ “As cartas de liberdade ou pactos de poder, que encontram suas primeiras manifestações no período medieval, sendo exemplar a Carta Magna de 1215, desenvolvem-se no âmbito dos conflitos de interesses dos barões feudais e da burguesia emergente contra o monarca no âmbito do Estado absoluto. Mas esses pactos de poder não devem ser confundidos com a Constituição em sentido moderno. Seja na perspectiva sociológica das dimensões social (das pessoas envolvidas), material (dos temas regulados) e temporal, seja na linguagem jurídica dos âmbitos de validade pessoal, material e temporal.” (NEVES, 2009, p. 19)

(BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1789) lançando-a, portanto, como bem estritamente necessário para construção de uma sociedade verdadeiramente pautada na liberdade, igualdade e fraternidade.

Nesta esteira o preâmbulo da predita declaração reconhece não somente a *importância* da educação, mas, sobretudo, *da educação em direitos (humanos)*, destacando que é somente através do amplo conhecimento desses direitos que se evitaria o retorno de uma sociedade de castas, pautada em privilégios ou arbitrariedades do Estado³⁴.

Essa tendência, ou o *projeto pedagógico* ali esboçado, inspira-se, além de todo arcabouço das obras já mencionadas, em um dos principais livros de Rousseau, o opúsculo *Emílio ou Da Educação*, originalmente publicado anos antes da redação da declaração, precisamente em 1762.

Na referida obra, o autor inicia destacando o papel da educação, afirmando que: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.” (ROUSSEAU, 1979, p. 12).

Pela época em que foi escrita, é preciso atentar para eventuais análises anacrônicas no que tange, por exemplo, a tentativa de estabelecer o dever exclusivo das mães na educação (em espaço familiar) das crianças (ROUSSEAU, 1979).

Sem embargo disso, é possível afirmar que a referida obra fornece elementos importantíssimos para construção do projeto pedagógico dantes mencionado e que se encontra emanado por todo corpo da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, destacando-se o Livro II, por conter elementos que indicam as principais práticas pedagógicas que deveriam ser empregadas na educação das crianças – questão essa que espelha muito bem a ideia do Preâmbulo da Declaração e que pode ser vislumbrada ao se analisar a interessante passagem onde Rousseau, Emílio (seu filho) e Roberto (um camponês) travam um diálogo sobre a propriedade (ROUSSEAU, 1979).

Os textos da Constituição Francesa de 1791 e da Declaração seguinte, de 1793, sobrelevam de maneira ainda mais objetiva e explícita a importância do reconhecimento da educação enquanto bem imaterial assegurado pelo ordenamento jurídico.

³⁴ Aqui claramente há uma das armadilhas plantadas pelo discurso que sustenta o paradigma moderno burguês e que iremos esmiuçar na seção 3.3 desta investigação.

Inspiradas, em grande parte, pelos projetos (não debatidos) propostos por Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord³⁵, é possível encontrar na primeira a proclamação (pioneira) da educação enquanto questão nacional e que deve ser garantida a todos (um dos cinco pontos³⁶ defendidos por Talleyrand) e, na segunda, o reforço desse posicionamento.

Nesse viés, a Constituição Francesa de 1791 prevê a criação de uma instrução pública comum a todos os cidadãos, devendo ser indispensável aos anos (níveis) considerados mais elementares (algo próximo do que hoje é considerado como Ensino Básico).

O artigo XXII da mencionada Declaração de 1793 estabelece que “*a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.*”, reforçando, assim, o caráter universal do gérmen do direito à educação.

A ideia reconhecida nesses dois artigos inspira-se, em parte, na tese defendida por Talleyrand – para quem a educação básica deveria ser ofertada a todos os cidadãos como forma de contribuição na sua formação cívica³⁷⁻³⁸; mas, também, no ensaio do Marquês de Condorcet, denominado “*Ecrits sur l'instruction publique: Cinq mémoires sur l'instruction*

³⁵ Para analisar o projeto todo Cf. Talleyrand-Périgord (2008)

³⁶ “Talleyrand expone su sistema de educación nacional en cual [...] establece los siguientes principios: 1º debe existir para todos; 2º debe ser libre; 3º debe ser universal en cuanto a su objeto; 4º debe existir para uno y otro sexo; y 5º debe ser para todas la edades.” (LUZURIAGA, 1946, p. 75).

³⁷ “Les hommes sont déclarés libres; mais ne sait-on pas que l'instruction aggrandit sans cesse la sphère de la liberté civile, et, seule, peut maintenir la liberté politique contre toutes les espèces de despotisme? Ne sait-on pas que, même sous la constitution la plus libre, l'homme ignorant est à la merci du Charlatan, et beaucoup trop dépendant de l'homme instruit; et qu'une instruction générale, bien distribuée, peut seule empêcher, non pas la supériorité des esprits qui est nécessaire, et qui même concourt au bien de tous, mais le trop grand empire que cette supériorité donneroit, si l'on condamnoit à l'ignorance une classe quelconque de la société? Celui qui ne sait ni lire, ni compter, dépend de tout ce qui l'environne: celui qui connoît les premiers élémens du calcul, ne dépendroit pas du génie de Newton, et pourroit même profiter de ses découvertes. Les hommes sont reconnus égaux: et pourtant combien cette égalité de droits seroit peu sentie, seroit peu réelle, au milieu de tant d'inégalités de fait, si l'instruction ne faisoit sans cesse effort pour rétablir le niveau, et pour affaiblir du moins les funestes disparités qu'elle ne peut détruire!” (TALLEYRAND-PÉRIGÓRD, 2008, p. 7)

³⁸ “L'instruction, quant à son objet, doit être universelle: car c'est alors qu'elle est véritablement un bien commun, dans lequel chacun peut s'approprier la part qui lui convient. Les diverses connoissances qu'elle embrasse, peuvent ne pas paroître également utiles; mais il n'en est aucune qui ne le soit véritablement, qui ne puisse le devenir davantage, et qui par conséquent doive être rejetée ou négligée. Il existe d'ailleurs entr'elles une éternelle alliance, une dépendance réciproque; car elles ont toutes, dans la raison de l'homme, un point commun de réunion, de telle sorte que nécessairement l'une s'enrichit et se fortifie par l'autre: de là il résulte que, dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre.” (TALLEYRAND-PÉRIGÓRD, 2008, p. 13)

publique”, o qual condensa o projeto pedagógico da Revolução Francesa, qual seja, o projeto que contempla um ensino *público/gratuito, igual e universal* (LUZURIAGA, 1946).

Educação e Direito, como pode se perceber, são categorias que ainda estão “separadas” no mundo da ciência jurídica (não podendo se afirmar que dogmaticamente dentro das análises procedidas pela teoria hegemônica existia um “direito à educação” exigível juridicamente por intermédio de prestações positivas do Estado), mas a ideia de que o governo deve assegurar aos cidadãos, ora estudantes, uma série de prerrogativas é muito perceptível nesses documentos históricos.

Assim, seja nos discursos de Talleyrand ou nos ensaios de Condorcet, responsáveis por fomentar os debates ao longo da Assembleia Nacional Constituinte, seja posteriormente, nos projetos apresentados por François Xavier Lanthenas (*Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre*) e Joseph Lakanal³⁹ ao *Comité d'instruction publique* da Convenção Nacional (1792-1795), percebe-se uma busca incessante pela inserção, em documentos jurídicos⁴⁰, de garantias que assegurem o acesso da população à educação.

É importante entender, doutra banda, que essa inserção da educação enquanto um direito-dever (público, igual e universal) nas declarações burguesas do final do século XVIII, não é fruto de uma aleatoriedade casual ou, ainda, de uma preocupação do gérmen do Estado de Direito com a possibilidade de que todas as pessoas tivessem realmente acesso ao conhecimento para que, através dele pudessem, por exemplo, se empoderar ou, ainda, ascender socialmente⁴¹.

³⁹ Para maiores informações sobre os projetos apresentados por Lakanal Cf. Guillaume (1911).

⁴⁰ E aqui começa a se tornar muito mais perceptível o que adiante, na seção 3.3, chamaremos de processo de aproximação e fusão entre o Estado e o direito – e a consequente hipercientificização e politização do último, em prol da sua instrumentalização pela burguesia.

⁴¹ Nesse sentido, ao analisarmos, por exemplo, a abordagem feita por Adam Smith, no Volume II de “A Riqueza das Nações” acerca da importância (ou papel) da educação, denota não somente uma preocupação com a formação da mão de obra, conforme será visto adiante, mas, também, com a manutenção da ordem do Estado. Nas palavras do mencionado autor: “Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufera certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. [...] Nos países livres, onde a segurança do Governo depende muitíssimo do julgamento favorável que o povo pode emitir sobre a conduta daquele, sem dúvida deve ser sumamente importante que este não esteja propenso a emitir julgamentos precipitados ou arbitrários sobre o Governo.” (SMITH, 1996, p. 248-249)

Conforme afirma Luzuriaga (1971) não é possível falar em uma ideia de educação estática, universal, permanente e imutável, uma vez que uma multiplicidade de fatores (tais como política, religião, dentre outros) sempre hão de influenciar a visão de mundo / vida a qual, por sua vez, há de repercutir nos ideais educacionais existentes em determinadas épocas e locais.

Assim, a estruturação de uma base educacional ou de um sistema de educação dentro desse contexto histórico antes mencionado é, na verdade, fruto de um projeto político de reestruturação da sociedade, necessário, sobretudo, para sustentação do ideário liberal oitocentista e o modo de produção capitalista que se tornava mais agudo com as revoluções industriais que eclodiam em diversos países da Europa e nos Estados Unidos da América (VIEIRA, 2009).

É justamente a partir do século XIX que a aproximação entre “Direito” e “Educação” vai se tornar mais latente, sobretudo na medida em que (i) o modelo francês de “educação pública nacional” ganha campo e aporta em diversos pontos do globo (inclusive no Brasil, no final do século XIX, conforme será visto adiante); e (ii) a ciência jurídica se desenvolve de maneira mais autônoma e por intermédio de métodos próprios.

O século XIX estará dividido em duas partes, basicamente considerando suas duas metades (ou especificamente, as revoluções de 1848). Na primeira metade são desenvolvidos os princípios da educação pública nacional (iniciado na revolução francesa e presentes em muitos debates dos educadores e pedagogos germânicos) e na segunda metade começam a se estruturar os Sistemas Nacionais de Educação em toda a Europa e na América (LUZURIAGA, 1946).

Apesar de passar por uma revolução de contornos liberais no final do século XVIII, a França do início do século XIX é demarcada, inclusive no campo jurídico e educacional, pelas práticas imperiais e autoritárias napoleônicas⁴². Nesse sentido, apesar de Napoleão não conseguir fazer com que suas ideias saíssem de um plano puramente especulativo (legislativo), uma marca desse período que será levada adiante para os modelos de educação pública desenvolvidos posteriormente em França e na América Latina são

⁴² Algumas notas historiográficas sobre o período de transição entre a Revolução e o Império também podem ser extraídas da obra de Charles Dejob (2011), denominada “*L’Instruction Publique en France et en Italie au dix-neuvième siècle Napoléon Ier et ses lycées de jeunes filles en Italie. L’enseignement supérieur libre en France. Villemain en Sorbonne. Des édit*”, sobretudo os capítulos III (*Période de la Révolution et de l’Empire*) e IV (*Période de la Restauration*) onde foca suas atenções ao contexto especificamente francês.

justamente os ideias de *centralização e monopolização* da educação pública por parte do Estado.

Tanto na França, como em território germânico, o que se observa é um movimento pendular onde, ora se avança no sentido de assentar juridicamente os princípios do projeto pedagógico ou modelo de educação gestado pela Revolução Francesa (isto é, uma educação pública, gratuita, obrigatória e universal), ora se retrocede a um controle da educação pela Igreja ou setores reacionários da sociedade (sobretudo após os movimentos contrarrevolucionários de 1849).

Dentro desse primeiro movimento pendular, é importante destacar as contribuições de Victor Cousin (sobretudo os estudos que desenvolveu após observar o modelo que se desenvolvia em território germânico) e François Guizot.

No relatório apresentado em 1831, Cousin esboça um raciocínio muito interessante (dentro daquele contexto) para o reconhecimento de um *direito à educação*, afirmando que se há razão pública para o legislador cuidar da proteção da propriedade, por qual razão não haveria idêntica (ou superior) utilidade em tutelar questões atinentes à instrução das crianças, por exemplo?⁴³

Nesse mesmo sentido, embebido do espírito das Revoluções de 1848, Lazare Hippolyte Carnot apresenta, em 1848, um projeto de lei que retoma muitas das ideias da Revolução Francesa⁴⁴, conforme mencionado alhures. Infelizmente, em razão dos movimentos contrarrevolucionários e da eleição de Luis Napoleão, observa-se a aprovação da Lei de Falloux, determinando-se a volta do ensino religioso – numa ode à família e a pátria.

⁴³ "Si la razón de utilidad pública basta al legislador para tocar a la propiedad por qué la razón de una utilidad bien superior no le bastaría para hacer menos, para exigir que los niños reciban la instrucción necesaria a toda criatura, a fin de que no llegue a ser perjudicial a sí misma y a la sociedad entera?" (LUZURIAGA, 1946, p. 102-103)

⁴⁴ "No se trata ya solamente de colocar a los niños en condiciones de recibir las nociones de lectura, escritura y gramática; el deber del Estado es velar para que todos sean educados de manera que lleguen a ser verdaderamente dignos de este gran nombre de ciudadanos que les espera. El establecimiento de la República, al dar a la enseñanza primaria esta tendencia nueva, exigía también, como consecuencias naturales, dos medidas importantes, que son hacer esta enseñanza gratuita y obligatoria. Nosotros la queremos obligatoria, porque ningún ciudadano podría quedar desprovisto, sin perjuicio para el interés público, de una cultura intelectual reconocida necesaria para el buen ejercicio de su participación personal en la soberanía. La queremos gratuita por lo mismo que la queremos obligatoria, y porque en los bancos de las escuelas de la República no deben existir distinciones entre los niños de los ricos y de los pobres." (LUZURIAGA, 1946, p. 109).

Contudo, através dos trabalhos de Jules Ferry, sobretudo as reformas empreendidas nas décadas de 80 e 90, observa-se, enfim (e por intermédio do direito) a sedimentação de muitos dos ideais de todos autores trabalhados nesta seção (*L'obligation, La Gratuité et La Laïcité*), no modelo educacional francês, isto é: uma educação laica, pública, obrigatória e, em certa medida, universal e gratuita (KUSTERS; DEPAEPE, 2011).

Primeiramente através das reformas no ensino primário, observa-se que algumas leis escolares dão os contornos de um modelo muito mais próximo daquele que observamos dentro dos ordenamentos jurídicos atuais⁴⁵, principalmente: i) as leis de 16 de junho de 1881, que instituíram a necessidade de profissionais realmente formados com a finalidade de realizar práticas educacionais⁴⁶ e as quais suprimiram as retribuições escolares das escolas públicas e o preço da “pensão” das escolas normais⁴⁷; iii) a lei de 28 de março de 1882, que reforçou o aspecto obrigatório do ensino primário e trocou o ensino religioso pela instrução cívica e moral⁴⁸ – facultando que em dias não-escolares os padres pudessem ministrar o ensino religioso para aqueles que quisessem recebê-lo⁴⁹; e iv) a lei de 30 de outubro de 1886 (proposta por René Goblet – sucessor de Ferry), representante da organização pedagógico-administrativa da educação francesa e também da consolidação do

⁴⁵ "Hay que hacer desaparecer la última y más temible de las desigualdades que vienen del nacimiento, la desigualdade de la educación. Las sociedades antiguas admitían que la humanidad estuviese dividida en dos clases, los que mandaban y los que obedecían. En una sociedad democrática como la nuestra, no hay ya inferior ni superior: hay dos hombres iguales que contratan juntos, teniendo cada uno sus derechos precisos, cada uno sus deberes y por consiguiente cada uno su dignidad. Pero ¿cómo realizar este nuevo régimen social en tanto que subsista entre nosotros una distinción de clases? Porque hay una que es fundamental, es la distinción entre los que han recibido una educación y los que no la reciben. Y yo os desafío a hacer jamás de estas dos clases una nación igualitaria, una nación animada de la confraternidad de ideas que es la fuerza de las verdaderas democracias, si entre estas dos clases no ha habido la primera aproximación, la primera fusión que resulta de la mezcla de los ricos y de los pobres sobre los bancos de alguna escuela." (LUZURIAGA, 1946, p. 115)

⁴⁶ "Art. 1er.- Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur-adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice-adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire. Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies." (FRANÇA, 1881)

⁴⁷ "Art. 1er.- Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques. Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé." (FRANÇA, 1881b)

⁴⁸ "Art. 1er.- L'enseignement primaire comprend: (i) L'instruction morale et civique (...)" (FRANÇA, 1882)

⁴⁹ "Art. 2.- Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées." (FRANÇA, 1882)

laicismo no ensino (confiando as práticas educativas exclusivamente a profissionais laicos⁵⁰).

Ainda existem reformas nas décadas posteriores (1890 e 1900s), conferindo autonomia econômica e administrativa às universidades e reforçando ainda mais o aspecto laico de todas as formas de ensino, entretanto, a criação do Sistema Nacional de Educação francês e o reconhecimento do direito à educação é consolidado com o conjunto de normativas analisados nas linhas anteriores.

Educação e Direito, portanto, deixam de ser categorias estranhas e são combinadas, oferecendo uma resposta concreta ao questionamento lançado por Victor Cousin ainda nos anos 30 do século XIX, sedimentando todo um arcabouço normativo que organizava organicamente o modelo educacional francês e, além disso, assegurava uma série de garantias oponíveis ao Estado, com o fito de se assegurar uma prestação adequada do (agora) direito à educação.

Na Prússia do século XIX, a experiência é muito similar àquela vivida em França, conforme já mencionado alhures. Entretanto, é importante fazer menção (ainda que de maneira breve) aos debates existentes nessa região, uma vez que serviram de fomento não somente para a construção do modelo francês, como foram inspiração de quase todos os sistemas que surgiram na Europa (Inglaterra, Espanha, dentre outros) e América (Estados Unidos e, posteriormente, países da América Latina – como o Brasil e a Argentina).

O modelo educacional germânico é construído no berço da Prússia destruída pelas invasões napoleônicas, encontrando algumas das suas principais ideias justamente no período compreendido entre os anos de 1807 e 1817.

Desse recorte cronológico (decênio), é possível extrair, pelo menos, três contribuições essenciais para a educação e para a formação dos sistemas educacionais nacionais: o testamento político do Barão vom Stein (1808), os discursos de Johann Gottlieb Fichte (1807-1808) e, por fim, as reformas empreendidas (ou preconizadas) por Wilhelm von Humboldt (1809-1810).

Stein, ao escrever o que denominou de seu “Testamento Político” em razão do contexto conturbado da sua “morte política” (exílio) em razão da sua perseguição pelas

⁵⁰ “Art. 17.- Dans les écoles publiques de tout ordre, l’enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.” (FRANÇA, 1886)

forças francesas napoleônicas que invadiam a Prússia, sobrelevou a importância da educação até mesmo como um instrumento capaz de assegurar a “honra nacional” e a “soberania” (independência externa).

No mesmo sentido, em seus discursos, Fichte reforçava como a educação poderia ser um elemento essencial na reconstrução do espírito do povo alemão, apresentando elementos e ideias próximas a sistema da educação pública nacional (universal, obrigatória e fornecida pelo Estado⁵¹).

Dos três nomes, possivelmente Wilhelm von Humboldt talvez tenha alcançado maior sucesso, tendo em vista a sua possibilidade de empreender reformas significativas enquanto estadista (Conselheiro Privado e Diretor da Seção para o Culto e a Instrução Pública do Ministério Interior da Prússia).

Suas propostas se assentavam em quatro ideias fundamentais: i) separação entre a formação não especializada e a formação profissional do indivíduo (processos encadeados, mas que deveriam ser iniciados pela formação não especializada, de forma a não tornar o indivíduo unilateral ou preso a uma vocação específica); ii) a unidade de ensino (deve existir uma única escola que abarque diferentes etapas, cada qual com finalidade bem definida – o ensino elementar, o ensino liceal e o ensino universitário); iii) a separação entre Estado e ensino (este último deve ocorrer de forma mais autônoma); e iv) necessidade de que o sistema de ensino forme integralmente o indivíduo, elemento essencial para que os cidadãos sejam eminentemente livres (LOUREIRO, 2009).

Sem embargo das suas ideias, suas principais contribuições em termos pragmáticos são visualizadas nas reformas que pontuavam a necessidade de formação específica dos profissionais responsáveis pelo ensino (retirando, assim, paulatinamente, o aspecto puramente teológico das práticas educacionais) e, além disso, a criação da Universidade de Berlim em 1809 – por onde passaram nomes importantíssimos como Schleiermacher, Savigny, Hegel, dentre outros.

Entretanto, apesar dos avanços propostos (e parcialmente alcançados) por Stein, Fichte e Humboldt, entre os anos de 1815 a 1840, observa-se um panorama de completa

⁵¹ Alguns trechos dos discursos de Fichte podem ser encontrados em obras que relatam a história da evolução da educação nos séculos XVIII e XIX. Nesse sentido Cf. Luziriaga (1946).

estagnação em termos de reformas e conquistas no campo da educação no território prussiano.

Esse processo é agravado em 1840 com a subida ao trono de Frederico Guilherme IV, o qual empreende reformas extremamente reacionárias e que lançam o sistema educacional alemão em moldes quase eclesiásticos – e extremamente autoritários.

As revoluções de 1848 também impactam no campo da educação. Nesse sentido, parte dos professores formados pelas “Escolas Normais” apresentam propostas requerendo a criação de um Ministério independente da Educação Pública, a supressão da inspeção religiosa, a liberação do serviço eclesiástico, dentre outras demandas.

Assim, reunida a Assembleia Nacional, ainda em 1848, em Frankfurt, são estabelecidos alguns princípios básicos que norteariam o sistema educacional alemão desenhado pela Constituição, sendo eles:

La educación e instrucción pública se hallan cometidas a la inspección del Estado y está sustraída, independientemente de la instrucción religiosa, a la inspección eclesiástica."; "De la educación de la juventud alemana debe cuidarse en general y de un modo satisfactorio mediante escuelas públicas."; "La ciencia y su enseñanza son libres"; "Los maestros públicos tienen los derechos de los funcionarios del Estado (LUZURIAGA, 1946, p. 131)

Entretanto os movimentos reacionários (contrarrevolucionários) de 1849 obtém sucesso, retornando o Estado prussiano a um contexto muito parecido àquele vivido antes da Revolução, sobretudo com os ataques proferidos pelo então Ministro da Educação, Adalbert von Ladenberg, em seus discursos⁵² e no projeto de lei apresentado em 1850, o qual devolvia à Igreja a orientação e inspeção do ensino.

Quase todo o século XIX é demarcado, na Prússia, por uma luta (e movimento pendular de ideias que buscam se tornar hegemônicas) entre os pedagogos e educadores de caráter humanista (e liberal) com os reis / imperadores que tentavam sustentar, no âmbito político e do ensino, práticas reacionárias, autoritárias e clericais⁵³.

⁵² "Todas las miserias que en los últimos años han caído sobre Prusia es culpa única de ustedes, culpa de la educación de monos, de la sabiduría irreligiosa de las masas que ustedes comunican como única sabiduría y con la que ustedes han desarraigado la fe y la confianza del espíritu de mis súbditos y alejado de mi sus corazones." (LUZURIAGA, p. 131)

⁵³ Friedrich Fröbel, pedagogo alemão e um dos principais entusiastas das ideias de Pestalozzi na Prússia, foi condenado pelo crime de "lesa pedagogia" pela criação do "Kindergarten" (o jardim de infância) uma das

Esse pêndulo volta a atingir a posição das reformas rumo a concretização de um modelo de educação pública nacional, após a apresentação das “*Allgemeine Bestimmungen über das preußische Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen*” (Disposições gerais sobre a essência da Escola Primária Prussiana, Preparatória e Seminário) em 15 de outubro de 1872, as quais tem grande contribuição do Ministro da Cultura da Prússia, Paul Ludwig Adalbert Falk.

A predita normativa encontra-se estruturada em quatro seções (LIESE, 2014): i) *Schulverfassung* (Constituição escolar); ii) *Lehrerbildung* (Formação de Professores); iii) *Prüfungen* (Exames); iv) *Schulaufsicht* (Supervisão ou Inspeção Escolar). Em resumo, através deste documento, confere-se primazia ao Estado (frente à Igreja) na promoção da educação, além de estruturar todo o ensino primário prussiano (diferenciando-o, inclusive, do ensino secundário; reforçando requisitos de admissão de professores; dentre outras questões).

A educação pública prussiana vai, então, passando por pequenas reformas nas últimas décadas do século XIX, reconstruindo um modelo de educação pública nacional que pela sua grande eficiência, se torna, em certa medida, parâmetro em toda a Europa no final do século XIX e início do século XX. Entretanto, no aspecto pedagógico (ou mesmo, material) é importante ressaltar que em razão dos diversos embates mencionados anteriormente, a educação alemã do final do século XIX ainda é demarcada por um aspecto autoritário e confessional, o que é uma enorme contradição, quando comparado com o estágio alcançado pelos modelos francês ou o inglês – que será trabalhado a seguir (LUZURIAGA, 1946).

Na Inglaterra, diferentemente do que fora sentido com bastante força na Prússia e em França, não há um determinado momento histórico passível de recorte e enorme relevo na construção do sistema educacional inglês. Na verdade, no campo da pedagogia, a Inglaterra inicia o século XIX um tanto quanto “atrás” do que foi possível observar através da historiografia nos Estados trabalhados anteriormente.

criações mais gloriosas (e um dos maiores legados) da educação e pedagogia alemã no século XIX, acusado de fomentar práticas “irreligiosas” e “socialistas”. Precisou se “asilar” na Inglaterra em razão das acusações e perseguição sofrida (LUZURIAGA, 1946, p. 132-133).

Entretanto, a Revolução Industrial e as modificações por ela ocasionadas, terminam servindo de um fator propulsor nas modificações e reformas havidas no campo da educação (independentemente de governos de caráter mais liberal ou conservadores).

Sem embargo dessas ponderações, fato é que as modificações e o aumento da complexidade das relações sociais em razão das mudanças macroeconômicas culminam em conclusões parecidas àquelas observadas na França e Prússia: a necessidade do estabelecimento e garantia de um direito à educação.

Nesse sentido, o discurso feito Thomas Babington Macaulay, em 19 de abril de 1847, na “*House of Commons*”, como resposta a emenda proposta pelo Lorde John Russel, sobreleva o revestimento jurídico que se busca conferir à educação, falando não somente em um direito (ou dever) à educação, mas elevando-o a importância do direito à propriedade (tal como feito por Victor Cousin, anos antes, em território francês), nesse sentido:

I believe, Sir, that it is the right and the duty of the State to provide means of education for the common people. This proposition seems to me to be implied in every definition that has ever yet been given of the functions of a government. About the extent of those functions there has been much difference of opinion among ingenious men. [...] On one point all the disputants are agreed. They unanimously acknowledge that it is the duty of every government to take order for giving security to the persons and property of the members of the community. This being admitted, can it be denied that the education of the common people is a most effectual means of securing our persons and our property? (MACAULAY, 2013, s/p, grifo nosso)

Seguindo essa esguelha, Macaulay utiliza as próprias ideias de Adam Smith, já trabalhadas anteriormente, para diferenciar a educação “do rico” e “do pobre” e reforçar a importância de que esse seja um direito assegurado a todos (universal) – isto é, em não existindo condições para que as pessoas paguem por ele, deveria o Estado cuidar da sua promoção, por ser tratar, em última instância, de uma questão de *utilidade pública*.

Assim, todas as pequenas reformas implementadas ao longo de todo o século XIX vão dando contornos ao sistema educacional inglês próximo aquele categorizado como educação pública nacional.

Gradativamente a lógica de universalidade, laicismo e gratuidade vão sendo inseridas nos debates, culminando na sistematização desse modelo e do próprio direito à

educação inglês através do *The Balfour Act* (1902), o qual cuidou não só dos aspectos organizacionais-administrativos, como do desenvolvimento técnico da educação inglesa.

A Espanha não segue uma trajetória muito diferente, ao longo do século XIX, dos países analisados nessa seção da pesquisa, passando por um processo gradual de formação de um modelo de educação pública nacional.

Fechando a análise do século XIX, um exemplo interessante, é a experiência vivida em território estadunidense. Em razão das dificuldades econômicas provocadas pelos conflitos do final do século XVIII (CUBBERLEY, 1947; CUBBERLEY, 1920), os Estados Unidos iniciam o século XIX sem um sistema de educação minimamente estruturado.

Entretanto, ao longo da primeira metade do século XIX, apesar dos embates constantes entre os políticos liberais e trabalhadores *versus* políticos conservadores e eclesiásticos, observa-se a construção e rápida evolução de um modelo de educação pública nacional (CUBBERLEY, 1920) fortemente inspirado pelas ideias e projeto pedagógico da Revolução Francesa.

Para implementação desse projeto pedagógico, entretanto, foi necessário que pelo menos sete pontos estratégicos⁵⁴ fossem enfrentados pelos reformistas, sendo eles: i) o custeio das escolas com fundos públicos; ii) a eliminação da ideia de escola pública como escola dos pobres; iii) a gratuidade completa da educação pública; iv) a eliminação do secularismo; v) a necessidade de inspeção e controle por parte do Estado; vi) a extensão do sistema escolar; e vii) a criação das universidades do Estado (CUBBERLEY, 1920).

Assim, as reformas que vão sendo implementadas em território estadunidense (devendo-se destacar o papel desempenhado pelo educador Horace Mann⁵⁵ nesse movimento reformista) enfrentam cada um desses pontos, já existindo, na metade do século (por volta de 1850) um sistema de ensino primário público, posteriormente expandido para as escolas “secundárias” (*high school*) e alcançando-se, no final do século XIX, cerca de 500 universidades públicas em todo território estadunidense (LUZURIAGA, 1946).

⁵⁴ Ellwood Patterson Cubberley faz uma análise mais aprofundada dessa questão, avaliando ponto a ponto. Nesse sentido Cf. Cubberley (1920).

⁵⁵ "What Rousseau as a writer was to the emotions of the France of his day, Horace Mann as a doer was to the practical situation of the United States in his time. He stood, and stood most effectively, for letting the democratic spirit, in all of its ethical significance, into the common elementary schools, and for such a complete reorganization of these schools as would make them the most serviceable possible instruments of human development." (DEWEY, 1904, p. 59).

Os Estados Unidos que haviam começado o século XIX a revés da realidade da maioria dos Estados estudados nessa seção, iniciam o século XX, diferentemente, com um sistema educacional nacional consolidado e muito avançado, o qual inaugura uma nova fase (ou modelo) chamada de “educação pública democrática”, conforme será detalhado adiante.

Diante de todo esse panorama, ao final do século XIX há a concepção clara da educação (na literatura científica hegemônica) como um processo contínuo e necessário para que o indivíduo possa reconhecer a sua condição de cidadão (dentro de uma lógica burguesa de democracia), exercer seu ofício e sua função dentro do (e para o desenvolvimento do) Estado, bem como gozar dos seus direitos fundamentais (sobretudo a liberdade).

O direito à educação, por sua via, encontra-se consubstanciado no reconhecimento e estruturação, por intermédio das declarações, leis, relatórios e demais documentos apresentados e reconhecidos pelo Parlamento / Poder Legislativo, de um sistema que garanta (ainda que somente no plano teórico ou especulativo) o acesso dos indivíduos aos meios necessários à concretização desse ideal de educação.

É um direito que visa assegurar, portanto (dentro desse recorte cronológico), o modelo de educação pública nacional, isto é, garantir que os cidadãos possam desfrutar de uma educação pública, universal e, em alguns casos, gratuita e laica – tendo em vista as ressalvas observadas no modelo inglês e germânico.

Contudo, antes de falar propriamente do século XX e do desenvolvimento do *retro* mencionado modelo no Brasil (a partir da década de 30), é preciso entender onde estão fincadas as raízes da educação brasileira (e, portanto, desse direito à educação).

Para compreender a história da educação em território brasileiro é necessário, primeiramente, entender que durante quase 300 (trezentos) anos⁵⁶⁻⁵⁷, o modelo educacional (pois não é possível falar em sistema – já que não existia uma unidade ou qualquer estrutura organicamente espalhada por todo o território) aqui existente foi aquele de caráter

⁵⁶ "Sociológica e espiritualmente vivemos os três primeiros séculos em um regime praticamente teocrático e intencionalmente de transplantação-restauração feudal, educados, formados e verdadeiramente governados pelos padres-jesuítas e outros - com acidentais conflitos entre o poder temporal e o espiritual, graças aos quais, às vezes conseguia o indivíduo parcelas de liberdade, quando as conseguia." (TEIXEIRA, 1959, s/p)

⁵⁷ Escrito em meio as transformações que levariam o Brasil a tornar-se uma República, em 1889, mas com fortes defesas ao ensino jesuítico e as ações políticas da família real, "*L'Instruction Publique Au Brésil: Histoire-Législation (1500-1899)*", reúne diversos fatos históricos catalogados em dados oficiais, leis, documentos do Estado, todos eles relacionados à educação. Nesse sentido, Cf. Almeida (2000).

puramente eclesiástico, isto é, pautado naquilo que a historiografia denomina de ensino jesuítico⁵⁸.

Até a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil Colônia (1759), o “direito” à educação (se é que podemos falar em um – ao menos não nos moldes desenvolvido até aqui nesta seção) era reservado tão somente à instrução escolar (isto é, básica⁵⁹) dos donos de terra e senhores de engenho – não atingindo, sequer, todos seus filhos ou cônjuge. Além disso, conforme mencionado anteriormente, era um processo de ensino realizado por padres, marcado pelo apego as formas dogmáticas de pensamento, sobretudo aquelas que afirmavam a autoridade da Igreja e das práticas seculares (ROMANELLI, 1986)

Os senhores de engenho, donos de terra, filhos dos donatários, barões ou correlatos (membros da aristocracia) que desejassem desenvolver e aprofundar seus conhecimentos no campo das ciências, artes ou economia, geralmente eram enviados às universidades europeias (sobretudo a Universidade de Coimbra⁶⁰⁻⁶¹), uma vez que inexistiam instituições semelhantes no Brasil - os primeiros cursos superiores são criados com a chegada de D. João, conforme será visto adiante (entretanto somente em 1909 é criada a primeira Universidade Federal, no Amazonas).

Conforme pode se depreender dos comentários feitos por Sérgio Buarque de Holanda (1995) em *“Raízes do Brasil”*, ao analisar (e comparar) a vida intelectual na América Espanhola e no Brasil, fica claro que inexistia na Coroa (e seus representantes)

⁵⁸ Uma análise mais específica desse período que não será trabalhado com profundidade nesta obra, pode ser encontrado em alguns escritos sobre a História da Educação no Brasil. Cf. Ribeiro (1992).

⁵⁹ "O que realmente foi organizado no Brasil foi o curso de humanidades, isto é, os estudos menores que se compunham de quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião de que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O característico da época era que elas fossem adquiridas dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, geralmente com os tios letrados." (RIBEIRO, 1992, p. 28).

⁶⁰ "Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados." (ROMANELLI, 1986, p. 35)

⁶¹

"(...) o caminho natural para os que concluíam os estudos primários e secundários com os jesuítas, era Coimbra. Em Coimbra formava-se o filho de senhor de engenho ou de fazendeiro. De Coimbra trazia a mocidade formada em canones a sabedoria mirim com que havia de galgar os postos e espantar o meio." (SODRÉ, 1939, p. 164-165)

qualquer interesse no desenvolvimento de práticas educacionais que incentivassem a intelectualidade e a cultura no Brasil Colônia⁶²⁻⁶³.

Desta feita, é somente no século XIX, sobretudo em razão do início de modificação da estrutura (estratificação) social brasileira (com o surgimento de uma pequena burguesia em razão do desenvolvimento da mineração), bem como o início da migração de uma pequena, porém significativa parte de população do campo para a cidade, que se observa uma maior demanda da população brasileira pela educação – em especial essa nova classe intermediária ou daqueles que buscavam, através dos títulos de bacharéis ou doutores, a ascensão social (ROMANELLI, 1986, p. 37).

Nesse sentido, buscando atender os interesses dessas duas classes (aristocracia rural e a pequena burguesia em ascensão), D. João empreendeu alguns esforços no campo da educação, sobretudo no período em que esteve no Brasil, concretizando algumas iniciativas espaciais – criação de alguns cursos superiores não teológicos, como o curso médico cirúrgico na Bahia e no Rio de Janeiro, ou mesmo os de Economia Política.

Como é perceptível, enquanto em toda a Europa e nos Estados Unidos eram notórios os esforços no sentido de implementação do projeto pedagógico da Revolução Francesa (com atenção especial ao ensino elementar e secundário), no Brasil do início do século XIX as modificações efetuadas no campo da educação ainda era demarcadas por fortes traços aristocráticos, focando sua atenção prioritariamente no ensino superior (e em

⁶² Um exemplo pode ser encontrado nesse relato Cf. "Os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do fime propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio. E é significativo que, apesar de sua maior liberalidade na admissão de estrangeiros capazes de contribuir com seu trabalho para a valorização da colônia, tolerassem muito menos aqueles cujo convívio pudesse excitar entre os moradores do Brasil pensamentos de insubordinação e rebeldia. É bem conhecido, a esse respeito, o caso da ordem expedida, já na aurora do século XIX, pelo príncipe-regente, aos governadores das capitanias do Norte, até o Ceará, para que atalhassem a entrada em terras da Coroa de Portugal de 'um tal barão de Humboldt, natural de Berlem', por parecer suspeita a viagem e 'sumamente prejudicial aos interesses políticos' da mesma Coroa." (HOLANDA, 1995, p. 121)

⁶³ "Ora, até D. João VI e os annos que se seguiram immediatamente ao advento da Côrte portugueza, o Brasil não conhecia os meios de transmissão de pensamento senão atravez de cousas vindas da metropole. Não faziamos o livro e o jornal, porque era-nos vedado o estabelecimento de typographias. As sociedades literarias, depois da inconfidencia mineira, tornaram-se suspeitas e perseguidas. Os unicos collegios eram os dos padres. Nelles havia bliotheças, de livros vindos da Europa. Ahi se refugiava o saber e o gosto pelos estudos. Ahi se formavam os sabedores do tempo." (SODRÉ, 1939, p. 113)

cursos específicos)⁶⁴ voltando-se para um estamento específico, e sem qualquer traço do modelo de educação pública nacional.

A transição entre o Reinado e o Império, com a suposta conquista de "autonomia política" brasileira parece indicar que esses contornos da educação seriam modificados, sobretudo em razão das influências dos ideais liberais em parte dos estamentos dominantes locais (principalmente naqueles que anteriormente denominamos de pequena burguesia).

Essa influência, inclusive, é fortemente sentida quando se analisa o primeiro Projeto de Constituição Imperial, apresentado em 1 de setembro de 1823 pela então Comissão de Constituição da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil e que parecia trazer as bases para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

Esse projeto de constituição trazia no seu Título 13 ("Da instrução pública, estabelecimentos de caridade, casas de correção e trabalho"), o artigo 250 que assim estabelecia: "Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais." (BRASIL, 1823).

Entretanto, com a dissolução da Assembleia Constituinte e a imposição por parte de D. Pedro I da redação de uma nova Constituição, o que restou fixado após sua sanção em 1824, foi tão somente a disposição do artigo 179 (uma espécie de catálogo de direitos fundamentais), o qual falava genericamente na existência de um direito à instrução primária gratuita a todos os cidadãos e de colégios e universidades - onde seria ensinado ciências, letras e artes (BRASIL, 1824).

A forma como a educação brasileira não se desenvolve nos anos posteriores após a sanção da Constituição Imperial, seguindo a linha de raciocínio dos marcos teóricos usados nesta seção, é fruto de duas questões eminentemente relacionadas com aspectos políticos, econômicos e sociais: i) de um lado a estrutura social mantém-se como eminentemente escravocrata e aristocrática (não existindo razão, portanto, para enormes reclames de melhorias sensíveis e para a estruturação de Sistema Nacional de Ensino – já que a forma como a educação se desenvolveu na transição do século XVIII para o XIX atendia

⁶⁴ "Com isso, tem-se a origem da estrutura do ensino imperial composta dos três níveis. Com relação à sequência do primário ao superior, pode-se afirmar o seguinte: i) quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de 'mais de 60 cadeiras de primeiras letras'. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos; ii) quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas 'pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina'." (RIBEIRO, 1992, p. 41-42)

parcialmente aos interesses da aristocracia e pequena burguesia⁶⁵⁻⁶⁶); e ii) havia um enorme déficit econômico⁶⁷ (dívidas oriundas da vinda da família real ao Brasil; bloqueio continental; abertura dos portos num contexto onde o Brasil tinha pouquíssima capacidade competitiva; aumento do aparato administrativo do Estado; dentre outros) que direcionava o gasto para questões “mais emergenciais” (RIBEIRO, 1992).

A administração da educação é deixada a cargo dos homens letrados (aristocratas), havendo melhorias (ou mudanças) tão somente no Ensino Superior (incentivo/criação de novas Faculdades, por exemplo), tendo em vista que o próprio art. 83 da Constituição Imperial deixava claro que a preocupação central do Estado brasileiro era com esse nível de ensino.

Além disso, as escolas secundárias passaram a se destinar ao preparo para ingresso no ensino universitário. Entretanto, maioria esmagadora dessas escolas eram particulares, de tal forma que somente os filhos de famílias extremamente ricas podiam se preparar adequadamente para o Ensino Superior (ROMANELLI, 1986).

Agostinho Marques Perdigão Malheiro, jurista da época e entusiasta do reformismo em diversas áreas, elencou diversos pontos em que a educação pública brasileira deveria avançar – embebido, em parte, daqueles ideais que já se consolidavam na Europa e nos Estados Unidos.

Em sua obra denominada “*Índice chronologico dos factos mais notaveis da Historia do Brasil desde seu descobrimento em 1500 até 1849*”, ao abordar a questão da instrução pública, sobreleva como a educação brasileira da primeira metade do século XIX estava em estado grave, repleta daquilo que considera “defeitos” e passível de uma urgente reforma (PERDIGÃO MALHEIROS, 2007).

Aponta que dentro das ideias propostas pelo ordenamento jurídico da época, não existia unidade, muito menos sistema e, por isso, qualquer regularidade no funcionamento

⁶⁵ Cada vez mais, inclusive, mais cursos de ensino superior eram criados nos centros urbanos, atendendo as demandas da pequena burguesia e aristocracia.

⁶⁶ "O parlamentarismo imperial vae receber em seu seio os representantes dessa aristocracia rural, desses senhores da terra, dessas olygarchias regionaes. São os filhos doutores, educados em Coimbra ou viajados pela Inglaterra, que vêm ao Rio de Janeiro, á Côrte, falar em nome dos seus interesses, legislar de accôrdo com o ambiente em que se crearam." (SODRÉ, 1939, p. 174)

⁶⁷ Para uma análise mais detalhada do cenário econômico do Império (sobretudo na segunda metade dele) Cf. Sodré (1939)

da educação brasileira – já que cada Assembleia Provincial legislava como bem entendesse acerca de como deveria se dar a educação primária e secundária nas respectivas Províncias.

No âmbito do Ensino Superior, reclama do grande número de faculdades para determinados ofícios (como Medicina e Direito) enquanto outras áreas do saber careciam de instituições nesse sentido, além de pontuar a má distribuição das matérias dentro desses cursos já existentes.

Por fim, aponta o problema da inexistência de requisitos específicos para exercício do magistério, bem como ausência de instituições capazes de capacitar profissionais para tanto. Vale a transcrição do seguinte trecho, porquanto reforça algumas das ideias já trabalhadas dentro do contexto europeu:

Em terceiro lugar o pessoal, a quem está confiada a educação publica entre nós, merece tambem reforma radical. Que educação póde receber hum menino ou hum mancebo que tem por professor hum estúpido, ignorante, ou hum bebado, immoral, vicioso, incivil? Que sentimentos de boa moral e religiosos pode com taes exemplos receber a mocidade? Que solida instrucção receber de hum professor preguiçoso, ou sem methodo de ensinar, ou que falla de maneira a não se lhe poder ouvir huma só palavra? Para ser professor, desde as primeiras letras até os estudos superiores, exigem-se muitas qualidades reunidas, que nem todos possuem: não he bastante ter grande instrucção, he preciso ter bons sentimentos moraes e religiosos; saber exprimir-se com methodo e clareza; não basta ter talento, he preciso não ter preguiça de estudar para ir sempre acompanhando o progresso da sciencia.--Não queremos com isto offender a pessoa alguma; apenas notamos que ha muitos que não estão no caso de serem professores por lhes faltarem as qualidades para isso: e que o continuarem as cousas neste estado he hum gravissimo mal. (PERDIGÃO MALHEIRO, 2007, s/p.)

Além disso, finaliza seus apontamentos criticando a ausência de qualquer tipo de inspeção sobre a educação geral, o que, na sua perspectiva, propiciava não só a abertura de estabelecimentos educacionais por qualquer pessoa que assim quisesse fazê-lo, como também a disseminação de práticas educacionais que poderiam ser nocivas a própria formação nacional e ao desenvolvimento do Estado.

Conforme aponta Maria Luisa Santos Ribeiro (1992) e detalha Moacyr Primitivo nos seis volumes de “A Instrução e o Império”, não há, concretamente, uma preocupação central do parlamento com a educação de uma forma generalizada (principalmente a educação pública). Isso é notório quando se analisa que entre o intervalo de 1827 e 1946

(um intervalo de quase 120 anos) há tão somente uma lei de abrangência nacional estruturando organicamente o ensino elementar.

A lei de 15 de outubro de 1827, traz alguns pontos interessantes (quando confrontados com o projeto pedagógico da Revolução Francesa) como o estabelecimento da educação como dever do Estado, a graduação do processo educativo e distribuição dos estabelecimentos escolares pelo território nacional (BRASIL, 1827).

Porém, todas essas questões são colocadas de forma muito generalista, não havendo que se falar realmente numa vinculação objetiva do Estado a esses comandos normativos. Além dessa problemática, é também valioso destacar que tanto a ideia de graduação, como de distribuição desses estabelecimentos, eram absolutamente limitadas – só havia um grau (elementar), o qual só tinha uma finalidade (primeiras letras).

Assim, a primeira metade do século XIX no Brasil é demarcada pela completa ausência de um Sistema Nacional de Educação, havendo pouquíssimas escolas elementares, em pouquíssimas províncias, repletas de profissionais não capacitados (as próprias escolas de formação eram escassas e a carreira de professor era extremamente desinteressante dentro de uma perspectiva econômica), dentre outras problemáticas.

Na segunda metade do século XIX, essa situação não muda de maneira drástica. A bem da verdade, em quase totalidade do território brasileiro, a situação é exatamente a mesma daquela delineada até aqui. A única exceção é o município onde está instalada a Corte.

Dessa forma, a preocupação maior em termos de educação, no Brasil, permanecia voltada para o Ensino Superior (que permanece com a mesma faceta da primeira metade do século – *i. e.*, voltado para questões pontuais de caráter profissionalizante e com uma completa desvinculação entre aspectos teóricos e práticos). Em relação a instrução primária e secundária, as melhorias só são sentidas no Rio de Janeiro (criação de uma inspetoria para fiscalizar a instrução primária e secundária; idealização de um sistema de preparação do professor primário; dentre outras iniciativas) e, ainda assim, longe de algo que realmente mereça nota ou aprofundamento⁶⁸.

⁶⁸ Para um panorama geral dos problemas da educação que se transportam da primeira para a segunda metade do século XIX Cf. Ribeiro (1992).

No final do Império, assiste-se a confirmação dessa preocupação seletiva, através da promulgação do Decreto nº. 7.247, em 19 de abril de 1879, também conhecido como “A Reforma de Leôncio de Carvalho”. Nesse sentido, é uma das primeiras normas a tentar sistematizar, ainda que com uma abrangência mínima (no que tange ao ensino primário e secundário), a educação em território brasileiro.

O início da fase republicana no Brasil é demarcado por um período de grande instabilidade, em razão das mudanças de hegemonia estamental (cisão da classe dominante e associação da burguesia agroexportadora/senhores do café com a crescente camada média da população).

A Constituição de 1891 apresenta, no plano normativo, alguns avanços em termos de assegurar algumas garantias à educação (como o ensino laico⁶⁹) e responsabilizar o Estado por algumas questões (criar instituições superiores e secundárias nos Estados da República; bem como fornecer o ensino secundário no Distrito Federal⁷⁰).

Nesse sentido, estava em consonância com o Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890 (também conhecido como “Reforma de Benjamin Constant [Botelho de Magalhães]”) o qual estruturava todo o ensino primário e secundário no Distrito Federal, prevendo os princípios gerais, regime, requisitos para exercício do magistério, funcionamento de estabelecimento para formação de pessoal docente, dentre outras coisas (BRASIL, 1890). Essa normativa, apesar da sua abrangência reduzida, denota o rascunho (bastante embrionário) de alguns ideais das normativas europeias inspiradas pelo projeto pedagógico da Revolução Francesa.

Os anos seguintes são marcados por reformas que não atingem o objetivo central do problema educacional brasileiro: a ausência de um Sistema Nacional de Educação pautado num modelo como o da educação pública nacional. São todas reformas voltadas muito mais para questões materiais (inclusão ou exclusão de determinadas disciplinas) ou administrativas (critérios para concessão de algum título; reorganização burocrática; dentre outros aspectos), como por exemplo o “Código de Epitácio Pessoa” (BRASIL, 1901) ou a “Lei Orgânica Rivadávia Correia” (BRASIL, 1911).

⁶⁹ “Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: (...) § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891)

⁷⁰ “Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.” (BRASIL, 1891)

Em razão disso, o Brasil alcança a década de 20 do século XX com um modelo educacional (porque ainda não podemos falar sobre sistema) extremamente deficitário e com dados alarmantes. O analfabetismo, por exemplo, que deveria ser uma questão urgente, não conseguiu ser (estatisticamente) reduzido num intervalo de duas décadas.

Quadro 4 - Índices de Analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Ribeiro (1982, p. 74)

Assim, o modelo educacional brasileiro inicia a década de 20 precisando enfrentar não somente o problema do grande número de pessoas analfabetas; precisa-se ir adiante e assegurar que o acesso à educação deixe de se restringir somente ao ensino mais elementar – já que o ensino secundário, por exemplo, era caríssimo e, por isso, acessado por uma parcela muito ínfima da população (todos os demais formados no ensino elementar e que não tinham condições de pagar pelo ensino secundário, eram remanejados para as lavouras ou fábricas). O Brasil precisava superar, portanto, um modelo educacional que era *fragmentado, excludente e precário*.

As reformas levadas adiante em 1930 (na tentativa de suplantar esse modelo) não são fruto de um rompimento brusco de paradigma ou estão em descompasso com o que acontecia nas discussões sobre educação em parte do mundo ocidental (principalmente na Alemanha, França e Estados Unidos).

Pelo contrário. É a partir da década de 20⁷¹⁻⁷² que serão questionadas as bases educacionais não só do modelo brasileiro, como da própria educação pública nacional e

⁷¹ "O movimento, iniciado com as 'Conferências de Educação' (1922), tomou vulto com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que teve como presidente e incentivador Heitor Lira da Silva (1879-1926). Adquirindo foros de campanha, o movimento irradiou-se pelos estados. As primeiras reformas foram as do Ceará (Lourenço Filho, 1923), Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1926), Paraná (Lisímaco da Costa, 1927), Minas Gerais (Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927-1928), Bahia (Anísio Teixeira, 1928) e Pernambuco (Carneiro Leão, 1928)." (PENNA, 2010, p. 42)

serão colocadas, assim, em prática algumas alentos (ou o gérmen) da chamada educação democrática (no mundo) e de um Sistema Nacional de Educação (no Brasil) – as primeiras reformas escolanovistas são datadas justamente dessa década (PENNA, 2010, p. 30).

A Constituição de Weimar de 1919 é talvez o principal documento legal do início do século XX em termos de reconhecimento, em normas de caráter constitucional, do modelo de educação democrática, defendido pelos membros do movimento da "escola unificada" (*Einheitsschule*). Todo o seu capítulo 4 tem quase dez artigos dedicado somente ao estabelecimento desse modelo construído pelos debates da Associação de Professores Alemães.

La escuela unificada, desde el jardín de infantes a la universidad, y en ella, el derecho indiscutible de cada niño a la formación y educación en la medida de sus capacidades y de su deseo de educación, sin referencia a la riqueza, clase social y creencias de los padres.

- i) *Gratuidad* de la enseñanza y del material escolar para todos, y creencias de los padres;
- ii) *Clasificación, preparación* y retribución unitarias de todo el personal docente;
- iii) Creación de una suprema *autoridade nacional para la educación pública*, con un Consejo pedagógico adjunto, compuesto de maestros y no maestros;
- iv) *Administración y sostenimiento unificados* de todos los establecimientos docentes. (LUZURIAGA, 1946, p. 163-164, grifo nosso)

Nesse sentido, a Constituição de Weimar⁷³ transmuta muitos desses ideais e elevando-os ao status constitucional, destacando-se: i) o estabelecimento do ensino elementar gratuito e de que os professores deveriam ter formação específica para exercer o magistério (art. 143); ii) a supervisão, por intermédio do Estado, das práticas educacionais (art. 144); iii) escolarização (ensino básico) obrigatória e gratuita (art. 145); iv)

⁷² "A partir dos anos 1930, é possível verificar um intenso movimento em prol da educação pública no Brasil, decorrente de inúmeras ações que tiveram lugar na década anterior, como as reformas educacionais promovidas por educadores vinculados ao movimento escolanovista, a criação da Associação Brasileira de Educação - ABE, em 1924, e as conferências por ela promovidas. O processo de urbanização e industrialização em voga, respondendo pelo desenvolvimento capitalista, também contribuiu para a atividade educacional, duplamente. Por um lado, ao estabelecer novos interesses a serem alcançados pela escola no campo da formação; por outro lado, ao acelerar o processo migratório, trazendo para as cidades uma população que, visando o ingresso no mercado de trabalho em expansão, aumentava a demanda pela escola pública." (CARVALHO, 2017, p. 243-244)

⁷³ Para analisar a Constituição de Weimar em sua integralidade, bem como a literalidade dos artigos Cf. Alemanha (1919)

sistematização da educação pública, reforçando o acesso gratuito e universal ao ensino fundamental e médio (art. 146); v) necessidade de autorização do Estado para abertura de escolas particulares - com base nos objetivos educacionais, qualificação dos funcionários e não discriminação das crianças de acordo com a riqueza dos pais (art. 147); vi) educação voltada para construção do cidadão, inclusive com a entrega de uma cópia da constituição após a formatura (art. 148); e vii) instrução religiosa permanece, mas sem vincular professores ou alunos a depender da sua confissão (art. 149).

Essas garantias espelham muitas características do modelo de educação democrática, também debatidas e implementadas (em parte) na primeira metade do século XX na França, destacando-se, nesse sentido, os manifestos dos *Les Compagnons*⁷⁴, o projeto de lei apresentado por Ferdinand Buisson e Arthur Goussier (1920)⁷⁵, a proposta de divisão do ensino público proposta em 1924 pela Comissão do Ministério da Instrução Pública (presidida por Buisson)⁷⁶ e, por fim, a emenda por Herriot, Decos e Berthod (1930)⁷⁷.

Porém, sem dúvida, um dos principais modelos de educação democrática foi aquele desenvolvido em território estadunidense na transição do século XIX para o século XX. Nesse sentido, no campo da literatura científica, cabe destacar os trabalhos de John Dewey⁷⁸, já mencionado anteriormente (e aqui melhor especificado), tendo em vista não somente a importância da sua obra para inspirar o modelo que se instalou (e permaneceu se aprimorando ao longo da primeira metade do século XX) nos Estados Unidos, mas também

⁷⁴ Dentre as principais ideias contidas no manifesto destaca-se principalmente: i) necessidade do estabelecimento de um educação democrática, uma vez que todas as crianças tem direito a adquirir a educação mais ampla que o país pode dar; ii) o estabelecimento de uma escola única pública e gratuita, para todos (burgueses, trabalhadores ou camponeses), sem distinção de classe social, levando em parte um ensino humanista e de outra lado o ensino profissional. (LUZIRIAGA, 1946, p. 180-181).

⁷⁵ Desse projeto inicial, tem bastante importância a previsão (pioneira, em toda a Europa) do ensino secundário gratuito. Além disso, rechaçava distinções entre as crianças em razão da classe social, criando um mecanismo de ingresso nos estudos do ensino secundário (e nas escolas técnicas e profissionalizantes) com base tão somente no desempenho.

⁷⁶ A proposta previa a divisão da educação pública em quatro níveis: i) primeiro nível – de 6 a 12 anos; ii) segundo nível – dos 12 aos 16 anos; iii) terceiro nível – dos 16 aos 19 anos; e iv) quarto nível – dos 19 anos em diante. Além disso, a passagem entre os níveis seria avaliada de acordo com o desempenho dos alunos em exames que certificassem suas capacidades e aptidões. (LUZIRIAGA, 1946, p. 184).

⁷⁷ Institui o ensino público e gratuito do ensino secundário.

⁷⁸ Nesse sentido, quanto ao modelo de educação pública democrática Cf. Dewey (1935).

a influência das suas ideias em importantes educadores brasileiros, sobretudo os escolanovistas⁷⁹ (como será esmiuçado adiante).

Apesar de não existir verdadeiramente um Sistema “Nacional” em território estadunidense (já que cada Estado da Federação tem liberdade para legislar acerca da matéria), os elementos do modelo democrático estão presentes em todo país, destacando-se: i) a gratuidade total do ensino público (do Ensino Básico até o Ensino Superior⁸⁰ – destacando que a gratuidade do ensino secundário em muitos Estados da Federação ocorreu muito antes daquela vista na França); ii) a quase universalidade do ensino secundário (contando em 1940 com quase 70% da população entre 14 e 18 anos); iii) participação popular na administração da educação por intermédio, por exemplo, de conselhos locais e do voto nas eleições dos diretores e autoridades de educação pública local; e iv) preparação para o magistério nas universidades, capacitando de maneira mais adequada e uniforme os professores (LUZURIAGA, 1946, p. 216-217)

Quadro 5 - Dados Educacionais nos Estados Unidos (1900-1940)

	1900	1940
Alunos Inscritos em Escolas Secundárias	519.251	6.601.444
População 5 a 18 anos matriculada em escolas	72,4%	85,3%
População 14 a 18 anos matriculada em escolas secundárias	-	70%
Inscritos nas Universidades (Número Absoluto)	237.592	1.493.200
População entre 18 e 22 anos inscrita em Universidades (%)	4%	14%

Fonte: Luzuriaga (1946, p. 214-216)

Todo esse panorama de parte da América do Norte e da Europa vai influenciar movimentos reformistas ocorridos na América do Sul (não só no Brasil, como também na

⁷⁹ Diversas são as referências feitas a Dewey por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por exemplo. Nesse sentido, Cf. Teixeira (1934; 1956)

⁸⁰ Nunca é demais ressaltar que mesmo as conhecidas Universidades “fundacionais” como Yale e Harvard, apesar de serem custeadas por doações de antigos estudantes, também recebem generosos repasses estatais.

Argentina), os quais buscavam suplantar modelos educacionais que já não guardavam relação com o que se produzia dentro da literatura científica da época.

Associado a isso, é importante mencionar que as décadas de 20 e 30 demarcam mudanças significativas na estrutura da sociedade brasileira: i) o final da 1ª Guerra Mundial aumentou o processo de industrialização no mundo, mas, sobretudo, no Brasil; ii) as oligarquias rurais (sobretudo a aristocracia cafeeira), pouco a pouco, passam a dividir a hegemonia estamental com a (não mais tão “pequena”) burguesia dos centros urbanos (além do crescimento exponencial da classe média), cada vez mais industrializados; e iii) intensificação do fenômeno de migração do campo para a cidade em virtude do aumento do número de postos de emprego nas fábricas (principalmente nas regiões mais desenvolvidas do país).

Essas modificações impactam nos questionamentos direcionados ao modelo educacional brasileiro, pautado ainda em ideias extremamente coloniais já que durante o Império e a primeira fase da República⁸¹ a ausência de mudanças substanciais na estrutura social brasileira contribuiu para que todas as discussões e tentativas de reformas não implicassem em avanços sensíveis conforme já mencionado anteriormente.

Nesse pórtico, trazendo esse recorte para o Brasil é fundamental trazer como importante referencial teórico, os escritos de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Destacam-se quatro textos (dentro desse contexto histórico), de todo seu arcabouço de obras, sendo eles: i) o inquérito realizado para o jornal O Estado de São Paulo em 1926 (posteriormente publicado como livro sob a alcunha de “A educação na encruzilhada: problemas e discussões”); ii) a reforma do ensino no Distrito Federal (que pode ser analisada pela conjugação das obras “A instrução pública no Districto Federal” e “A reforma no Distrito Federal: discursos e entrevistas”); iii) suas contribuições para o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).; e iv) “Educação para a Democracia: introdução à administração educacional”, o qual vai trazer uma série de desdobramentos

⁸¹ "Na verdade, o controle do poder pelas oligarquias rurais, que, evidentemente, propunham reformas e legislavam sobre a educação, acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na Colônia e tinha vigorado durante a Monarquia. [...] Mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: era esta última que tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si." (ROMANELLI, 1986, p. 43-44)

práticos da gestão de Anísio Teixeira quando estava comandando a Secretaria de Educação do Distrito Federal, entre 1931 e 1935.

A cronologia desses textos vai denotar um dos períodos de maior mudança no plano normativo do direito à educação no Brasil, até o advento da Constituição de 1988. Sendo assim, importa entender um pouco do que defendiam os escolanovistas brasileiros.

Começando por Fernando Azevedo, há no presente autor uma clara preocupação com a superficialidade dos debates acerca da educação no Brasil de 1920. Isso, porque, naquela ocasião, o debate central lançava atenção nas questões atinentes à alfabetização quando, na verdade, o problema era muito mais profundo, uma vez que inexistia no Brasil um Sistema Nacional de Educação minimamente estruturado⁸².

Ademais disso, por toda sua formação pragmatista (influenciada por Dewey, conforme já afirmado) focava sua atenção na forma como a macroestrutura econômica e a política influenciava, isto é, gerava problemas no desenvolvimento das práticas educativas e da construção de um modelo de educação eminentemente democrático. Nesse desiderato, apregoava que um indivíduo só conseguiria desenvolver todas suas potencialidades (morais, laborais, cidadãs) por intermédio da educação democrática, pelo exercício de uma pedagogia social que favorecesse a inserção do sujeito no mundo social, assegurando sua condição de cidadão e o exercício das suas prerrogativas enquanto um (PENNA, 2010, p. 30).

A reforma que é levada a cabo por Fernando Azevedo, em 1928, no Distrito Federal usa como sustentáculo duas ideias principais: i) uma *reestruturação da consciência local* (à luz de um novo humanismo que confere um novo papel a escola - como elemento ativo e dinâmico da sociedade); ii) a concepção de que todo o debate em torno da educação deve

⁸² Fazendo uma análise do produto do Inquérito de Fernando Azevedo, Penna apresenta as principais características do “Sistema” Educacional Brasileiro daquela época: “1) empirismo anárquico; 2) intervenção desabusada das políticas partidárias, sempre alertas e mobilizadas para explorar, nas reformas escolares, o vasto campo que oferecem com a criação de cargos, para satisfação de interesses subalternos; 3) uma escola tradicional, rígida e sedentária, cujo símbolo mais representativo é o banco escolar, quase convertido em instrumento mecânico de precisão ortopédica; 4) aversão à educação técnica considerada uma agressão ao tradicional currículo da escola secundária, organizada especialmente em vista das exigências das escolas superiores, e, portanto, das profissões liberais; 5) uma idiosincrasia burguesa pelos ofícios manuais e mecânicos, nutrida e cultivada por uma mentalidade de bacharéis e doutores; 6) a inexistência de universidade” (PENNA, 2010, p. 39-40)

focar na sua *finalidade* e que essa discussão, parte necessariamente de um *ponto filosófico e político*⁸³.

As ideias expostas na reforma redigida por Fernando Azevedo buscam justamente repudiar a ideia da educação como um instrumento puramente de construção de um ser erudito, incapaz de atuar sob o meio em que vive (sociedade). Pelo contrário, parte do pressuposto que era papel da educação (e, portanto, da escola) formar um cidadão, apto para exercer um papel ativo dentro da sociedade⁸⁴, transformando (se necessário) o status quo, por intermédio do exercício dos seus direitos e deveres (AZEVEDO, 1958, p. 17).

Anísio Teixeira segue uma linha relativa próxima dessa esboçada por Fernando de Azevedo, primeiramente construindo todo um panorama da educação brasileira da época colonial até cerca da década de 20/30, traçando duras críticas ao completo desinteresse político na construção de um Sistema Nacional de Educação e, posteriormente, partindo da experiência europeia e estadunidense (devidamente analisadas à luz da realidade brasileira) sistematizando algumas das principais ideias necessárias à construção desse sistema, sendo alguma delas: i) descentralização administrativa; ii) melhoria de condições de trabalho e formação dos professores; iii) estruturação de um modelo de educação democrática fundado nos ideais da “escola unificada”⁸⁵; iv) estabelecimento da continuidade do sistema

⁸³ "Eu tenho da vida e, portanto, da educação, uma concepção integral que não me permite considerar o homem apenas como instrumento de trabalho; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual, aliás, ele tanto mais se adaptará e servirá como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos. Se os problemas da educação se devem resolver em função da sociedade e se a educação deve servir para edificar a sociedade nova, não é menos certo que só redundará em proveito da sociedade o indivíduo, cuja personalidade atingir 'o máximo de desenvolvimento' e, portanto, de eficiência dentro de suas aptidões naturais. Não vejo onde colidem e se opõem os interesses do indivíduo e da sociedade, na escola socializada, que tem por base psicológica o respeito à personalidade da criança. A educação nova é, de fato, e deve ser uma iniciação na vida econômica e social, e, pelo trabalho educativo, uma iniciação no trabalho profissional e nas atividades produtoras; ela tem, e deve despertar e desenvolver o sentido da vida econômica, o culto do trabalho, da máquina, e da ciência; mas a economia, a ciência e a máquina só adquirem sentido humano porque nos proporcionam os meios indispensáveis à criação e ao gozo de ideais e de valores da cultura." (AZEVEDO, 1958, p. 19-20)

⁸⁴ Nesse mesmo sentido: Cf. "A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade [...] longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem." (TEIXEIRA, 1956, p. 55)

⁸⁵ "Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelos ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade as suas aptidões, demonstradas e confirmadas. No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado de

educacional, com obrigatoriedade da escola primária e um ensino médio variável e flexível (além de um ensino superior rico e seletivo); v) estabelecer exames oficiais para avaliar a passagem dos estudantes entre os variados graus de ensino (TEIXEIRA, 1956, p. 42-51).

É justamente embebidos dessas ideias e em conjunto com uma série de outros educadores (como Cecília Meireles e Lourenço Filho) que em 1932, os denominados “escolanovistas” publicam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O Manifesto, assim como algumas das obras dos educadores brasileiros já aqui analisadas, primeiro traça um panorama geral do “sistema” de ensino brasileiro, para, então, apontar qual deveria ser o modelo de educação adotado no país, suas principais diretrizes e como ele poderia ser construído (de uma maneira mais factível ou, mesmo, eficiente).

Inicia, assim, questionando, por qual razão, apesar de nos últimos 43 anos (desde que o Brasil se tornou uma República) apesar de tanto ter se avançando em termos tecnológicos (citando os meios de locomoção e como eles evoluíram nesse lapso temporal), ainda se utiliza um modelo educacional construído com base num quadro de segregação social de uma sociedade que em tese se encerrou com a proclamação da República. Indaga-se, como a escola, que deveria ter um papel ativo dentro da sociedade, permanece incrustada no meio social nem influir de nenhuma maneira sob ele (AZEVEDO et. al., 1984, p. 408-409).

Novamente é perceptível, nessa introdução crítica, uma marca comum a todos os escolanovistas: a compreensão de que a o desenvolvimento de qualquer sociedade (cultural e intelectualmente) é um fenômeno que não pode ser dado a revés do desenvolvimento educacional⁸⁶. Dessa forma, é pontuado por diversas vezes que somente uma “nova escola” poderia preparar a sociedade brasileira poderia atingir seu desenvolvimento integral. Vale o destaque:

redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo determinadamente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar.” (TEIXEIRA, 1956, p. 35-36)

⁸⁶ Ao final do manifesto essa marca é novamente destacada. Cf. “Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação.” (AZEVEDO et. al., 1984, p. 424-425).

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção de mundo. (AZEVEDO et. al., 1984, p. 411).

A seguir, nos títulos dados as subseções do capítulo denominado “O Estado em face da Educação” são basicamente os pilares já verificados quando analisamos o modelo democrático na Europa e nos Estados Unidos. Nesse sentido se afirma que: i) a educação é uma função essencial pública⁸⁷; ii) que a escola deve ser única⁸⁸; e iii) esse modelo educacional deve ser pautado pela laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação⁸⁹.

No manifesto também estão estabelecidos alguns outros princípios relativos à função educacional, quais sejam eles: i) a unidade funcional; ii) autonomia da função educacional; e iii) descentralização. Além disso, há a proposta de *completa reestruturação da organização da educação nacional, dividida agora em quatro grandes períodos* (tal como visto na França): i) escola infantil (4 a 6 anos); ii) educação primária (7 a 12 anos); iii) educação secundária (12 a 18 anos); e iv) educação universitária (18 anos em diante).

Fala-se em necessidade de *unidade de formação de professores*, bem como na *qualificação profissional* e na própria necessidade de *valorização da profissão* (em termos de plano de carreira, remuneração, etc.).

⁸⁷ "Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais." (AZEVEDO et. al., 1984, p. 412)

⁸⁸ "Assentado o princípio do direito de cada indivíduo de sua educação integral cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, 'escola comum ou única' [...] em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico." (AZEVEDO et. al., 1984, p. 413).

⁸⁹ Aqui temos outros princípios da denominada “escola unificada” (já anteriormente estudada). O interessante dessa subseção são as afirmações contundentes no sentido de que (i) não há educação obrigatória sem gratuidade; (ii) o ensino gratuito deveria ser estendido até os 18 (dezoito) anos; e (iii) não deveria haver separação entre homens e mulheres.

Reforça o papel da escola e sua função social (questão essa que muito se assemelha com a ideia que será melhor detalhada ao se trabalhar o círculo concêntrico mais externo - a comunidade), pregando a necessidade de manter as famílias dos estudantes e ex-alunos sempre próximos à escola, além de desenvolver o espírito de cooperação social entre pais, professores, imprensa e demais atores sociais.

O Manifesto pode-se dizer, condensa não só os ideais escolanovistas, mas vai dar a base teórica e sistemática necessária para que as constituições posteriores possam, finalmente, reconhecer dentro da ordem jurídica brasileira, um direito à educação.

Mas, de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (AZEVEDO et. al., 1984, p. 425, grifo nosso)

É importante destacar, inclusive, que o modelo educacional democrático plasmado na Constituição de 1988 não difere substancialmente das ideias identificadas e trabalhadas nesse manifesto, porquanto de certa forma são aquelas transplantadas para a Constituição de 1934 (a qual tem feição mais próxima, nesse sentido, entre todas as Constituições brasileiras, com aquela promulgada ao final da ditadura militar).

Assim, a intensificação do capitalismo industrial brasileiro, fator indissociável da “revolução” vivenciada no início da década de 30, as transformações macroeconômicas e políticas, geram uma nova demanda educacional⁹⁰⁻⁹¹, antes não sentida, favorecendo espaço

⁹⁰ "São, assim, manifestas as novas forças sociais atuantes no país e que estão a exigir, diria mesmo, a impor a expansão das oportunidades escolares até o presente oferecidas aos brasileiros. O particular desafio lançado por tal imposição ao governo brasileiro é o de conduzir estas novas forças de desenvolvimento de modo que, sem coarctá-las indevidamente, as provoque para a libertação das energias necessárias ao processamento do seu progresso, com o esforço e o sacrifício que se fazem indispensáveis para que as nossas instituições escolares não se diluam em uma expansão incoerente e contraproducente, sem normas nem padrões." (TEIXEIRA, 1956, p. 73-74)

⁹¹ "A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse é o sentido da renovação educacional do nosso século." (TEIXEIRA, 1956, p. 25)

para que as ideias do Manifesto sejam transplantadas para o âmbito legislativo, sobretudo no debates que precederam a promulgação da Constituição de 1934.

Não é que os debates na Assembleia Constituinte que culminou na Constituição “Revolucionária” de 1934 tenham sido livres da ingerência de setores conservadores (mesmo com a Revolução Constitucional de 1932). Os educadores católicos, inclusive, taxavam os educadores escolanovistas, no curso das discussões constitucionais, de “comunistas”⁹², mesmo quando os princípios afirmados por esses estavam embebidos de um liberalismo pragmático estadunidense aplicado ao campo da educação.

Entretanto, a Constituição de 1934 é responsável (apesar de buscar conciliar interesses – mantendo a reivindicação católica quanto a manutenção do ensino religioso⁹³, por exemplo) por estruturar, ao menos no plano normativo, um Sistema Educacional de abrangência nacional, dando total atenção ao mesmo em um capítulo à parte (Capítulo II do Título V).

O artigo 149 do predito texto constitucional (BRASIL, 1934) estabelece a educação como um direito de todas (isto é, reconhece-se, assim, de plano, o caráter universal do direito à educação), estabelecendo algumas das diretrizes que deveriam ser seguidas pelo Plano Nacional de Educação, quais sejam: i) ensino primário integral e gratuito; ii) tendência de tornar os outros níveis de ensino igualmente gratuitos (tornando-os mais acessíveis); iii) liberdade de ensino; iv) condições mínimas para que estabelecimentos particulares pudessem funcionar (sobretudo em relação aos profissionais que exerceriam o magistério nessas instituições).

Como a Constituição de 1934 teve nítida influência da Constituição de Weimar, é possível encontrar alguns dos valores defendidos naquela constituição, dentro do texto constitucional brasileiro, sobretudo no que tange a preocupação com a qualificação dos

⁹² "A acusação infundada de comunismo, por parte dos educadores católicos, em relação aos princípios defendidos pelos educadores escolanovistas revela que, a partir dos anos 20, as forças sociais mais resistentes à mudança na sociedade brasileira (mesmo mudanças de natureza capitalista) fazem uso, e a um tempo alimentam o temor ao comunismo que as classes dominantes, em geral, promovem em significativos setores 'médios' da população, que se ampliam no período, como já foi afirmado. [...] Reforçam, voluntariamente ou não, em certa medida, a tendência política de natureza fascista que se propaga em alguns centros brasileiros (sobretudo nos estados do Sul) desde os anos 20. Em 1928 surge o Partido Fascista Brasileiro (...)" (RIBEIRO, 1992, p. 101).

⁹³ "Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais." (BRASIL, 1934)

profissionais que exerceriam o magistério no ensino público. Ademais, o reconhecimento da liberdade de cátedra (em um artigo específico) denota, sem dúvida, um enorme avanço (mesmo que somente no plano legislativo) do direito à educação nacional.

Infelizmente, a enorme instabilidade política e econômica (interna e externa) resultou numa curtíssima duração da vigência da Constituição de 1934, substituída três após, por um texto constitucional que representa enormes retrocessos em termos educacionais⁹⁴ (a educação passa a ser uma obrigação primária da família e somente secundária do Estado e da sociedade; restituição do ensino religioso ordinário; mesmo o pagamento de taxas em escolas “públicas” daqueles que não comprovassem que eram pobres na forma prescrita no texto constitucional – ou seja, atrela-se a ideia de ensino público a pobreza, uma marca dos modelos educacionais do século XVIII).

Assim, apesar da expansão escolar nas décadas posteriores ao Manifesto, percebe-se que isso se deu muito mais por fatores condensados na elevada demanda social por alfabetização / capacitação para ocupar novos postos de trabalho criados em razão da industrialização, do que propriamente pela idealização e concretização de uma política nacional de educação.

É dizer: a expansão escolar sentida nas décadas posteriores não implica, necessariamente, em um avanço educacional sensível (como aquele sentido nos demais países analisados), uma vez que o temor apresentado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nas suas obras (e também no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) terminou se concretizando; isto é, o que se viu na prática foi justamente uma expansão escolar *desordenada, desarticulada e focal*⁹⁵⁻⁹⁶ (e que encontrava no Parlamento, como ao

⁹⁴ Uma análise aprofundada desses retrocessos pode ser feita através da leitura dos artigos 128 a 134 da Constituição de 1937 (BRASIL, 1937).

⁹⁵ "(...) má organização do ensino; organização arcaica, antiuada e deficiente; ensino primário ministrado em dois, três e quatro turnos, reduzido a pouco mais de que nada; escolas técnicas em pequeno número e nível secundário desqualificado; problemas graves na rede física das escolas; professorado de nível primário e médio, geralmente mal preparado cultural e pedagogicamente, na grande maioria leiga e com salários não condizentes; proliferação desordenada e eleitoreira de escolas superiores e particulares (faculdades de filosofia); mais de 50% da população geral analfabeta e menos da metade da população escolar (7 a 14 anos) matriculada (5.700 milhões para um total de 12 milhões) (...) O futuro havia chegado, mas não para todos ou para todas as instituições sociais. O nacional-desenvolvimentismo, tornado emblemático pelo slogan que apregoava a necessidade do desenvolvimento de cinquenta anos em cinco, mostrava suas consequências." (SANFELICE, 2007, p. 547)

⁹⁶ Para acessar um estudo denso (de viés estatístico e sociológico) acerca da demanda educacional e da expansão quantitativa e qualitativa entre os anos 30-70 do século XX: Cf. Romanelli (1986).

longo de toda República, enormes resistências das classes pertencentes aos estamentos dominantes – a maioria parlamentar).

Em razão disso, já no final década de 50, foi apresentado um novo Manifesto (dos Educadores mais uma vez convocados), em 1959, assinado não somente por aqueles que assinaram a carta de 1932, como por uma série de novos educadores (Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré, dentre outros), defendendo uma *escola pública, universal, livre e democrática* nos moldes do que já havia sido defendido por muitos desses educadores desde a década de 20⁹⁷.

Infelizmente, assim como é inócuo falar sobre educação (e seus avanços) na Alemanha nazista, também o é (principalmente sob a perspectiva pedagógica) fazê-lo na conjuntura vivenciada pelo Brasil nas décadas de 60, 70 e 80, uma vez que associado ao autoritarismo agudo, as instabilidades políticas e econômicas suplantaram qualquer debate em prol do avanço de um Sistema Educacional tal como aquele preconizado pelos escolanovistas.

Dessa forma, alcançamos o final do século XX, depositando esperanças na Constituição de 1988 (a primeira a reconhecer o direito à educação como um direito público subjetivo), responsável pela “redemocratização” do país, e em todo arcabouço infraconstitucional que dela decorreria (analisado na subseção posterior), para realmente ordenar sistemática e organicamente a educação brasileira, colocando fim ao descompasso existente entre o Brasil e diversos outros países igualmente de modernidade periférica como ele.

É perceptível com base em todo o levantamento histórico que a educação e, principalmente, o seu monopólio, termina sempre sendo um objeto de interesse daquelas forças que pretendem ser hegemônicas (em menor ou maior grau, a depender do momento histórico). Apesar do seu potencial emancipador e de desconstrução de um sistema de opressão, conforme será visto adiante, fato é que a educação muitas vezes na história da humanidade, quando entendida puramente dentro de uma perspectiva formal, foi utilizada como instrumento de (i) domesticação da população (perpetuação das bases da educação pública estatal para os modelos construídos na Idade Contemporânea) ou (ii) atendimento

⁹⁷ Para consultar o manifesto na íntegra Cf. Azevedo *et. al.* (1984)

de interesses diversos, sobretudo do capital – da burguesia ou dos detentores dos meios de produção

O Brasil do século XX (realidade essa que vai ser transportada para o século XXI, de acordo com críticas que serão tecidas oportunamente adiante), em termos educacionais, em muito se assemelha aquilo visto no Reino da Prússia ao longo do século XIX. A grande diferença, guardadas as diferenças culturais, geográficas e cronológicas, é que apesar dos embates pendulares entre o autoritarismo conservador-centralizador (com notas eclesiásticas) e o progressismo-democrático no âmbito dos modelos educacionais daquele Reino e, sem embargo dos retrocessos experienciados na Alemanha nazista no século posterior, a consolidação do modelo democrático educacional preconizado pelos educadores locais foi amplamente plasmado não só nas normas daquele Estado, como nas próprias práticas educacionais e na consciência do povo germânico (ou mentalidade – para fazer uso de uma expressão/categoria-chave de Fernando de Azevedo).

Dessa forma, apesar dos embates cíclicos constantes, fruto do modo de produção em que o mundo encontra-se inserido, o qual favorece, nos momentos de crise, do crescimento de uma frente reacionária e conservadora (com contornos de autoritarismo e nacionalismo ufanista), o pêndulo nunca mais se afastara de forma definitiva do modelo de educação democrática.

Talvez seja nesse sentido que analisar o quadro teórico-metodológico hegemônico do direito à educação e, sobretudo, suas limitações, à luz da história e da sociologia, seja um ponto fundamental para compreender como outros ferramentais (como aqueles contidos na educação em direitos humanos) são essenciais na criação da mentalidade necessária para que esse direito, enfim, converta-se em realidade.

Ou para que, ao menos, esse pêndulo jamais volte a flertar com (ou sequer admita) o autoritarismo ufanista eclesiástico.

3.2 O MARCO TEÓRICO HEGEMÔNICO: O DIREITO À EDUCAÇÃO, OS DIREITOS FUNDAMENTAIS, A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS NORMAS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

O final do século XX é demarcado por uma reorganização (econômica, política e até mesmo geográfica) da sociedade global e, também, da sociedade brasileira. Nesse sentido, em âmbito nacional, o fim da ditadura militar e o reestabelecimento de bases democráticas

mínimas, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, são marcos histórico, políticos e jurídicos que vão repercutir em diversas áreas (ou subsistemas) locais.

Sem adentrar desnecessariamente numa análise histórica dos embates vividos ao longo da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, fato é que o seu produto final apresenta substanciais avanços (mesmo no plano normativo) ao não somente reconhecer o direito à educação como um direito público subjetivo oponível ao Estado (como será detalhado em tópico específico), como sedimentar um Sistema Nacional de Educação com uma repartição muito clara de competências.

Iniciaremos assim, essa subseção, analisando qual o arcabouço legal (constitucional e infraconstitucional) que assenta, dentro do ordenamento jurídico brasileiro, as balizas que devem ser observadas pelo Estado na concretização desse direito – partindo das disposições de caráter mais geral e abstrato (como a Constituição) até as normas mais específicas (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação).

Em seguida, usando como substrato algumas construções teóricas da Teoria dos Direitos Humanos, usualmente aplicadas pela literatura científica e tribunais locais (como a “reserva do possível”, importada do Tribunal Constitucional Alemão), serão avaliados os limites que podem ser oponíveis ao (ou que podem ser alegados pelo) Estado brasileiro quando demandado a efetivar tal direito à educação.

Por fim, para sedimentar o “estado da arte” existente dentro do quadro teórico-metodológico hegemônico, serão analisadas as normativas internacionais, sobretudo aquelas oriundas das organizações internacionais das quais o Estado brasileiro participa.

Conforme já mencionado anteriormente, essa seção é essencial para compreender como se comporta (e o que defende) a literatura científica e a legislação dentro de uma perspectiva daquilo que é comumente reproduzido pelos livros e manuais acessados pelos estudantes e bacharéis de direito – questão essa que muito importa a essa obra, uma vez que para entender a profundidade dos problemas de efetivação do direito à educação, é necessário transbordar o dogmatismo dessa abordagem e ir além das fronteiras do quadro teórico-metodológico hegemônico.

3.2.1 Direitos subjetivos de *status positivus*: os comandos normativos que vinculam o Estado brasileiro e a necessidade de intervenção na efetivação do direito à educação.

Um primeiro ponto a ser enfrentado dentro dessa seção, de maneira breve, é a questão terminológica. Nesse desiderato, apesar de utilizarmos com frequência a expressão “Teoria dos *Direitos Humanos*” para agrupar o pensamento de alguns dos teóricos utilizados dentro desse tópico, ao nos referirmos especificamente àquele catálogo de garantias mínimas que devem ser asseguradas pelo Estado aos cidadãos brasileiros, notadamente elencados na Constituição Federal de 1988, faremos uso da expressão *direitos fundamentais*.

Há diversos debates na literatura científica acerca desse tema⁹⁸⁻⁹⁹⁻¹⁰⁰, mas partindo de uma leitura sistemática da Constituição Federal (Art. 4º, II, associado do Título II) e do marco teórico definido (DIMITRI; MARTINS, 2014) optou-se pela referida expressão ao trabalhar as garantias positivadas no texto constitucional – deixando a terminologia “direitos humanos” aplicada aos direitos plasmados nas declarações, convenções e tratados internacionais assinados, ratificados e incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro sem o *status* de norma constitucional (analisados na seção 3.2.3).

Dito isso, se o direito à educação é alocado enquanto um direito fundamental (subjetivo) de *status positivus*, precisamos também estabelecer: i) o que é compreendido enquanto direito fundamental dentro do quadro teórico-metodológico hegemônico; ii) e o que são direitos fundamentais subjetivos de *status positivus*.

Dizer que há na Constituição Federal de 1988 um direito fundamental à educação é, por via reflexa, dizer que há nesse texto constitucional a previsão de um direito público subjetivo à educação, porquanto esses dois conceitos se interpenetram dentro da literatura científica¹⁰¹⁻¹⁰². Nesse sentido

⁹⁸ Para uma análise aprofundada dessa questão terminológica à luz da Constituição de 1988 Cf. Sarlet (2009).

⁹⁹ Na obra de alguns constitucionalistas essa questão terminológica também ocupa algum espaço. Nesse sentido Cf. Miranda (2011), Canotilho (1993) e Vieira de Andrade (2006).

¹⁰⁰ Outros autores mesmo cientes da distinção mais amplamente aceita, isto é, “Direitos Humanos” para as garantias previstas no âmbito do Direito Internacional Público e “Direitos Fundamentais” para os direitos plasmados nos textos constitucionais oponíveis ao Estado, preferem, mesmo assim, adotar genericamente a primeira expressão. Nesse sentido Cf. Ramos (2014).

¹⁰¹ “(...) trata-se do chamado direito subjetivo ou, mais precisamente, dos chamados direitos subjetivos, expressão que também comporta múltiplos significados e conceitos. Na verdade, o objeto central do estudo são os direitos humanos ou fundamentais, na sua compreensão como direitos subjetivos. Mais precisamente na sua compreensão como situações jurídicas subjetivas (pode-se adiantar desde logo: direitos subjetivos são

Direitos fundamentais são direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual." (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 39, grifo nosso)

Os estudos sobre direitos públicos subjetivos necessariamente perpassam pela obra de Georg Jellinek, tendo em vista que os trabalhos locais (artigos ou manuais) que trabalham essa dimensão dos direitos fundamentais, sempre trazem como marco teórico a tese defendida em "*System der subjektiven öffentlichen Rechte*" (JELLINEK, 1982).

Assim sendo, afirmar que existe um direito fundamental é dizer, necessariamente, que existe uma determinada posição jurídica que de certa maneira é oponível ao Estado, limitando a sua liberdade de atuação (tanto dentro de uma perspectiva ativa, como de uma perspectiva passiva).

Nesse desiderato, de acordo com a natureza do comando normativo revestido pelo manto do direito fundamental, o Estado será compelido ou a atuar, assegurando que os indivíduos tenham acesso ao conteúdo previsto por aquela norma; ou a se abster de intervir em uma determinada situação, resguardando assim uma esfera do indivíduo que não pode ser alcançada por ele (Estado)¹⁰³.

Seguindo essa esguelha, alguns direitos fundamentais, portanto, vão ser caracterizados como: (i) direitos públicos subjetivos de *status negativus*, isto é, quando há essa competência negativa, limitando (ou restringindo) a possibilidade de atuação do Estado em face de uma determinada situação ou posição jurídica; e (ii) direitos públicos subjetivos de *status positivus*, quando, inversamente, há uma competência positiva, compelindo o Estado a atuar ante uma determinada situação, assegurando que uma

compreendidos como espécies de situações jurídicas subjetivas). Isto porque, de acordo com as concepções dominantes acerca da natureza jurídica dos direitos fundamentais, eles são concebidos e estudados ora na qualidade de direitos subjetivos, ora como princípios (evidentemente fundamentais) do Estado de Direito." (GALDINO, 2005, p. 4)

¹⁰² Para uma análise crítica dessa relação entre direitos subjetivos e direitos fundamentais Cf. Galdino (2005).

¹⁰³ "Assim, enquanto os direitos de defesa (*status libertatis* e *status negativus*) se dirigem, em princípio, a uma posição de respeito e abstenção por parte dos poderes públicos, os direitos a prestações, que, de modo geral, e ressalvados os avanços registrados ao longo do tempo, podem ser reconduzidos ao *status positivus* de Jellinek, implicam uma postura ativa do Estado, no sentido de que este se encontra obrigado a colocar à disposição dos indivíduos prestações de natureza jurídica e material (fática)." (SARLET, 2009, p. 185)

determinada posição jurídica seja atingida pelo indivíduo titular desse direito fundamental¹⁰⁴⁻¹⁰⁵.

Dentro dessa dicotomia, os direitos sociais no Brasil¹⁰⁶ (art. 6º da Constituição Federal de 1988, por exemplo), em sua grande maioria, são encarados como direitos públicos subjetivos de *status positivus*, uma vez que em geral, são direitos que vão pressupor a necessidade de atuação do Estado para assegurar uma melhoria substancial na qualidade de vida¹⁰⁷ e desenvolvimento dos cidadãos titulares desses direitos.

O Estado deve agir no sentido indicado pela Constituição (E deve interferir na esfera I). De forma simétrica, o indivíduo tem o direito (positivo!) de receber algo, que pode ser material ou imaterial (E deve entrar na I). A expressão direitos sociais se justifica porque seu objetivo é a melhoria de vida de vastas categorias da população, mediante políticas públicas e medidas concretas de política social. (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 52).

¹⁰⁴ Para um exemplo dessa dicotomia Cf. "Uma autoridade estatal não pode, por exemplo, decidir livremente sobre a conveniência de invadir as residências de pessoas que considere suspeitas, a fim de se realizarem controles preventivos. Nem pode decidir se serão criadas escolas com base em critérios de custo. Não pode entrar nas residências, pois a Constituição Federal o proíbe (art. 5º, XI), e deve criar escolas até que todas as crianças tenham acesso; pelo menos, ao ensino obrigatório (art. 205 ss, da CF)." (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 50)

¹⁰⁵ Algumas críticas são apresentadas por Alexy a divisão originalmente preconizada por Jellinek, propondo-se uma divisão mais abrangente. Cf. "O *status negativo em sentido estrito* - e original de Jellinek - diz respeito exclusivamente a liberdades jurídicas não-protegidas. O *status negativo em sentido amplo* - que extrapola a sistemática de Jellinek - diz respeito aos direitos e ações negativas do Estado (direitos de defesa), que protegem o status negativo em sentido estrito. Ao *status positivo em sentido amplo* pertencem direitos tanto a ações positivas quanto a ações negativas. Já ao *status positivo em sentido estrito* pertencem somente direitos a ações positivas. As consequências sistemáticas dessa divisão para o sistema de Jellinek são simples e claras. Os direitos que são acrescentados ao status negativo em sentido estrito para que se possa convertê-lo em um status negativo em sentido amplo (direitos de defesa) são uma subespécie dos direitos do status positivo em sentido amplo." (ALEXY, 2008, p. 267)

¹⁰⁶ O debate sobre o caráter desses direitos fundamentais é bastante intenso e profundo em diversas partes do mundo. Para uma análise da realidade alemã Cf. Alexy (2008). Uma análise da realidade portuguesa é encontrada em Vieira de Andrade (2006).

¹⁰⁷ "[...] os direitos fundamentais sociais a prestações, diversamente dos direitos de defesa, objetivam assegurar, mediante a compensação das desigualdades sociais, o exercício de uma liberdade e igualdade real e efetiva, que pressupõem um comportamento ativo do Estado, já que a igualdade material não se oferece simplesmente por si mesma, devendo ser devidamente implementada. Ademais, os direitos fundamentais sociais almejam uma igualdade real para todos, atingível apenas por intermédio de uma eliminação das desigualdades, e não por meio de uma igualdade sem liberdade, podendo afirmar-se, neste contexto, que, em certa medida, a liberdade e a igualdade são efetivadas por meio dos direitos fundamentais sociais." (SARLET, 2009, p. 199)

Importante mencionar, ainda, que esses direitos públicos subjetivos de *status positivus*¹⁰⁸ podem ser ofertados pelo Estado de duas formas distintas (ALEXY, 2008, p. 201-203): i) através de prestações materiais (oferecimento de um determinado bem essencial para uma pessoa que não pode comprá-lo, por exemplo); ou ii) através de prestações normativas (criação ou regulamentação de uma determinada norma que vai assegurar ou tutelar uma relação material ulterior)¹⁰⁹.

Prosseguindo, outra questão que merece ser esclarecida refere-se à titularidade desses direitos ora em análise. Neste pórtico, no que tange especificamente à titularidade dos direitos sociais, o art. 6º da Constituição e as demais normas que preveem (ou esmiúçam) tais direitos ao longo do *corpus* constitucional, são de caráter geral e universalista.

Não há no *caput* do art. 6º, por exemplo, uma especificação de quem são os titulares dos direitos à educação, saúde ou moradia. Ao analisar o art. 196 (saúde) ou o art. 205 (educação) percebe-se que o constituinte empregou tão somente a palavra “todos”. O que suscita debate na literatura científica, portanto, é se esses direitos sociais poderiam ser assegurados a todos indivíduos (ou por eles requeridos) dentro da circunscrição (ou jurisdição) nacional.

Por uma questão de alinhamento com o marco teórico selecionado para essa subseção, será fixado o entendimento, dentro dessa parte da obra, que em razão da linguagem generalista, os direitos sociais devem ser, de plano, universalmente assegurados.

¹⁰⁸ Também pode se falar em “status cívico”. Cf. “[...] o Estado confere ao indivíduo um 'status cívico' quando (1) lhe garante 'pretensões à sua atividade' e (2) 'cria meios jurídicos para a realização desse fim'. Jellinek chama de 'pretensões jurídicas positivas formais' os direitos que o indivíduo pode fazer valer em um procedimento legal. O fato de o indivíduo ter esse tipo de pretensão em face do Estado significa, em primeiro lugar, que ele tem direitos a algo em face do Estado e, em segundo lugar, que tem uma competência em relação ao seu cumprimento. Segundo Jellinek, a existência de uma tal competência é uma condição necessária para que o indivíduo se encontre no status positivo. A fórmula utilizada por Jellinek para resumir 'as pretensões jurídicas individualizadas, reconhecidas formalmente, que surgem do status positivo', ou seja, 'a capacidade protegida juridicamente para exigir prestações positivas do Estado', deve ser compreendida nesse duplo sentido.” (ALEXY, 2008, p. 264)

¹⁰⁹ Nesse sentido, porém com outra perspectiva Cf. “[...] o segundo grupo (dos direitos prestacionais), dividir-se-ia igualmente em dois subgrupos, quais sejam, o dos direitos a prestações em sentido amplo (englobando, por sua vez, os direitos de proteção e os direitos à participação na organização e procedimento) e o dos direitos a prestações em sentido estrito (direitos a prestações materiais sociais), salientando que a ambos se aplica a distinção entre os assim denominados direitos derivados e os direitos originários a prestações [...]” (SARLET, 2009, p. 167).

Entretanto, no caso de alguns direitos sociais específicos, como a educação e a saúde, é necessário atentar para determinadas peculiaridades¹¹⁰.

No caso do direito à educação, por exemplo, há distinções estabelecidas no próprio desenvolvimento da Constituição, quando trata do acesso ao ensino básico e ao ensino superior, questão essa que será melhor aclarada a seguir, com a exposição das principais normativas que vinculam o Estado brasileiro.

Feitas essas considerações, o *direito fundamental à educação* (com todos os desdobramentos que isso possa acarretar) encontra-se previsto em diversos trechos da Constituição Federal, desde a sua previsão inicial genérica no *caput* do art. 6º (o qual elenca alguns direitos sociais – entendidos nessa obra enquanto direitos fundamentais), passando por algumas disposições mais formais, como na parte atinente as competências dos entes federativos (no art. 22, XXIV, há a menção a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação; porquanto no art. 30, VI, fala-se sobre a competência dos municípios em termos de educação infantil e o ensino fundamental).

Contudo, as principais disposições constitucionais sobre o direito fundamental à educação estão previstas e organizadas em capítulo próprio (Capítulo III, da Seção IV). Nesse sentido, vale uma breve sistematização para entendimento de como o direito à educação está constitucionalmente tutelado no Brasil.

O artigo 205 encarta uma previsão geral (de linguagem universalista) da educação como um *direito de todos, dever do Estado e da família*, além de elencar sua principal finalidade – desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em seguida, o artigo 206 estabelece alguns dos princípios gerais do ensino no Brasil, destacando-se: a) *igualdade de condições para acesso e permanência*; b) *liberdade para aprender e ensinar*; c) *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*; d) *gratuidade*

¹¹⁰ "A nossa reflexão sistemática corrobora o reconhecimento proveniente do teor universal do art. 6º da CF. Nada obstante, o estabelecimento pelo legislador ordinário de prioridades na concretização dos direitos fundamentais sociais individuais pode ser considerada, de um lado, uma intervenção justificada nos direitos fundamentais de resistência que ele acarrete e, de outro, uma configuração infraconstitucional dos direitos sociais compatível com o parâmetro constitucional normativo do direito fundamental social. A questão é por demais complexa para ser aqui esgotada e, em suma, há de ser respondida na específica dogmática do direito fundamental social envolvido. Com efeito, o que vale para os direitos fundamentais sociais da educação e saúde, não deve valer para a proteção aos desamparados, por exemplo." (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 80)

do ensino público; e) valorização dos profissionais e estabelecimento de piso salarial; f) *gestão democrática* do ensino público (BRASIL, 1988).

É perceptível como o referido dispositivo condensa todos aqueles ideais do modelo de educação (pública) democrática, materializando boa parte dos pleitos apresentados pelos escolanovistas ainda na década de 20.

Outro dispositivo bastante interessante é o artigo 208. Nele, primeiramente, estão previstas as principais diretrizes para efetivação do direito à educação pública: a) progressiva universalização do ensino médio gratuito; b) educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos e para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; c) educação infantil em creche e pré-escola até 5 anos; d) oferta de ensino noturno; etc. (BRASIL, 1988).

Os seus parágrafos, entretanto, consubstanciam a parte mais importante dessa norma. O §1º do art. 208 estabelece o ensino obrigatório e gratuito como *direito público subjetivo*, reforçando, no dispositivo seguinte (§2º) que o não cumprimento desse acesso (ao direito à educação) é passível de acarretar a responsabilização do Estado.

Há, assim, pela primeira vez na história do direito brasileiro, a previsão normativa não somente de um direito fundamental à educação, como o seu reconhecimento enquanto direito público subjetivo e a possibilidade de que qualquer indivíduo possa, portanto, exigir juridicamente que o Estado cumpra com os comandos normativos emanados pela Constituição.

Assim, não por outra razão, de acordo com a classificação demonstrada no início da presente subseção, classificação o direito fundamental à educação como um *direito público subjetivo de status positivus*.

Fechando a análise descritiva dos comandos normativos previstos na Constituição, merece menção ainda o artigo 211, responsável por criar uma *rede pública de ensino*, fixando as competências que são atribuídas a cada um dos entes federativos; e o artigo 214, o qual dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (elaborado a cada 10 anos), seu objetivo e as finalidades que deve sempre perseguir.

Com base em todo esse *corpus* constitucional, é possível depreender que no plano jurídico-dogmático (puramente normativo) a Constituição Federal de 1988 cria um Sistema Nacional de Educação, porquanto há verdadeiramente uma organicidade e

compartimentalização de competências, com a efetiva estruturação de uma rede pública de ensino (a qual compreende o ensino infantil e fundamental, médio e superior).

Além disso, é possível afirmar também, com base em toda a construção feita com base no levantamento histórico da seção anterior, que essa rede pública se pauta pelos princípios do modelo de educação democrática, constituindo-se em parte da conjunção das ideias da “escola única” (Alemanha e França) com o pragmatismo democrático (Dewey, nos Estados Unidos), mas, também (e principalmente), naquela adaptação de cada uma dessas ideias à realidade brasileira – procedida pelos escolanovistas nas décadas de 20 e 30.

Há, assim, uma rede pública de ensino, teoricamente democrática, a qual pode ser universalmente acessada por qualquer pessoa, de maneira gratuita e, ademais, cabendo ao Estado promover os meios necessários para que a educação pontuada como obrigatória pela Constituição, seja *efetivamente* acessada por todos aqueles que dela precisarem, sob pena da possibilidade de utilização dos meios judiciais para fazer valer esse direito público subjetivo.

Seguindo ainda a ordem cronológica e as normas de caráter mais geral e abstrato, foi promulgada em 13 de Julho de 1990, a Lei nº. 8.069, conhecida com o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA). Dentro desse documento legal, a educação é um elemento importante, possuindo um capítulo próprio (IV) onde são reproduzidas integralmente algumas disposições constitucionais (o artigo 54 do ECA vai reproduzir o artigo 208 da Constituição Federal, por exemplo).

Não há, portanto, grandes inovações no texto do ECA, uma vez que as normas mais específicas referentes à educação são direcionadas aos pais ou, ainda, a algumas instituições como a própria escola e seu dever de atuação juntamente com os Conselhos Tutelares (BRASIL, 1990).

No plano infraconstitucional, as disposições de maior relevância estão consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, simplificada pela sigla “LDB”. Nesse pórtico, sua importância está relacionada ao fato de que ela esmiúça algumas das disposições previstas de maneira mais abrangente no texto constitucional.

Nos seus artigos iniciais, onde versa sobre a finalidade, objetivos e princípios da educação (bem como seu status de direito público subjetivo), há basicamente uma reprodução daquelas disposições já analisadas no *corpus* constitucional. Entretanto,

prossequindo, há um maior detalhamento no que tange a organização da educação nacional (artigos 8º a 20), sobretudo em termos de divisão de competência¹¹¹ entre os entes federativos (BRASIL, 1996).

Ademais, em seguida, distingue a educação escolar entre Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio) e Educação Superior (art. 21) para, em seguida, trabalhar cada um desses níveis educacionais separadamente – isto é, a finalidade de cada uma dessas educações, bem como as regras comuns aplicáveis aos ensinos abarcados pela educação básica e suas especificidades.

Entre o artigos 22 e 28 será possível encontrar algumas normas aplicadas à todo ensino de base, como por exemplo os objetivos perseguidos na distribuição dos conteúdos curriculares (art. 27), algumas disciplinas ou temáticas que devem constar nos currículos obrigatórios (art. 26), além de algumas questões atinentes à própria estruturação do Ensino Básico (art. 24).

Em seguida, há uma seção para cada modalidade do ensino básico. O ensino infantil é regulamentando entre os artigos 29 e 31, destacando-se que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual, social) que tenha até 5 anos.

O ensino fundamental, por sua vez, regulamentado entre os artigos 32 e 34, tem como finalidade precípua a formação básica do cidadão, isto é, oferecer ao educando não somente a capacidade de se desenvolver intelectualmente (capacidade de leitura, escrita, raciocínio, etc.), mas, também, formá-lo para a vida social.

Por fim, o ensino médio encontra-se previsto entre os extensos artigos 35 e 36, os quais vão indicar as finalidades desse nível da educação (aprofundamento dos conhecimentos e preparação básica para o trabalho e cidadania), bem como esmiuçar com bastante detalhe, sobretudo após a “Reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2017), os objetivos que devem ser perseguidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Educação Profissional e a Educação Superior estão detalhadas nos dispositivos posteriores – a primeira, entre os artigos 39 e 42; a segunda entre os artigos 43 e 57. Como esses níveis do ensino não serão objeto do modelo teórico construído nos capítulos

¹¹¹ Para uma análise aprofundada acerca da divisão de competências dos entes federativos no âmbito do direito à educação Cf. De Araújo (2010).

posteriores será dispensada uma análise pormenorizada legislativa desses níveis da educação brasileira.

A LDB ainda segue trazendo uma série de disposições que constituirão importantes balizas para o Estado brasileiro na concretização do direito fundamental à educação, principalmente na seção dedicada aos profissionais da educação (art. 61 a 67), fixando os requisitos para exercício do magistério em cada um dos níveis da educação nacional, sua formação, forma de acesso e a valorização profissional; e também na seção dedicada a questão orçamentária (art. 68 a 77), isto é, como devem ser empenhadas as receitas e como deve ser feito o controle dos gastos.

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, é renovado, conforme preceitua a Constituição Federal, a cada 10 (dez) anos. Desta feita, atualmente encontra-se em vigor o PNE aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 – o qual vigorará, portanto, até 2024 (BRASIL, 2014).

A lei em comento traz, inicialmente, no seu corpo, algumas das principais diretrizes do Plano Nacional de Educação (art. 2º) repetindo, nesse sentido, algumas das disposições já estabelecidas na própria Constituição Federal (art. 214 e seus incisos) e trazendo algumas novas, como a valorização dos (as) profissionais da educação (art. 2º, IX) e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos (art. 2º, X).

Ainda em seu corpo normativo, o PNE estabelece algumas previsões de ordem de *fiscalização*, como o monitoramento do art. 5º, colocado a encargo do Ministério da Educação (MEC), das Comissões de Educação do Congresso Nacional, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE); de *avaliação*, como a previsão de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SNAEB), mecanismos e indicadores para auferir a qualidade da educação (art.11); de ordem da *gestão democrática* (art. 6º; art. 8º, §2º); além de fixar *obrigações para os demais entes federativos* (Estados e Municípios) no que tange a elaboração dos seus respectivos Planos de Educação para os demais níveis do ensino (BRASIL, 2014).

Dentre todas essas previsões, destaca-se o Fórum Nacional de Educação (FNE), previsto inicialmente pela Portaria nº. 1.407 (MEC), de 14 de dezembro de 2010 e efetivamente instituído com a aprovação do PNE, o qual desponta como um importante

espaço para concretização do ideal do modelo de educação (pública) democrática (BRASIL, 2010).

Além de servir como um órgão importante de controle e fiscalização das metas traçadas no PNE (art. 6º, §1º, I), o FNE ainda é responsável pela promoção de algumas conferências nacionais de educação (art. 6º, *caput*) e pela articulação dessas com outras conferências regionais, estaduais ou municipais (art. 6º, §1º, II).

Anexado ao PNE estão as 20 (vinte) metas que serão perseguidas pelas Políticas Educacionais do país nos próximos 10 (dez) anos, tais como: i) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024; ii) universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até 2024; ou ainda iii) ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Para cada uma dessas metas, estão previstas as respectivas estratégias que devem ser articuladas e perseguidas pelas Políticas Educacionais tanto a nível nacional, como indicações para os respectivos Planos de Educação estaduais e municipais.

Assim sendo, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e Plano Nacional de Educação compõem o principal arcabouço normativo do direito à educação dentro do ordenamento jurídico brasileiro – sobretudo em termos de previsões materiais. Existem outras normas que podem ser citadas, porém com um viés mais formal, como, por exemplo, a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, responsável por regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), razão pela qual nosso objeto de análise toma como base principal as quatro normas *retro* mencionadas (BRASIL, 2007).

Com base em todas essas considerações, afirmar que o direito fundamental à educação é um direito público subjetivo de *status positivus* é fixar, à luz do que restou

estabelecido no início dessa seção, que todo e qualquer cidadão tem o direito de requerer do Estado (responsabilizá-lo juridicamente se necessário) que seja assegurado não somente o acesso formal ao ensino público obrigatório e gratuito, mas que esse acesso se dê conforme essas balizas e garantias delineadas nas legislações infraconstitucionais.

Portanto, além do aspecto formal (acesso à educação), é dever do Estado (e direito público subjetivo do cidadão) assegurar que as práticas educacionais atendam a todos os princípios, objetivos e finalidades elencadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação.

Contudo, conforme afirmado na introdução dessa pesquisa, o abismo entre as promessas normativas (constitucionais e infraconstitucionais) e a realidade fática subjacente são palpáveis. Assim, cabe descobrir: até onde vai esse dever do Estado em assegurar o acesso à educação? Há alguma limitação?

3.2.2 Os limites de atuação do Estado: a dimensão objetiva do direito à educação e a reserva do possível

Inicialmente cumpre destacar que o objetivo dessa seção não é esgotar ou mesmo aprofundar o debate sobre a dimensão objetiva dos direitos fundamentais e a utilização da reserva do possível no judiciário brasileiro, mas, tão somente, oferecer um panorama geral para que seja possível compreender as limitações que a corrente hegemônica encontra ao oferecer soluções para os problemas encontrados no âmbito da efetivação desse direito e que, portanto, justificam a manutenção dos dados (e da realidade) apresentados no início dessa pesquisa e melhor detalhados neste tópico.

Na atual conjuntura jurídica e política do Brasil, é comum nos depararmos com manchetes que analisam o déficit de alguns direitos (sobretudo os de caráter social – pelo seu aspecto majoritariamente de prestações materiais positivas, conforme analisado na seção anterior) e, em seguida, visualizarmos comentários de juristas¹¹² (ou mesmo decisões da Corte Constitucional¹¹³) que invocam os limites à concretização desses direitos, muitos deles embasados na “reserva do possível”.

¹¹² Para alguns textos publicados em colunas de *sites* jurídicos nesse sentido Cf. Scaff (2018).

¹¹³ Para uma análise detalhada de precedentes do Supremo Tribunal Federal (STF) que invocam a reserva do possível Cf. Silva (2016).

O direito fundamental à educação não passa incólume por esse panorama. Os dados atinentes à educação pública no Brasil são, no mínimo, alarmantes – principalmente quando são confrontados com as garantias que, ao menos no plano teórico, estão insculpidas no texto constitucional.

É necessário, portanto, analisar essa questão sob dois prismas: a) até onde vai o dever do Estado de assegurar, primeiramente, o acesso à educação?; b) qual é a educação (em termos quantitativos e qualitativos) que está sendo ofertada pelo Estado brasileiro atualmente?

Para responder a primeira pergunta, continuaremos fazendo uso do marco teórico selecionado para essa seção (DIMITRI; MARTINS, 2014), dialogando com outras fontes da literatura científica que fazem uso da mesma abordagem (SARLET, 2009; ALEXY, 2008; GALDINO, 2005).

Existem dois conceitos básicos que precisam ser compreendidos, inicialmente, para fixarmos a abrangência do direito fundamental à educação, quais sejam: i) sua área de regulamentação; e ii) sua área de proteção.

A categoria “área de regulamentação” compreende uma situação ou relação real que pretende ser tutelada por algum direito fundamental em tela. Assim, vai abranger um conjunto de fatos (físicos ou sociais) que mereceram atenção do constituinte e que, por isso, estão regulamentados na Constituição.

(...) a área de regulamentação de um direito fundamental é composta por dois elementos. Primeiro, a descrição da situação ou relação fática (...). Segundo, a indicação de uma decisão ainda que genérica do constituinte a respeito dessa situação real que indica o que deve acontecer em relação a ela. (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 134)

Por sua vez, a área de proteção termina sendo um círculo normativo mais específico dentro da área de regulamentação. Geralmente é introduzido por termos como “salvo se”, “sendo vedado” ou algo que o valha.

Em alguns casos, direitos fundamentais de natureza mais genérica não comportam uma área de proteção distinta daquela área de regulamentação, havendo, portanto, semelhança entre essas duas áreas. Outros direitos fundamentais, entretanto (como o

próprio direito à educação), claramente vão comportar uma área de proteção mais restrita que sua área de regulamentação.

Justifica-se. O direito fundamental à educação é enunciado de forma genérica em dois dispositivos: i) primeiramente no *caput* do art. 6º, ao afirmar que “[...] são direitos sociais a educação [...]” (BRASIL, 1988); e, posteriormente, ii) quando o art. 205 (*caput*) enuncia que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada [...]” (BRASIL, 1988).

Assim, *a priori*, sua área de regulamentação parece bastante extensa, dado o grau universalista e abrangente optado pelo constituinte ao redigir os referidos dispositivos. Contudo, nas demais normas da seção atinente à educação, percebe-se o estabelecimento da sua área de proteção de uma maneira mais específica.

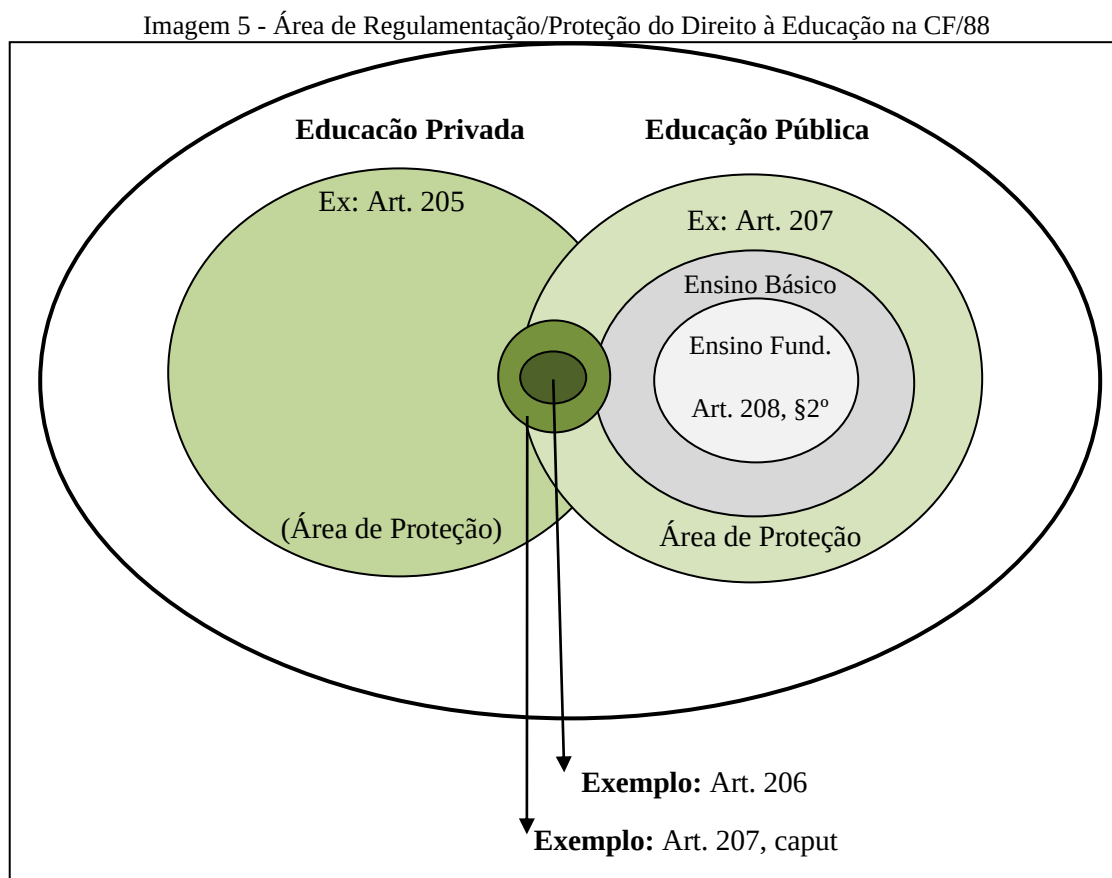
Primeiramente, o artigo 206 traz em todos os seus incisos, normas que são notadamente dotadas de plena eficácia e exigíveis pelos seus destinatários (educandos da rede pública, independentemente do nível de ensino, uma vez que o *caput* do artigo não traz nenhuma ressalva nesse sentido¹¹⁴), já anteriormente pontuadas na seção anterior (2.2.1).

Assim, é possível afirmar que aos estudantes da rede pública de ensino, por exemplo, deve ser assegurada a *igualdade de condições para acesso e permanência* na escola (art. 206, I), a *gratuidade* do ensino em instituições estatais (art. 206, IV) e a garantia de *padrão de qualidade* (art. 206, VII), para citar apenas algumas das questões inseridas na sua área de proteção pelo referido artigo.

Em seguida, o artigo 208 vai inserir, nos seus incisos, outros elementos dentro dessa área de proteção (especificamente quanto à *educação pública*): i) *educação básica obrigatória e gratuita*; ii) *progressiva universalização do ensino médio*; iii) *educação infantil em creche ou pré-escola até 05 (cinco) anos*; dentre outras questões. A leitura conjunta e sistemática dos §§1º e 2º, à luz de todos os dispositivos que já foram expostos e analisados, implica no surgimento de um desdobramento do direito fundamental à educação: *o direito público subjetivo ao ensino fundamental* – o qual, portanto, pode ser requerido, mediante acionamento do Poder Judiciário, ao Estado.

¹¹⁴ Nesse sentido, respeitosamente discordamos do posicionamento apresentado por Sarlet ao analisar brevemente a eficácia do direito à educação. Nesse sentido Cf. Sarlet (2009)

Assim, no núcleo mais interno do direito fundamental à educação, há uma área de proteção essencial ao ensino fundamental público, gratuito e de qualidade, uma vez que todas as normas analisadas entre os artigos 205 e 208, necessariamente, estão inseridas no âmbito normativo desse direito público subjetivo. Graficamente isso poderia ser representado por círculos concêntricos que definiriam o âmbito de regulamentação e de proteção do direito em discussão da seguinte forma:



Assim, poderíamos apresentar uma resposta para a primeira problemática sintetizada no seguinte raciocínio: i) ao afirmar que o direito à educação é de “todos” (art. 205) o constituinte quis dar *máxima abrangência a área de regulamentação* desse direito fundamental; ii) o ensino público e gratuito obrigatório é um direito público subjetivo com *área de proteção delimitada* por força do comando normativo presente no *art. 208, I, CF/88*, isto é, há um direito ao ensino fundamental no núcleo da área de proteção do direito fundamental à educação (pública); iii) em razão disso “*todos*” devem ter assegurado o **acesso**, no âmbito da Educação Básica, *ao ensino fundamental*; iv) as demais normas aqui

pontuadas (como as diretrizes de efetivação da educação pública do art. 208 e os princípios do ensino do art. 206) compõem a área de proteção geral do direito fundamental à educação (pública); v) existem ainda outras normas que estão dentro da área de regulamentação do direito fundamental à educação, como aquelas atinentes a rede privada de ensino (art. 209), por exemplo.

Delimitadas, assim, algumas das conclusões da seção anterior e aclarado não somente a existência do direito fundamental à educação pública, mas sua área de proteção (isto é, as balizas perseguidas na concretização desse direito) caberia respondermos até onde o Estado pode ser demandado para concretização deste direito fundamental.

Nesse sentido, de acordo com a afirmação feita na abertura dessa seção, é comum que ao não cumprimento dos comandos normativos atinentes aos direitos sociais (*lato sensu*) seja alegado a “reserva do possível”, sendo necessário, portanto, entender como esse conceito foi erroneamente importado dos tribunais alemães e transplantado como uma “aberração” jurídica dentro da dinâmica constitucional pátria. Nesse sentido, cabe a transcrição integral:

Não há possibilidade de mitigar os efeitos da norma definidora do direito fundamental social como sugere a não fundamentada - e da discussão alemã mal importada - figura da 'reserva do possível'. Trata-se, ao contrário, de um 'tudo' (o legislador regulamenta o direito fundamental social, criando as condições orçamentárias, organizacionais e procedimentais necessárias para o seu exercício) ou 'nada' (omissão inconstitucional das funções estatais competentes). A intensidade da ação estatal só será relevante no momento em que implicar intervenções nos direitos fundamentais de resistência, os quais, ao contrário dos direitos prestacionais, admitem a aludida mitigação, uma vez que foram praticamente todos outorgados com limites constitucionais (explícitos ou implícitos). (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 97, grifo nosso)

A “teoria da reserva do possível” surge ainda no ano de 1972, com a decisão BVerGE 33.303 proferida pelo Tribunal Constitucional Alemão¹¹⁵⁻¹¹⁶, na ocasião, a discussão se dava pela denúncia do §17 da Lei Universitária de Hamburgo, a qual, aparentemente era incompatível com o direito fundamental insculpido no artigo 12 da

¹¹⁵ Para decisão na íntegra (em língua portuguesa) Cf. Martins (2005).

¹¹⁶ Para análise da decisão (e todos os desdobramentos da reserva do possível no ordenamento jurídico alemão) Cf. Castro (2016)

Constituição Alemã, isto é, liberdade profissional (direito público subjetivo de *status negativus*). Em outras palavras, a reserva do possível foi importada de uma decisão que avaliava a redução de uma posição jurídica individual por meio de uma mudança puramente legislativa (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 98).

Essa razão, por si só, já deveria, no mínimo, causar estranheza quando a mesma é aplicada indiscriminadamente para ocultar a responsabilidade estatal em assegurar aquilo que está claramente estabelecido no ordenamento jurídico local. Entretanto, as razões jurídicas vão muito além.

Em um primeiro plano, alegar reserva do “possível” genericamente e dentro de uma perspectiva fática ou orçamentária em nada deveria contribuir para escusar o Estado – pois essa é uma *afirmação revestida de caráter muito mais político do que jurídico*¹¹⁷. Afinal a concepção daquilo que é possível é muito ampla, subjetiva e facilmente contestável: a ausência de recursos, por exemplo, pode ser facilmente solucionada com uma melhor alocação de recursos (racionalização de despesas; redistribuição de prioridades; etc).

Ademais, não cabe ao Judiciário, em regra, avaliar se a concretização de um determinado direito é ou não possível dentro de uma perspectiva de controle dos orçamentos públicos – a não ser que isso esteja objetivamente previsto na Constituição, isto é, normas prevendo concretamente a destinação de recursos, sua prioridade em face de outros orçamentos, etc.. Qualquer interpretação em sentido contrário admite, por via reflexa, que o Poder Judiciário determine qual direito possui primazia sob os demais – ainda que essa seja uma escolha “trágica”¹¹⁸.

Por fim, porém não menos importante, só cabe ao Judiciário, portanto, fazer um tipo de análise quando há a alegação de que um determinado direito fundamental social não está

¹¹⁷ Nesse sentido Cf. "O que usualmente frustra a efetivação de tal ou qual direito reconhecido como fundamental não é a exaustão de um determinado orçamento, mas sim a opção política (justa ou injusta, sindicável judicialmente ou não) de não se gastar dinheiro com aquele mesmo 'direito'." (GALDINO, 2005, p. 235)

¹¹⁸ Cf. "A partir da retórica da tragédia, Guido Calabresi e Philip Bobbit demonstram que a escassez de recursos econômicos e financeiros públicos impede a realização de todos os objetivos sociais, de tal sorte que a realização de alguns desses relevantes objetivos impõe necessária e inevitavelmente o sacrifício de outros, igualmente importantes, e por mais imprescindíveis que sejam. Não sendo possível - e muitas vezes, nem desejável - a solução imediata da permanente tensão entre os valores subjacentes aos mencionados objetivos sociais em conflito, há a necessidade de serem feitas escolhas. Essa opção entre valores denuncia o inafastável conteúdo ético das escolhas públicas. Escolhas realmente trágicas. Assim, quando afirmados direitos que demandam prestações estatais entram em choque, é inevitável uma opção, trágica no sentido de que algum não será atendido (ao menos em alguma medida)." (GALDINO, 2005, p. 199)

sendo cumprido: *analisar a (in)constitucionalidade dessa eventual omissão*. Não cabe ao Judiciário, nessa análise, acatar a ausência de recursos como um limite constitucional ao dever de efetivar um direito social constitucionalmente previsto e delimitado. Só cabe ao intérprete, nessas situações: (i) no plano geral, quando há *omissão do legislador em fixar as formas de concretização* do direito fundamental social, condená-lo por essa omissão; e/ou (ii) no plano individual, no caso da existência da regulamentação desse direito fundamental, *analisar sua área de proteção* e se o pedido formulado pela parte encontra guarida dentro dessa área.

Com essas breves considerações tecidas resta claro que naquilo que atine ao direito fundamental à educação (pública): i) sua área de proteção está desenhada prioritariamente entre os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, devendo o intérprete, portanto, atentar para aspectos importantes, como o *direito público subjetivo* (BRASIL, 2009) *ao ensino fundamental*¹¹⁹ (BRASIL, 2008) e *as balizas contidas nos princípios do ensino* (art. 206) e nas *diretrizes da educação pública* (art. 208); ii) em se tratando de um direito fundamental social, *não cabe a oposição da reserva do possível genericamente pelo Estado* como forma de se escusar (através de uma argumentação eminentemente política) de enveredar esforços para cumprir os mandamentos atinentes à área de proteção do aludido direito, devendo assegurar, portanto, uma Política Educacional em consonância com os mandamentos fixados no texto constitucional e regulamentados em todo ordenamento jurídico pátrio.

Isto posto, não há dúvidas sobre a área de proteção do direito fundamental à educação pública, bem como os detentores da sua titularidade. Agora quem acessa à rede pública de ensino gratuita e obrigatória (ou aciona o seu direito público subjetivo ao ensino fundamental) se depara com uma educação concretizada nos moldes dos mandamentos constitucionais? As diretrizes e os princípios da educação pública, balizas necessárias para a efetivação desse direito estão espelhadas na rede pública de ensino brasileira?

Conforme visto na seção anterior, o Plano Nacional de Educação estabelece algumas metas que devem ser perseguidas pelas Políticas Educacionais, as quais são monitoradas periodicamente de acordo com estudos levantados pelo Instituto Nacional de

¹¹⁹ Outros precedentes em igual sentido: RE 436.996/SP; RE 472.707/SP, DJ de 04-04-2006; RE 467.255/SP, DJ de 14-03-2006; e RE 410.715/SP, DJ de 08-11-2005. AI 564.035/SP

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e avaliadas de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹²⁰ – o qual é aplicado pelo próprio INEP.

Juntamente com os dados obtidos pelo SAEB (BRASIL, 2019a), são tabulados periodicamente os dados do Censo Escolar (2021b), considerado atualmente um dos mecanismos de coletas de dados acerca da realidade escolar brasileira de maior abrangência (abarca informações desde a educação infantil até a educação profissional – incluindo a educação especial e a educação de jovens e adultos).

Da conjugação dessas duas importantes ferramentas de aferição do panorama da situação educacional no Brasil, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2019b), indexador principal de todas as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Assim, da avaliação dos dados obtidos por esses diferentes meios de coleta, é possível construir uma resposta para os questionamentos lançados a pouco e, também, um panorama objetivo do descompasso entre as garantias previstas aos cidadãos (ou “todos”, para utilizar a terminologia do constituinte) e a realidade da educação no Brasil.

Para analisar os dados da primeira problemática da efetivação do direito fundamental à educação, isto é, atinente ao acesso à educação obrigatória e gratuita, será utilizado como base o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018), elaborado pelo INEP. Nesse sentido, como a análise inicial foca na questão do acesso, serão analisadas as metas 1, 2 e 3.

A Meta 1 estabelece que a educação infantil deve ser universalizada até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (indicador 1A), além de ampliar a oferta desse nível da educação em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024 – indicador 1B (BRASIL, 2014).

¹²⁰ Antigamente existiam diversos métodos avaliativos governamentais, com diferentes alcunhas, como, por exemplo, a “Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB)”, a “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil” e a “Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)”. A partir de 2019 todas essas siglas foram unificadas e passam a ser identificadas pela sigla do SAEB

Imagem 6 - Indicador 1A (% da população de 4 e 5 anos que frequenta escola/creche)



Fonte: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Imagem 7 - Indicador 1B (% da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche)



Fonte: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Uma análise superficial somente da imagem pode levar a (errada) premissa que se está muito perto de alcançar a aludida meta. Entretanto, de acordo com o referido relatório, a problemática é mais complexa, isso porque se deve analisar a avaliação desses indicadores desde a gênese do PNE, isto é, o ano de 2014.

Assim sendo, é inegável que há um incremento da cobertura educação infantil, entretanto, a parte da Meta 1 que estabelecia a universalização da pré-escola até o ano de 2016 não foi alcançado até o presente momento. Ademais, em relação ao indicador 1B, dados mais específicos indicam uma tendência ao crescimento da desigualdade desse atendimento da educação infantil não somente entre regiões, mas entre os centros urbanos e a zona rural (BRASIL, 2018, p. 30).

A Meta 2, por sua vez, prevê a universalização do ensino fundamental para toda população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos (Indicador 2A), além de garantir pelo menos 95% concluíam essa etapa na idade recomendada até 2024 (Indicador 2B).

Imagem 8 - Indicador 2A (% de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental – taxa de escolarização já ajustada)



FONTE: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Imagem 9 - Indicador 2B (% de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído)



FONTE: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Nessa meta, que talvez seja a mais importante para a nossa análise (por força da centralidade que ocupa no âmbito de proteção do direito fundamental à educação), percebe-se que há, pelo menos, um grande descompasso. Antes de mais nada, tal como na meta 1, é preciso reconhecer que nos últimos anos houve um crescimento do acesso ao ensino fundamental.

Malgrado esse dado, a parte da meta apontado pelo indicador 2B representa que ainda há um abismo de 20% entre o valor que deve ser alcançado em 2024 e o valor para o

ano de 2017/18. Para que essa meta possa ser alcançada, seria necessária que esse indicador crescesse 2,7% entre 2018 e 2024 – quando entre 2012 e 2017 a taxa de crescimento foi de 1,5% (BRASIL, 2018, p. 50). Em outras palavras: é estatisticamente improvável (sobretudo com o contingenciamento de verbas no âmbito da educação adotados no ano de 2019) que essa meta seja alcançada.

A estatística calculada pelo Indicador 2B é necessária para que se alcance a parte mais fundamental da Meta 2: a universalização do ensino fundamental de 9 anos. De acordo com o crescimento estatístico *retro* mencionado, em 2024 essa meta não será alcançada – o que *denota uma patente omissão estatal com a área de proteção mais interna do direito fundamental à educação*.

Encerrando essa primeira parte da análise centrada nas metas do PNE, há ainda a Meta 3, composta pelo objetivo de universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos (Indicador 3A) e alcançar, até 2024, taxa líquida de matrículas no ensino médio iguais ou superiores a 85%.

Imagem 10 - Indicador 3A (% de população de 15 a 17 anos que frequenta escola ou já concluiu a educação básica)



Fonte: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Imagem 11 - Indicador 3B (% da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui ou já possui educação básica completa)



Fonte: PNE EM MOVIMENTO (2018)

Tal como nas Metas 1 e 2, há avanços estatísticos em termos de acesso ao ensino médio, devendo-se, contudo, fazer grandes ressalvas a velocidade com a qual esses avanços estão sendo implementados.

Primeiramente, a primeira parte da Meta 3, representada pelo indicador 3A indica que o ideal de universalização do atendimento escolar para adolescentes de 15 a 17 anos encontra óbices nos elevados índices de evasão escolar.

Conforme apontado no relatório, quase um milhão de adolescentes estão fora da escola e não terminaram o ensino médio no tempo regular (BRASIL, 2018, p. 72). Imperioso destacar, nesse desiderato, que a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I, CF/88), pertencente a área de proteção do direito fundamental à educação, encontra-se violada, uma vez que

Há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar. Enquanto 93,2% dos adolescentes autodeclarados brancos frequentavam a escola em 2017, eram 90,2% os autodeclarados negros que o faziam. Entre os 25% mais ricos, 94,9% frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e, entre os 25% mais pobres, apenas 80,7%. As diferenças relacionadas à renda e raça não apresentaram redução no período mais recente, havendo risco de permanecerem até o fim da vigência do PNE. (BRASIL, 2018, p. 72, grifo nosso)

Além disso, considerando o crescimento estatístico dos aprimoramentos dessa primeira parte da Meta 3, isto é, um crescimento de 0,4% ao ano, não se alcançará sequer o valor de 94% de população de 15 a 17 anos que frequenta escola ou já concluiu a educação básica – *valor esse abaixo da meta estabelecida ainda para o ano de 2016.*

Sem embargo dessas deficiências e diferenças que são sentidas na análise do indicador 3A, há também problemas consideráveis com a segunda parte da Meta 3, auferida pelo indicador 3B. No que tange ao princípio da igualdade de acesso e permanência, vejamos:

As desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões. *No Nordeste, em 2017, apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio ou já o concluíram, enquanto no Sudeste esse indicador chega a 77,7%.* Os meninos com 65,2% de taxa de matrícula líquida ajustada estão em desvantagem em relação às meninas, com 75,2%. *Há desigualdade, ainda, entre os adolescentes que residem em áreas rurais (58,9%) em relação aos que residem em áreas urbanas (72,2%); os negros (65,2%) em relação aos brancos (78,1%); os 25% mais pobres (53,3%) em relação aos 25% mais ricos (88,4%),* segundo dados de 2015. Para os grupos e as regiões em desvantagem, deve-se voltar as atenções dos gestores públicos para que a Meta 3 do PNE possa ser alcançada. (BRASIL, 2018, p. 72, grifo nosso)

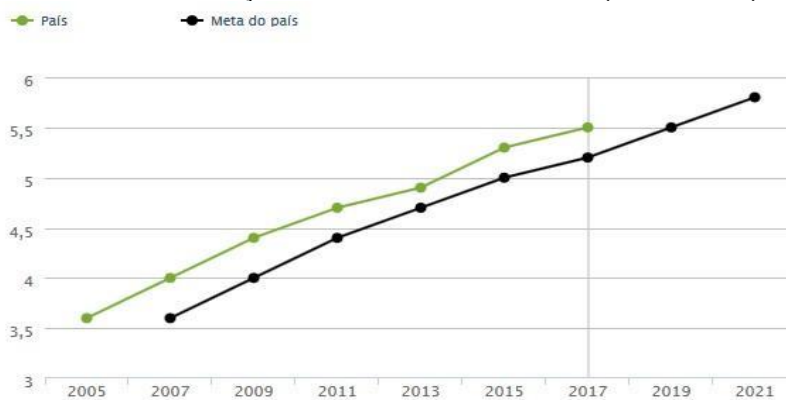
Desnecessário explicar novamente que a realidade exposta pelo aludido relatório viola frontalmente parte da área de proteção do direito fundamental à educação. Não obstante, considerando que a meta estabelecida para o indicador 3B foi de 85% e que atualmente esse valor é de 70,1% com um crescimento ao ano de 1,24% (taxa essa que decresceu 0,23% desde o último relatório), se alcançará, no máximo 80% dessa taxa de matrícula líquida ajustada, muito aquém do valor proposto na Meta 3.

Com base nessa primeira parte da análise, é possível afirmar categoricamente que *a área de proteção do direito fundamental à educação pública vem sendo sistematicamente violada pelos gestores públicos, uma vez que nenhuma das metas – sobretudo a Meta 2, que guarda íntima relação com o direito público subjetivo ao ensino fundamental – foi satisfatoriamente atendida em razão de omissões do administrador público.*

Doutra banda, quando o enfoque é dado para “o tipo de educação” que está sendo acessado pelos indivíduos (destinatários) desse direito fundamental à educação, isto é,

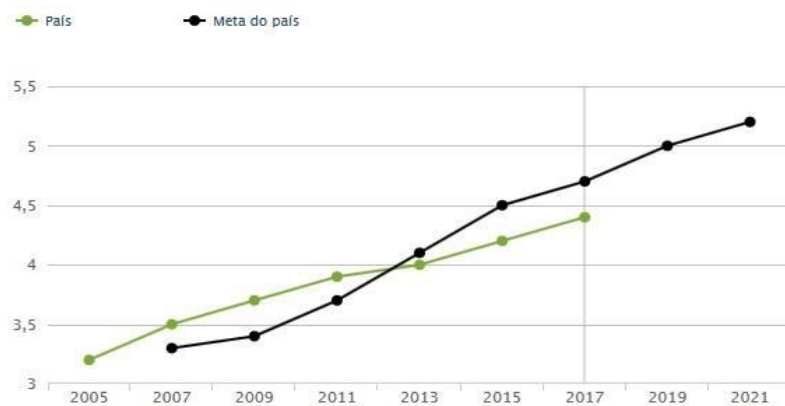
como qualitativamente algumas daquelas diretrizes e princípios vêm sendo observadas pelo gestor público, a atenção e análise deve ser direcionada para o IDEB. Nesse sentido:

Gráfico 1 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Anos Iniciais)



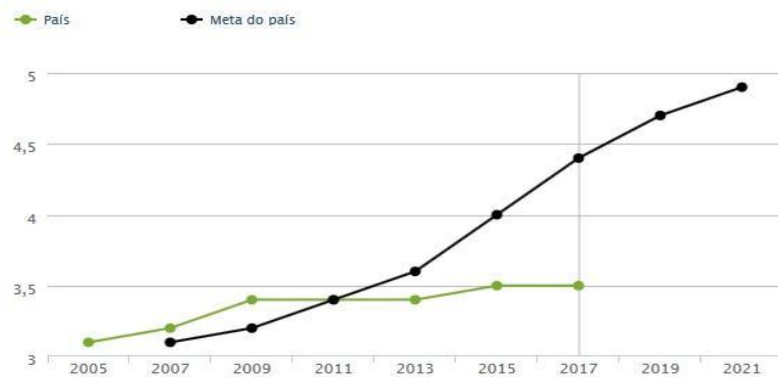
Fonte: QEDU (2017)

Gráfico 2 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Anos Finais)



Fonte: QEDU (2017)

Gráfico 3 - Evolução do IDEB 2005-2017 e Metas (Ensino Médio)



Fonte: QEDU (2017)

Analisando inicialmente (e de maneira apenas superficial) esses três gráficos, percebe-se que a evolução do IDEB só obedece as metas estabelecidas no PNE, em 2017, para os anos iniciais (que alcançaram o IDEB 5,5 de acordo com o último levantamento). Para os Anos Finais, há ainda um pequeno descompasso entre as metas traçadas e a média alcançada. Quando essa análise passa para o Ensino Médio, há um verdadeiro abismo – não somente pela disparidade de valores, mas pela completa estagnação da evolução do IDEB (que é praticamente o mesmo desde o ano de 2009).

Essa análise superficial, portanto, pode levar a errônea conclusão de que nos anos iniciais a educação estão ocorrendo de forma satisfatória e que as Políticas Educacionais devem centrar esforços somente nos Anos Finais ou no Ensino Médio. É bem verdade que esses dois níveis carecem de uma maior atenção dos gestores públicos, entretanto a questão é bem mais complexa. Vejamos:

Imagem 12 - Situação das Escolas (Anos Iniciais) no Brasil em 2017



Fonte: QEDU (2017)

Imagem 13 - Situação das Escolas (Anos Finais) no Brasil em 2017



Fonte: QEDU (2017)

Essa classificação permite ilustrar de forma mais simplória a problemática da efetivação do direito à educação em âmbito nacional. As escolas que recebem a classificação “manter” são aquelas que atendem a três elementos extremamente básicos: i) atingir a meta do IDEB para aquele ano; ii) crescer o IDEB no período compreendido entre as duas avaliações (2015 e 2017); e iii) ter alcançado IDEB 6.

Assim, na rede pública de ensino, considerando os Anos Iniciais, apenas 21,8% das escolas alcançaram esses três elementos básicos. Número maior (25,2%) é o das escolas que não alcançaram *nenhum* desses três elementos básicos (alerta) ou *apenas um* (25,8% – atenção).

Transportando essa mesma análise para a segunda figura, isto é, os Anos Finais da rede pública de ensino, têm-se o alarmante dado de que 2,6% das escolas alcançaram esses três elementos básicos. Totalizando as escolas em estado de alerta ou atenção, alcança-se o preocupante dado que abarca 78,3%, ou seja, quase 4 (quatro) a cada 5 (cinco) escolas que ofertam anos finais.

A análise específica da situação do Rio Grande do Norte e da Paraíba não apresenta um panorama mais otimista. Nesse desiderato, as seguintes tabelas ilustram um pouco da situação

Quadro 6 - Situação das Escolas no Rio Grande do Norte segundo dados INEP (2017)

	Alerta	Atenção	Melhorar	Manter
Anos Iniciais	38%	32%	27%	3%
Anos Finais	53%	36%	11%	0%

Fonte: QEDU (2017)

Quadro 7 - Situação das Escolas na Paraíba segundo dados INEP (2017)

	Alerta	Atenção	Melhorar	Manter
Anos Iniciais	41%	29%	26%	4%
Anos Finais	48%	36%	16%	0%

Fonte: QEDU (2017)

É quase desnecessário afirmar, portanto, que no que tange primeiramente aos anos finais, em nenhum dos dois Estados há sequer, uma escola (na rede pública ensino) que tenha alcançado os três elementos básicos *supra* mencionados. Ademais, as escolas que

estão em situação de alerta ou atenção representam percentual igualmente alarmante: a) 70% (Anos Iniciais/RN e PB); b) 89% (Anos Finais/RN); e c) 84% (Anos Finais/PB).

Por fim, apenas para complementar alguns desses dados e terminar o panorama alarmante da educação no Brasil, quando consultados os índices de aprendizado, disponibilizados na mesma plataforma, tem-se que nenhum estado brasileiro consegue alcançar sequer a nota 7 nos anos iniciais ou 5,5 nos anos finais – os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, apresentam, respectivamente, índice 5,13 (anos iniciais – terceiro pior do país) e 4,16 (anos finais); e 5,28 (anos iniciais – sexto pior do país) e 4,55 (anos finais).

Diante de todo esse panorama, entendendo a atual situação da educação brasileira, qual a área de proteção do direito fundamental à educação, suas principais balizas e os limites de atuação do Estado brasileiro permanecemos com a mesma pergunta: como assegurar que o direito fundamental à educação cumpra com os mandamentos insculpidos na Constituição Federal? Por que mesmo após mais de 30 (trinta) anos da promulgação desse texto constitucional, ainda existe um abismo tão grande entre aquilo que tutela e a realidade fática subjacente?

Será que o Direito Internacional Público, dentro ainda desse quadro teórico-metodológico hegemônico (e nesse novo recorte, globalista/universalista) poderia, então, oferecer uma resposta para esses questionamentos?

3.2.3 O panorama global: as principais normas internacionais de proteção dos direitos humanos e a atenção dada ao direito à educação na comunidade internacional

Em determinadas situações quando o direito interno aparentemente não oferece respostas satisfatórias para determinadas questões, é comum que o intérprete ou mesmo a literatura científica procure em outras fontes (o Direito Comparado, o Direito Internacional Público, dentre outras) algo que possa servir de subsídio para construir alguma solução ao problema não resolvido.

Além disso, também não são comuns as situações onde um Estado que reiteradamente atenta contra compromissos assumidos perante a comunidade internacional, sobretudo em termos de direitos humanos, termina sendo demandado em alguns dos sistemas de proteção dos direitos humano (tanto o global, como os regionais).

Nesse sentido, no último século, o Direito Internacional Público tem ganhado força e relevância, adentrando em diversos ramos do direito (Direito Concorrencial, Direito Civil, Direito Imobiliário, Direito Financeiro, etc.) por força da sua utilização como válvula de escape diante dessas situações.

De acordo com a construção teórica delineada no início dessa subseção (3.2.1), restou aclarado que há, nos estudos do Direito Constitucional e do Direito Internacional Público (ou Direito Internacional dos Direitos Humanos) e, especificamente, dentro da Teoria dos Direitos Humanos, ao menos duas principais terminologias que são atribuídas ao plexo de garantias mínimas necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos: os “direitos fundamentais”, trabalhada nas últimas duas subseções (3.2.1 e 3.2.2); e os “direitos humanos”, expressão essa que ganha atenção a partir de agora.

É necessário, primeiramente, esclarecer que dentro do quadro teórico-metodológico ora denominado de hegemônico, há duas principais perspectivas (ou correntes)¹²¹ que não de ser lançadas sob a categoria “direitos humanos” para tentar lhe emprestar um significado: i) a perspectiva de cunho universalista e globalista (utilizada com maior frequência em livros e manuais sobre o tema); e ii) a corrente de cunho relativista.

Como a presente pesquisa se destina a analisar as categorias da Teoria dos Direitos Humanos dentro de uma perspectiva hegemônica, será feito uso dessa primeira perspectiva (a universalista), na primeira parte dessa subseção, para resolver nossa primeira problemática e, assim, fixar o conceito de direitos humanos e encontrar o conteúdo do direito humano à educação.

Nesse pórtico, nosso ponto de partida, sobre o conceito de direitos humanos, está plasmado nas seguintes afirmações e marcos teóricos

"Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna." (RAMOS, 2014, p. 24, grifo nosso)

"De toda maneira os direitos humanos se inspiram nesta dupla vocação: afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano. Lembro aqui Hannah Arendt, quando afirma que o ser humano é ao mesmo tempo um início e um iniciador e que é possível modificar pacientemente o

¹²¹ Não são as únicas, frise-se. Para uma análise de uma terceira via, também denominada de “abordagem pragmática” Cf. Beitz (2011)

deserto com as faculdades da paixão e do agir. *A ética dos direitos humanos trabalha com o idioma da reciprocidade. É aquela ética que vê no outro um ser merecedor igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as suas potencialidades de forma livre e de forma plena.* E sob esse prisma histórico é que aqui salto para a Declaração Universal de 48, que nasceu como resposta à barbárie totalitária, às atrocidades, aos horrores cometidos ao longo do totalitarismo da era Hitler. Inova em muito a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a concepção contemporânea respondendo a três perguntas: quem tem direitos, por que direitos e quais direitos?" (PIOVESAN, 2009, p. 108, grifo nosso)

Partindo dessa categorização é assertivo afirmar que o recorte cronológico para análise das principais normativas internacionais de direitos humanos deve se centrar naqueles documentos produzidos após o final da 2ª Guerra Mundial, tendo em vista que esse conceito (de direitos humanos) assim delineado corresponde aquele transmutado na principal normativa internacional produzida desde então que é a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (BORGES, 2009, p. 39-41; MAZZUOLI, 2015, p. 895-897; MAZZUOLI, 2018, p. 35).

Assim, transportando a análise para o âmbito do direito à educação é perceptível que o aludido documento, assim como a Declaração de 1789, já anuncia em seu preâmbulo a importância do direito à educação, afirmando que cada indivíduo, órgão e sociedade deve se esforçar, através da educação, para assegurar o respeito a todo plexo de garantias elencados naquela normativa internacional¹²².

O projeto pedagógico da Declaração Universal, entretanto, é anunciado com precisão um pouco mais adiante, precisamente no artigo 26¹²³, que dedica três parágrafos

¹²² Cf. "A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição." (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948).

¹²³ Cf. "Art. 26. §1º. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
§2º. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

para especificar como se deve assegurar o acesso à educação – e de que tipo de educação está-se falando.

Em linhas gerais, é possível perceber que a Declaração Universal enuncia um projeto pedagógico que inicialmente se assemelha àquele decorrente da Revolução Francesa, ou seja, que prevê uma educação *pública/gratuita, universal e igualitária*, porém sobleva o caráter intervencionista ao fixar a *obligatoriedade* da instrução elementar e, também, de seletividade – na medida em que fixa tão somente o Ensino Básico enquanto gratuito.

Ademais, outras duas características podem ser extraídas desse esboço de projeto pedagógico: i) a *gênese da vinculação (menos implícita) da educação em direitos humanos às práticas pedagógicas* – na medida em que se reforça que a instrução deve guiar-se pela promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos; e, em complemento, ii) o fomento à uma educação pautada ou imbuída pelo *espírito cosmopolita* constante ao período histórico que precedeu a promulgação da Declaração – a partir da afirmação de que as práticas pedagógicas devem também orientar-se para fomento da tolerância e respeito entre todas as Nações.

Seguindo a ordem cronológica, a Declaração de Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959 e ratificada e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro desde 1961, traz no seu princípio 7º um reforço às disposições da DUDH.

Nesse desiderato, afirma que toda criança tem direito à educação, a qual será fornecida de maneira *gratuita e compulsória no grau elementar* (ensino primário), reforçando o *aspecto social e laboral da formação* (educar para o trabalho e para a cidadania) e a responsabilidade do Estado, família e sociedade civil na observância a esse direito (BRASIL, 1960).

No ano seguinte, é elaborado um primeiro documento, dentro dessa nova fase da Ordem Internacional, voltado especificamente para a questão da educação. Em 14 de dezembro de 1960 é adotada a Convenção Relativa à luta contra discriminações na Esfera do Ensino, uma das maiores expressões do *modelo de educação democrática* (3.1).

§3º. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.” (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948)

Dentre outras coisas, a predita normativa preconiza que os Estados, por exemplo: i) não poderiam excluir determinadas pessoas (ou dificultar o seu acesso) do ensino ou relegá-las somente as formas de ensino inferior, em razão de cor, sexo, idioma, religião, condição social ou equivalentes (art. 1º); ii) deveriam adotar uma política educacional nacional capaz de promover a igualdade de oportunidades e acesso, promovendo, dentre outras coisas, o ensino primário obrigatório e gratuito (art. 4º); ou ainda, iii) objetivariam, através da educação, o pleno desenvolvimento da personalidade humana (art. 5º), de forma a reforçar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais (BRASIL, 1962).

Em seguida, há talvez um dos tratados de maior relevância, pela sua maior força “vinculativa” dentro do sistema regional de proteção de direitos humanos (melhor aclarado ao final dessa seção): o Pacto de San José da Costa Rica (também denominado de Convenção Americana de Direitos Humanos), de 1969, incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro por intermédio do Decreto nº. 678, de 6 de novembro de 1992.

Entretanto, dentro das disposições iniciais dessa norma internacional, *não há normas direcionadas especificamente à questão da educação*, sendo essa mencionada somente de maneira indireta quando se fala genericamente de direitos econômicos e sociais, como no artigo 26, o qual trata da importância do desenvolvimento progressivo e sua relação com esses direitos (BRASIL, 1992).

Em sentido completamente diverso vai o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PDESC), de 1966, o qual após sua assinatura e ratificação, restou incorporado ao plexo de normas do sistema jurídico nacional através do Decreto nº. 591, de 6 de julho de 1992.

Na aludida normativa a educação ganha atenção especial no seu artigo 13, o qual vai reforçar muitos aspectos já instituídos em outras declarações e convenções, como o ensino primário público, gratuito e obrigatório (e progressiva universalização/gratuidade do ensino médio e superior); ou o papel da educação enquanto promotora de uma formação de um indivíduo apto a entender sua função enquanto cidadão e a importância dos direitos humanos (BRASIL, 1992b).

Contudo, vai além das normas anteriores, reforçando a importância da *construção de uma rede escolar, desde os ensinamentos mais elementares, até a educação superior* – destacando a importância da *concessão de bolsas de estudos* para aqueles níveis de ensino

que ainda não foram universalizados; e asseverando que é responsabilidade do Estado cuidar da educação daqueles que não conseguiram (ou tiveram a oportunidade de) concluir o ensino obrigatório primário (BRASIL, 1992b).

Em 1988, pouco após o advento da Constituição Federal em vigor, é promulgado um protocolo adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos, também denominado de Protocolo de São Salvador, o qual foi inserido no nosso ordenamento através do Decreto nº. 3.321, de 30 de dezembro de 1999.

O objetivo precípua dessa normativa foi inserir no âmbito do Sistema Interamericano de proteção dos direitos humanos, uma melhor delimitação (uma espécie de área de proteção) daquelas matérias que poderiam ser alcançadas pelos organismos responsáveis pela fiscalização do (des)cumprimento das disposições do pacto original (convenção americana).

Assim, reproduzindo quase que integralmente as disposições do PDESC (com exceção daquela relativa a instituição de uma rede de escolar), o Protocolo de São Salvador reforça no seu artigo 13 a necessidade de ensino obrigatório e gratuito para o nível primário¹²⁴, além da progressiva universalização do ensino médio e superior. O ponto onde inova é ao trazer atenção especial aos portadores de algum tipo de deficiência (BRASIL, 1999).

Logo após, é adotada, no âmbito da ONU, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi assinada e ratificada pelo Estado brasileiro no ano seguinte, passando a ser regulamentada pelo Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990.

O direito à educação é trabalhado nos artigos 28 e 29 do aludido documento, o qual estabelece as mesmas garantias previstas em quase totalidade de normas analisadas até o presente momento. Merece destaque somente a preocupação demonstrada com a frequência, evasão escolar e, também, o ensino profissionalizante, reforçadas no artigo 28, alíneas “d” e “e” (BRASIL, 1990).

¹²⁴ Essa questão é reforçada no artigo 16, ao tratar dos direitos das crianças. Nesse sentido Cf. “Artigo 16. Toda criança seja qual for sua filiação, tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado. Toda criança tem direito de crescer ao amparo e sob a responsabilidade de seus pais. Salvo em circunstâncias excepcionais, reconhecidas judicialmente, a criança de tenra idade não deve ser separada de sua mãe. *Toda criança tem direito à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível básico, e a continuar sua formação em níveis mais elevados do sistema educacional.*” (BRASIL, 1999, s/p, grifo nosso)

Entre os dias 5 a 9 de março de 1990, foi realizado em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência com o objetivo de discutir prioritariamente os rumos da educação no mundo¹²⁵, contando com a participação de representantes de Estados, UNESCO, UNICEF e ONGs. Como resultado dos debates, foi redigida a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”.

O aludido documento vai muito além das normativas trabalhadas até o presente momento, vez que inaugura uma nova etapa das discussões em âmbito internacional: deixando de lado os discursos feitos sempre no mesmo sentido e que resultavam em documentos com redação muito próxima, foca suas atenções na (i) expansão real do ensino básico, (ii) redução de desigualdades entre homens e mulheres no âmbito educacional e (iii) na qualidade do ensino ofertado.

Art. 2º (...) Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do *compromisso pela educação básica*. É necessário um enfoque abrangente, *capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes*. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. [...] A *concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação* e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. (UNICEF, 1990, s/p, grifo nosso)

A atenção com a real aprendizagem (isto é, a qualidade do ensino) é reforçada ao longo de toda a declaração, trazendo delineamentos, inclusive, de caráter pedagógico como a importância da utilização de metodologias ativas e participativas para aprimorar a aprendizagem e explorar todas as potencialidades dos educandos (art. 4º).

Também é demonstrada uma preocupação com as condições materiais as quais os estudantes se submetem e que trazem impacto direto na qualidade da educação que recebem como, por exemplo, a assistência nutricional, médica e psicológica essenciais para construção de um ambiente adequado à aprendizagem (art. 6º).

¹²⁵ No preâmbulo do documento são apresentados diversos dados alarmantes acerca da situação da educação no mundo: i) mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário (das quais mais de 60% são mulheres); ii) quase 1 bilhão de adultos analfabetos (dos quais quase 2/3 são mulheres); iii) milhões de pessoas que não conseguem concluir os estudos ou, quando concluem, não atingem condições satisfatórias de conhecimento (UNICEF, 1990).

Além de todas essas questões, também são apontados alguns requisitos para que essa educação para todos possa ser alcançada, lançando enfoque: (i) na mobilização de recursos, sobretudo do setor público – demonstrando-se uma preocupação com a alocação eficiente dos aportes feitos ao sistema educação (art. 9); e ii) a própria solidariedade internacional, a qual decorre da necessidade que todos reconheçam que a promoção da educação é uma responsabilidade primeiramente interna, mas, acessoriamente, universal – e que essa solidariedade internacional deve partir do pressuposto de que em muitas situações, determinados Estados, pela disparidade que o nosso modelo de produção produz, não terão condições de arcar com todo o impacto que as Políticas Educacionais podem trazer, sendo necessário, portanto, um compartilhamento de experiências e conhecimentos para fortalecer programas educacionais mais eficazes (art. 10).

Por fim, importante mencionar que a aludida Declaração ainda trazia anexada a ela um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, também fruto dos debates da Conferência e que oferece metas, guias e objetivos que devem ser perseguidos pelos Estados que manifestaram interesse em melhorar o panorama da educação debatido ao longo de toda a Conferência.

A Declaração de Salamanca é outra normativa internacional voltada ao campo da educação (especial), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, após a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994. Assim como ela, também é possível citar (dentro de uma temática mais geral) a Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia (2000), entretanto, como ambos os documentos não trazem especificações que estão relacionadas com o objeto da nossa análise (seja pelo tipo de ensino analisado, seja por aspectos geográficos) passaremos a abordar a segunda questão fundamental dessa seção, qual seja: dado todo esse panorama que nos dá a dimensão do *direito humano à educação*, como ele se realiza por intermédio do direito e é assim, aplicado a realidade local? Como isso solucionaria os problemas que findaram sem solução na subseção anterior?

O primeiro ponto que deve ser esclarecido refere-se à sua aplicação – isto é, o compromisso assumido por qualquer Estado ao assinar um tratado internacional. Nesta senda, é desnecessário aprofundar-se sobremaneira na literatura científica do Direito Internacional Público, porquanto é cristalino que qualquer Estado que assina, ratifica e

incorpora uma determinada normativa internacional presente num tratado internacional, compromete-se a colocá-la em prática e, ao mesmo tempo, a depender do grau de vinculação dessa disposição, submete-se as eventuais sanções da comunidade internacional ou de algum órgão específico pelo não cumprimento das obrigações contraídas através da assinatura daquele tratado.

Entretanto, algumas dessas normativas têm (por sua natureza jurídica dentro do Direito Internacional Público) a função meramente declaratória, isto é, são apenas uma sinalização jurídica de que o Estado-parte *pretende* agir de uma determinada forma ou, ainda, compromete-se (mas de maneira não vinculante) a enveredar esforços para alcançar um determinado fim. A Declaração Universal de Direitos Humanos, por exemplo, é um documento muito importante para os estudiosos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas que tem pouquíssima concretude quando se pensa de forma global, não só por diversas críticas que serão tecidas oportunamente (na seção 3.3) pela forma como foi redigida, mas, principalmente, porque tem uma função meramente declaratória de direitos.

Dentre os mecanismos mencionados nessa subseção, quando pensamos nesse aspecto vinculante¹²⁶ (até pela problemática que ficou em aberto na seção anterior) importa destacar, portanto, a Convenção Americana de Direitos Humanos e o seu Protocolo Adicional, uma vez que juntamente com outras normativas, são responsáveis por estruturar o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH).

O SIDH é constituído por uma série de organismos preconizados na Convenção, seus protocolos adicionais e demais normas a eles atinentes. Da combinação de todo esse arcabouço normativo, destacam-se os dois organismos de maior importância dentro da abordagem aqui proposta, quais sejam: (i) a Comissão Interamericana de Direitos Humanos; (ii) a Corte Interamericana de Direitos Humanos (BORGES, 2016).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos é responsável tanto por funções preventivas, quanto contenciosas. Nesse caso, cuida do cumprimento das disposições da Convenção Americana de Direitos Humanos e seus Protocolos Adicionais por parte daqueles Estados que as assinaram e ratificaram – além de, no âmbito da Organização dos

¹²⁶ Essa pesquisa não ignora o “sistema global de proteção dos direitos humanos”, entretanto, dada a natureza do direito humano objeto desta análise (direito social de caráter prestacional), entende-se mais adequada a abordagem pela via dos sistemas regionais (e, por isso, a escola do SIDH) em razão do seu aspecto mais vinculante. Para uma análise do sistema global Cf. Mazzuoli (2014, p. 946-973), Carvalho (2014, p. 270-306), Piovesan (2013 p. 147-204).

Estados Americanos (OEA), cuidar também de igual forma daqueles que assinaram e ratificaram a Declaração Americana de 1948 (BRASIL, 1992).

Assim, tanto pode a Comissão, de ofício ou por provocação de alguma parte (ONGs, por exemplo), fazer recomendações aos Estados-parte dos tratados, para que implementem políticas públicas para concretizar determinados dispositivos da Convenção (preventivo); como pode receber denúncias de práticas que violaram alguns desses dispositivos e acionar tal Estado-parte perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos (contencioso).

A Convenção Americana de Direitos Humanos, portanto, é um documento coadjuvante ou complementar, que não suplanta a legislação interna, mas que pode ser invocada sempre que os Estados não legislares (internamente) acerca de uma determinada matéria prevista na Convenção (por eles assinadas e incorporadas) ou, ainda, estiverem atuando em desconformidade com as garantias previstas na norma internacional – isto é, uma atuação aquém da necessária (MAZZUOLI, 2014).

Colocando isso de uma forma mais clara para quem não trabalha diretamente com o Direito Internacional Público: considerando que o Estado brasileiro assinou, ratificou e incorporou ao seu ordenamento jurídico, não só a Convenção Americana de Direitos Humanos, mas o seu Protocolo Adicional, o qual, dentre outras coisas, reconhece a existência de um direito humano à educação (bem como os seus contornos); seria possível, portanto, que no caso do descumprimento de qualquer preceito contraído referente à educação, fosse o Brasil denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, caso a denúncia fosse aceita, seria o Estado brasileiro processado perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos, podendo, caso condenado, sofrer sanções internacionais pela não efetivação desse direito humano.

Em que pese a existência de tal possibilidade no plano abstrato, analisando a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, no que tange especificamente aos direitos sociais, econômicos e culturais (onde está alocado o direito humano à educação), percebe-se uma atuação muito tímida do mencionado organismo (PIOVESAN, 2013b), que geralmente só se manifesta de maneira mais enérgica em situações envolvendo minorias em situação de enorme vulnerabilidade (MATOS, 2015).

Essa afirmação encontra respaldo fático, inclusive, no fato de que no campo do direito humano à educação, reconhecido há 20 anos pelo Protocolo de São Salvador, o Estado brasileiro só foi “responsabilizado” uma única vez, no caso nº 7.615, resolvido pela Resolução nº. 12/85 (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 1985).

No referido caso, quando a Corte Interamericana de Direitos Humanos reconheceu a violação de diversos direitos dos Yanomami (protegidos pela Convenção Americana) pelo Estado brasileiro, declarou que dentre estes, estava o direito à educação – à época, previsto de maneira genérica no artigo 12 como consectário lógico do direito ao desenvolvimento (PINTO, 2010).

Analizando, portanto, a área de proteção do direito fundamental à educação (3.2.1 e 3.2.2), bem como sua proteção no âmbito das normas internacionais (3.2.3) e, confrontando-as com a realidade da educação brasileira, permanece-se com a mesma problemática que tentou se lançar luz nessa seção: se há um direito fundamental (e humano) à educação; se há um sistema local (interno) e internacional desse direito; se há normas, metas, objetivos, mecanismos de controle, fiscalização e sanções; por que os problemas de efetivação desse direito não encontram respostas dentro desse quadro-teórico metodológico? Poderia o dogmatismo hegemônico ou universalista oferecer soluções concretas para o problema de efetivação desse direito?

3.3 O MARCO TEÓRICO CONTRA-HEGEMÔNICO: A REINVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS PARA ALÉM DO CAPITAL E DAS LINHAS ABISSAIS

A resposta para a pergunta lançada ao término da seção anterior, poderia ser um singelo e honesto “não”. Entretanto essa resposta não satisfaria as pretensões acadêmicas e os objetivos científicos que pretendem ser alcançados através da investigação que ora se propõe.

Desta feita, a presente subseção pretende adentrar na identificação de algumas respostas complementares e mais detalhadas que são fundamentais para que possamos trabalhar com o entendimento da real extensão da problemática que envolve a efetivação do direito à educação além das linhas abissais.

Há uma outra concepção sobre os direitos humanos capaz de nos oferecer respostas que a teoria hegemônica não consegue? Há outra educação ou, mais precisamente, outro direito à educação possível além das linhas abissais?

Essas duas perguntas receberão atenção, respectivamente, nas subseções específicas que seguirão adiante. Na primeira delas, apresentaremos os problemas do paradigma do direito moderno, a sua incapacidade de oferecer respostas aos problemas concretos existentes na sociedade e apresentaremos uma proposta de reinvenção teórica dos direitos humanos. Adiante, na segunda subseção, falaremos, numa acepção jurídico-política, em uma outra educação possível (e que é objeto de disputa e lutas históricas), destituída da ideia até então aqui apresentada pelos marcos teóricos hegemônicos que a vinculam majoritariamente a uma prática voltada a formação de um exército de reserva no contexto de uma sociedade capitalista.

3.3.1 O esgotamento do paradigma da modernidade e o direito à educação: por uma (re)invenção do direito à educação para além das linhas abissais

Da forma como foi apresentada a ideia sobre a teoria dos direitos humanos pelos marcos teóricos hegemônicos até aqui, percebe-se que há uma ideia de linearidade que pode ser descrita partindo de três passos fundamentais.

Primeiramente, há uma demanda por um direito. Em razão das dinâmicas dentro da sociedade, aqueles indivíduos dotados do poder de *imperium* percebem a necessidade de regulamentar uma dada relação social, seja ela entre os indivíduos (aqui atualmente também cabendo empresas, organizações sociais e afins) ou entre os indivíduos e o Estado.

A partir desse primeiro passo fundamental, os organismos responsáveis pela criação do direito iniciam os trabalhos de construção de uma norma jurídica que irá cristalizar as balizas necessárias para regulamentação desse fato social. Após os trâmites legislativos, uma norma é então criada (positivada) estabelecendo os limites que devem ser observados pelos indivíduos sujeitos aquela situação em específico.

Posteriormente, no terceiro passo, há a busca pela concretização dessa norma. Caso ela demande uma abstenção, um *não-fazer* ou algo que o valha, caberá ao Estado ou a quem quer que a norma tenha delegado essa função, fiscalizar o cumprimento pelos destinatários da norma. Ou ainda, sendo o caso de uma norma que demanda uma prestação, um *fazer*, caberá ao Estado ou a quem tenha a competência, exigir seu cumprimento.

A teoria hegemônica dos direitos humanos, portanto, parte de um pressuposto basilar nos seus constructos teóricos: a *linearidade*. A partir dessa lógica, surgem diversas teorias sobre a efetivação do direito que historicamente (ao mesmo desde o início da

modernidade) não conduziram a nenhuma mudança significativa, uma vez que as poucas concessões ou consenso mínimos que são alcançados *a partir* do direito são deliberadas, operadas e concretizadas através de instituições burguesas.

Toda essa *linearidade* e lógica que se assenta atrás da teoria hegemônica dos direitos humanos não é mera coincidência ou um “acaso histórico” que favoreceu a classe que permanece dominante há mais de dois séculos em todo o planeta. Pelo contrário, um dos sustentáculos do modelo de exploração e opressão vigentes (operado pela burguesia) guarda íntima relação com a origem do direito moderno, sobretudo aquele construído a partir das revoluções liberais, como veremos adiante.

O paradigma da modernidade, detalhado na seção 2.2 da presente pesquisa, produz, como visto, a hegemonia do dito conhecimento-regulação, isto é, dentro desse modelo que se reproduz desde as luzes, a *ordem* é uma forma hegemônica de saber (SANTOS, 2011). Nesse desiderato, além da ciência, há também um importante papel que passa a ser desempenhado, em outro campo, pelo direito.

Ao *direito moderno* foi delegada a missão de garantir justamente a *ordem* que é a palavra-chave imprescindível para que o dito paradigma possa se desenvolver e, por via de consequência, para que seja possível a idêntica reprodução do capital. Não por outra razão, entre os séculos XVI e XX, o que se concebia até então por direito passa por profundas transformações.

É neste interstício temporal que podemos visualizar um enquadramento do direito ao que já denominamos de racionalidade cognitivo-instrumental, uma vez que enquanto elemento essencial de racionalização da vida em sociedade, o direito passa por um processo de (hiper)cientificização que culmina no surgimento da ciência do direito (SANTOS, 2011). Para que não incorramos no risco de saltos históricos, precisamos fazer um aprofundamento acerca de como ocorreram todas essas transformações para que, a partir disso, possamos então entender as críticas tecidas pela teoria contra hegemônica, bem como seu impacto na forma como concebemos o direito à educação dentro dessa pesquisa.

Até aproximadamente o século XVI o direito ainda era um fenômeno muito adstrito à uma determinada sociedade, à um povo (ainda que espalhado territorialmente) ou à uma cultura em específico. Na antiguidade, por exemplo, estudamos o Direito Egípcio, o Direito Hebraico, o Direito Grego (com especial ênfase ao Direito Ateniense), o Direito Romano e

assim sucessivamente. Quando o mesmo recorte é transposto para a Idade Média, sobretudo no Ocidente, também encontramos o Direito Germânico, o Direito Escandinavo, o Direito Canônico e afins.

Entretanto, através de um fenômeno denominado de “recepção do Direito Romano” ou simplesmente o seu ressurgimento, há o início de uma mudança de paradigma que descambará em transformações sensíveis no âmbito do direito, principalmente a ideia de uma universalização do mesmo, até o término da Idade Moderna.

Como bem se sabe, com a queda do Império Romano, encerra-se o período histórico que recebe a alcunha de Antiguidade. Contudo, a fragmentação territorial (sobretudo na porção Ocidental) do Império Romano não deu fim, por completo, nas construções existentes no campo jurídico ao longo de mais de um milênio.

Nessa esteira, um dos principais contributos do Direito Romano, o *Corpus Iuris Civilis*, cuja construção foi iniciada por Justiniano I (em meados do século V) e nada mais é do que uma tentativa de sistematização e compilação de todo o direito produzido em território romano, subsistiu ao longo de toda Idade Média, especialmente na porção Oriente do antigo Império Romano (Império Bizantino).

Séculos depois, por um lado, com o início da derrocada do feudalismo, a ascensão do mercantilismo e de uma nova classe que aspirava ser dominante (burguesia); e pelo outro, com a perda de parcela da hegemonia da Igreja Católica e, conseqüentemente, do Direito Canônico que nunca conseguiu cumprir com o mister de tornar-se universal (rivalizando sempre com o direito dos povos germânicos, escandinavos e tantos outros que habitavam a porção ocidental da Europa ao longo da Idade Média); fertiliza-se o solo para que no novo paradigma que estava em vistas a nascer, houvesse uma mudança também no âmbito jurídico.

A classe que galgava espaço entre as classes dominantes da época, isto é, a burguesia, viu então, no Direito Romano, que voltava a ser ensinado nas universidades da Itália (sobretudo em Bolonha), um constructo que se adequava perfeitamente aos interesses políticos, econômicos e culturais que aspiravam estabelecer enquanto *status quo* dominante.

Tanto o processo de *sistematização* próprio do Direito Romano (vide o *Corpus Iuris Civilis*), como a ideia de *um direito positivado*, representavam à burguesia daquela época (mas também as demais classes dominadas) um potencial de emancipação (SANTOS,

2011). É preciso lembrar que o Direito Canônico, por exemplo, imposto pela classe hegemônica daquela época, pautava-se, dentre outras coisas, na *oralidade*, na *produção*, *interpretação* e *aplicação das normas* (como as Encíclicas) *restritas uma parcela muito específica de sujeitos* (todas elas vinculadas ao Clero).

Nessa esteira é que era enxergado o potencial emancipatório do Direito Romano. Ter um corpo de normas previamente positivado e sistematizado, atribuindo deveres e direitos que devem ser utilizados como balizas para a vida em sociedade e, principalmente, o qual poderia ser acessado (conhecido) previamente por uma parcela muito mais significativa das pessoas, transparecia uma mudança importante de paradigma – que fomentava o surgimento de ideias que posteriormente foram amadurecidas na modernidade como a segurança jurídica, o *rule of law*, o devido processo legal e tantos outros.

[...] a recepção do direito romano é o resultado de uma convergência única de interesses econômicos e culturais. Essa convergência proporcionou o aparecimento de um saber jurídico autônomo, humanista e laico que pôs a autoridade do *imperium romanum* e o fascínio pelo ideal cultural romano ao serviço de um novo projeto jurídico, político e societal. [...] o ‘direito erudito’ começou por ser uma disciplina acadêmica, isto é, um conhecimento disciplinar que mais tarde se tornou poder jurídico – a forma de poder que Foucault contrapõe ao poder disciplinar – quando, em finais do século XII, passou a ser aplicado como direito residual. (SANTOS, 2011, p. 122-123, grifos do autor)

A retomada do direito romano que paulatinamente deixa de ser utilizado somente como válvula de escape (direito residual) e passa a suplantar o monopólio exercido pelo direito canônico, é um exemplo de como *a tensão entre regulação e emancipação foi exercida no campo jurídico ao longo do esgotamento do paradigma da Idade Média e início da Modernidade*. Essa tensão abre espaço para que com o advento do Iluminismo e o surgimento de um novo paradigma, esse direito possa revestir-se da forma adequada a sedimentar o *status* dominante da burguesia.

O *racionalismo iluminista* e as teorias do contrato social são os pilares de sustentação do *direito natural racionalista*, o qual também poderíamos denominar de precursor do *direito moderno*. O direito que até então era visto como um elemento acessório dentro do sistema da sociedade, passa a ser compreendido e estudado como um importante fenômeno fundado numa ética social universal e fruto de uma racionalidade (natural do homem) que aspirava, portanto, a universalidade.

A lógica é muito mais simples do que aparenta ser: se o direito é fruto da razão humana e todos homens são, segundo as leis da própria natureza da época, seres dotados de racionalidade; chega-se a conclusão de que independentemente do recorte espacial, populacional ou cultural, há um direito oponível à todas as pessoas, posto que fundado e decorrente de uma racionalidade que é compartilhada por todos os seres dotados de razão (humanos).

A partir das revoluções que surgem nos séculos XV e XVI no âmbito das ciências naturais (já detalhadas na seção 2.2), estudiosos do direito passam a transportar as leis, métodos ou teorias desenvolvidas em campos como a matemática, para analisar ou tentar compreender esse direito que, a partir dessa nova percepção (direito natural racional), aspirava também a universalidade das leis naturais que estavam sendo “descobertas” pelas outras ciências. Esses traços são perceptíveis em obras como as de Leibniz (1667), onde fala-se em um “novo método do direito” baseado na matemática, ou em Vico (1720), onde há debates sobre o direito enquanto uma ciência nova de natureza (SANTOS, 2011).

Nesse desiderato, as obras que são amplamente referenciadas para designar as transformações havidas no direito que descambam no contratualismo das revoluções liberais (e, por via de consequência, no que chamamos de *direito moderno*), isto é, as construções teóricas de Rousseau, Hobbes e Locke, são decorrências diretas de análises procedidas a partir dos pressupostos do direito natural racional.

Todos os mencionados autores são responsáveis por construir as bases teóricas do que viria a ser a regulação social estabelecida pela modernidade. Considerando os três pilares da regulação social fixados por Santos (2011), quais sejam, a comunidade, o Estado e o mercado, pode-se dizer que cada um dos preditos contratualistas, destaca em suas obras a necessidade da regulação para assegurar a prevalência (ou proteção) de um desses pilares.

É preciso ser objetivo nesse ponto. As divergências são claras: Hobbes pensa em um direito positivo e instrumental, que é fruto da vontade do soberano; Locke, por sua vez, pensa num direito de caráter mais consensual, no qual o Estado assume um papel (delegado) de tão somente o poder de ditar e aplicar as leis (a partir dos consensos mínimos estabelecidos pelos próprios sujeitos que subscrevem o contrato social); Rousseau já parte de uma ideia de auto prescrição do direito, onde não há essa delegação ou alienação da

comunidade ao soberano. A primazia dos pilares: Estado, mercado e comunidade, respectivamente.

Fica claro, que os preditos autores partem do exercício de diferentes racionalidades: há forte presença da racionalidade cognitivo instrumental na obra de Hobbes, por exemplo; enquanto a racionalidade moral-prática é perceptível em Rousseau. Isso inclusive sustenta uma das nossas principais críticas destacadas no início desta seção: a de que o direito na modernidade não pode (e nem deve) ser lido de maneira linear, uma vez que a depender do marco teórico de partida (mesmo entre aqueles que são alocados em um mesmo grupo, como é o caso dos contratualistas) a percepção sobre o direito passa da total instrumentalidade para a absoluta indisponibilidade (SANTOS, 2011).

Porém, sem embargo das ditas divergências, há um consenso entre os ditos contratualistas: *a ideia de que a regulação é necessária em prol da emancipação.*

[...] a tensão entre regulação e emancipação que percorre essa poderosa constelação intelectual é sentida pelos fundadores do pensamento político moderno como uma ansiedade de justificação. Sentem-se incumbidos de justificar a nova ordem social e política que está a surgir diante dos seus olhos, mas antecipam, e até testemunham, o fato de essa nova ordem ter, simultaneamente, um lado límpido de promessas sem precedentes e um lado obscuro de excessos e déficits irreversíveis. A ansiedade de justificação é fruto, por um lado, de não poderem justificar aquilo que consideram moralmente errado, e, por outro, de saberem que, para salvar a nova ordem dos seus inimigos reacionários, têm de a justificar globalmente. (SANTOS, 2011, p. 139)

O direito assim, de fato, *a priori*, cumpriu o seu mister de reforçar o lado emancipatório da tensão existente contra a regulação dentro do paradigma até então existente (o do Estado Absoluto, sucessor do modelo feudal e que inaugurou a modernidade). A derrocada do *Ancien Régime* e a ascensão da burguesia enquanto classe dominante na França, por exemplo, é sedimentada com as declarações de direitos que ocorrem a partir de 1789. O *direito moderno*, portanto, nascido das revoluções liberais cumpre com o seu dever de regulamentar a vida em sociedade (os pilares do Estado e também da comunidade) através da imposição de balizas (direitos e deveres) com a justificação da necessidade do estabelecimento dessas regras em prol de uma maior liberdade de todos em face de possíveis regimes despóticos, de uma sociedade mais justa e

também igualitária, isto é, uma sociedade onde o ideal de emancipação se faça mais presente do que no paradigma anterior.

Entretanto, as perspectivas emancipatórias que acompanhavam o paradigma da modernidade convertem-se rapidamente, com a ascensão da burguesia enquanto classe dominante, em meras promessas destituídas de concretude. O fortalecimento do capitalismo liberal ao longo do século XIX é marcado por uma série de “ajustes”: a ideia de vontade geral anteriormente tão propalada pelos adeptos da suplantação do paradigma feudal/absoluto, converte-se em *vontade da maioria* – maioria essa que não é quantitativa, mas “qualitativa”, considerando a totalidade dos indivíduos burgueses que ocupam as instituições burguesas (sejam elas administrativas, legislativas e judiciárias) que compõem o Estado; a ideia de *soberania do povo/popular*, converte-se em soberania do Estado-nação; dentre outras mudanças.

Importa para nós, talvez, a principal delas: o papel que passa a ser desempenhado pelo direito. O direito que até então era visto como um elemento essencial em assegurar a emancipação por intermédio da regulação normativa, assume uma faceta muito mais instrumental ao começar a ser operado pela burguesia. Com vistas a assegurar os privilégios que havia alcançado, bem como assegurar a reprodução de um modelo econômico que a favorecia, o que se percebe é uma dissociação do direito da sua base emancipatória (princípios éticos) e sua instrumentalização que se dá através da sua redução à dimensão do Estado.

Explica-se. O fenômeno de hipercientificização sentido nas ciências de uma forma geral (relatado na seção 2.2) também descamba no campo do direito. Nesse sentido, o que era visto como o fenômeno do positivismo na ciência moderna, converte-se no que convencionou-se denominar de positivismo jurídico. Esse positivismo, muito diferente do que é colocado em manuais de Introdução ao Estudo do Direito, vai muito além da mera ideia de um direito operado de forma silogística (através de uma hermenêutica apegada ao elemento literal da norma jurídica) ou dos processos de codificação percebidos (no Ocidente) na Europa (com a proliferação dos códigos civis) ou mesmo nas Américas.

A ideia de leitura do mundo através de uma lente positivista pressupõe, no âmbito das investigações e pesquisas, a ideia comum às ciências naturais da época da existência de uma natureza previsível e certa que possui leis naturais e universais que podem ser

descobertas – como, por exemplo, as leis de Newton. Transportando isso para o direito e diante do papel a ele atribuído pela agora classe dominante burguesa, tinha-se a ideia da construção de uma ciência voltada para desenvolver mecanismos capazes de controlar a sociedade – que, assim como a natureza, dentro dessa ótica positivista, também deveria ser previsível e certa.

A produção do conhecimento-regulação, portanto, é objeto não somente da ciência moderna, mas do próprio direito moderno enquanto ciência jurídica. É justamente nesse contexto, inclusive, onde são positivadas diversas leis estudadas na seção 3.1 e 3.2 – e que inauguram a relação, no plano jurídico-normativo, entre direito e educação.

A burguesia encontra, portanto, através da articulação desses dois pilares (a ciência e o direito) uma forma de dominação que (i) por um lado esteriliza em parte as pretensões de futuros alternativos em razão das promessas asseguradas pelos avanços ciência moderna e, (ii) por outro, legitima a administração da sociedade através de uma dominação jurídico-racional efetuada por todo um aparato que se respalda num sistema racional de leis que em última instância é produzido, interpretado e aplicado pela própria classe dominante (burguesia) e as instituições por ela criadas.

A partir da importação da racionalidade cognitivo-instrumental típica das ciências naturais, é assegurado, apenas e tão somente no plano teórico, a administração de um sistema de justiça (burguês) que é aplicado indistintamente a todos através de normas que obedecem a uma estrutura lógica-formal. Há, a partir desse ponto, uma confusão ou a fusão (que permanece até os dias de hoje) entre o Estado e o direito.

A dominação que antes se dava no campo político, através dessa nova forma de legitimação ancorada no direito, passa a ser portanto uma dominação técnico-jurídica. Sob a justificativa de torná-lo “asséptico” ou “despido de ideologias”, é preciso encontrar formas de dar uma conotação de “neutralidade” para esse direito tipicamente moderno e, principalmente, burguês. Qual a melhor forma encontrada para fazer isso? Através da sua aparente (e somente aparente) hipercientificização – que a bem da verdade nada mais é do que a própria hiperpolitização do direito, ora operado como instrumento de manutenção do *status quo* burguês.

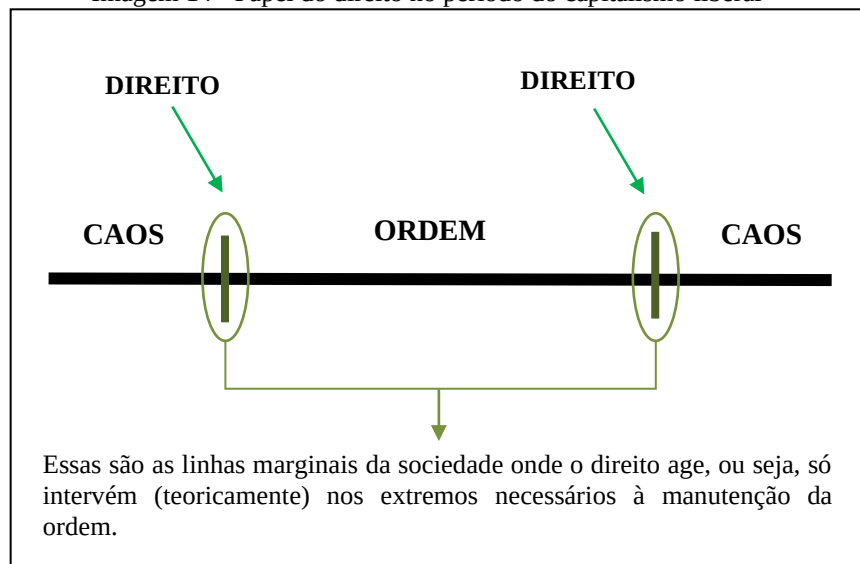
Para concluir, o paradigma contratualista, assim como o jusnaturalista, sofre de um duplo formalismo. A categoria dos direitos do homem pode

subsumir conteúdos diferentes e contrastantes entre eles: o direito do proprietário de gozar e dispor como quiser da propriedade ou direito à vida ou a uma existência digna, a ser realizada mediante a intervenção do poder político sobre as relações de propriedade existentes, isto é, mediante uma intervenção que é uma patente violação dos direitos do homem perante o proprietário. Mas o formalismo mais grave é o segundo, que diz respeito à figura do titular dos direitos do homem: quem são os sujeitos sociais realmente abrangidos nessa figura? Locke, representante de primeiro plano do contratualismo, não levanta nenhuma objeção em relação à figura do escravo negro que, portanto, é objeto, não sujeito, do contrato; Grozio, fundador do jusnaturalismo, tampouco põe em discussão a figura do escravo negro, que, portanto, não está incluído entre os titulares dos direitos inalienáveis, aliás, pode ser o objeto do direito inalienável à propriedade e ao gozo tranquilo da propriedade, de que desfrutam os cidadãos livres. (LOSURDO, 2015, p. 111-112)

Apesar de partirem de análises e métodos distintos, marxistas (MÉSZÁROS, 2015; LOSURDO, 2015) e pós-modernos (SANTOS, 2011) utilizados como marcos teóricos desta seção, convergem em alguns pontos nessa autópsia da primeira fase do *direito moderno*, destacando-se principalmente esse aspecto da sua instrumentalização pela burguesia, dentro do contexto de expansão do capitalismo liberal, sobretudo na Europa e Américas.

Nesse desiderato, a ideia de um Estado Liberal (ou Mínimo) propalada ao longo do século XIX e amplamente identificável nas discussões acerca da promoção (ou efetivação) de um direito à educação na seção 3.1, respalda todas as já mencionadas resistências encontradas em termos de intervenções estatais capazes de assegurar uma educação pública, gratuita e universal, apesar do que diziam as cártulas e declarações de direitos liberais no fim do século XVIII e início do século XIX. Quando analisamos estruturalmente o direito produzido nos países centrais onde o capitalismo liberal se desenvolvia nesse período histórico, o que é perceptível é, (i) por um lado, foca-se na neutralização do termo “classe” ou de qualquer expressão que fizesse remissão a luta de classes dos textos normativos (MÉSZÁROS, 2015); enquanto (ii) por outro prisma, há uma hipertrofia do direito privado (com o *boom* de surgimento de Códigos Civis, outrora mencionado), o qual além de reforçar esse processo de “neutralização” do direito e consequentemente das relações sociais, transmite a ideia que a regulação ora produzida existe tão somente à nível do que é necessário para romper com o paradigma do absolutismo/Antigo Regime.

Imagem 14 - Papel do direito no período do capitalismo liberal



FONTE: Elaboração Própria

Entretanto, entre aquilo que era fixado enquanto papel do direito e a realidade fática subjacente, havia, como bem se sabe, um abismo. O avanço do capitalismo liberal trouxe consigo uma série de modificações no pilar do mercado: os processos de concentração do capital; o surgimento dos *trusts*, cartéis e monopólios¹²⁷; novas formas de abuso do poder econômico (práticas abusivas) por parte dos agentes mercadológicos – tanto a nível de concorrência, como também em detrimento dos consumidores.

Associado a isso, nunca é demais dizer que no âmbito do pilar da comunidade, a classe operária pagava com a própria carne todos os custos necessários ao desenvolvimento do capitalismo (LOSURDO, 2015). Não é que a burguesia e o direito moderno não estivessem conseguindo cumprir algumas das promessas feitas no passado; *nenhuma* delas havia, de fato, sido cumprida. As garantias fundamentais estampadas nas declarações de direitos ou nos códigos que foram positivados ao longo de todo o século XIX, não enxergavam na classe trabalhadora potenciais sujeitos de direito(s).

O reflexo desse contexto que explode nos primeiros anos do século XX é a premente necessidade de reformas pontuais e estratégicas no pilar do mercado e do Estado para fins de aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento do capitalismo. Como o fenômeno de concentração do capital enterra a falácia da mão invisível *smitheana* ou

¹²⁷ Uma análise pormenorizada de como esse fenômeno tem início nos Estados Unidos pode ser encontrada em Silvino (2016).

autorregulação mercadológica, entram em cena elementos como o Estado-Providência e a execução dos ideais keynesianos, como forma de não interromper o processo de expansão do princípio do mercado (SANTOS, 2011).

Como Estado e direito se fundiram desde o início desse paradigma, a necessidade de presença do primeiro em diversos campos como forma de manutenção da *ordem* necessária ao desenvolvimento capitalista, impacta na continuação do processo de hipertrofia do direito, agora no campo do denominado Direito Público. É nesse contexto que surgem diversos ramos do direito: econômico, concorrencial, previdenciário, administrativo, trabalho e tantos outros. De igual forma, as constituições que antes eram vistas tão somente como normas programáticas e organizacionais – isto é, que disciplinavam a estrutura do Estado –, passam a ser manejadas com o fito de assegurar a ordem.

É dentro desse contexto que se fala no surgimento dos direitos fundamentais de *status positivus*, mencionados na seção 3.2, isto é, garantias que são oponíveis pelos sujeitos de direito ao próprio Estado. Entretanto, como já mencionado alguns parágrafos atrás, é importante destacar que não são todos os indivíduos que são identificados pela burguesia e pelo direito que opera enquanto sujeitos de direito: ficam fora em grande parte desse cômputo mulheres, negros e negras, indígenas e tantas outras minorias que historicamente são invisíveis aos olhos burgueses e do capital.

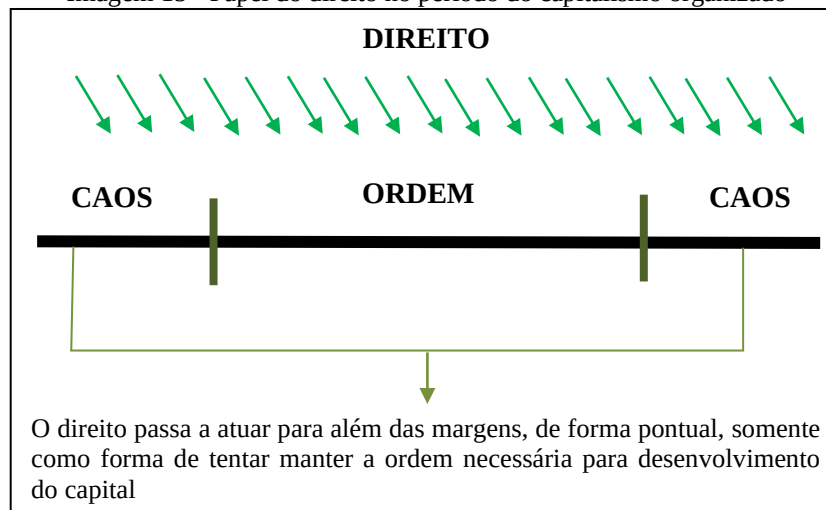
Os direitos fundamentais plasmados nas constituições da época, portanto, são de duas ordens: i) por um lado, há aqueles que decorrem de fato de uma conquista do proletariado no contexto de luta de classes, isto é, de um processo revolucionário, como é o caso da Constituição Mexicana (Zapatista) de 1917 ou da Constituição Soviética de 1918; ii) por outro lado, há aqueles que são meramente positivados como forma de apaziguar ânimos e controlar a crescente complexidade da regulação social.

São duas ordens distintas e precisamos riscar esse ponto, porque dentro da teoria de direitos humanos que aqui desenvolvemos, só enxergamos no primeiro caso a construção e reconhecimento, de fato, do que entendemos enquanto direitos humanos e/ou fundamentais: um constructo histórico fruto de lutas das classes subalternizadas, reconhecidos ou não por instrumentos normativos, que não são dados ou mera declarações de direito e, por isso, não encerram a luta pela sua efetivação a partir da sua positivação.

Desta feita, o que se observa em larga escala no planeta tomado pela burguesia e pelo capital “desorganizado” é a utilização do direito como um instrumento de coordenação e “integração” social. O *direito moderno* (que se espalha pela Idade Contemporânea) é utilizado como um apaziguador dos ânimos: diante da incapacidade (eu diria: absolutamente falta de interesse/vontade) da burguesia cumprir com as promessas das revoluções liberais que a catapultaram como classe dominante, o direito (através do Estado burguês) é utilizado não para suprir todos os déficits concretamente existentes (fome, doenças e pandemias, desemprego, baixa escolaridade, etc.), mas tão somente para minorá-los à um nível que torne essa grande massa (exército de reserva) controlável – de forma a não culminar em processos revolucionários que possam ameaçar a hegemonia da burguesia, como o que fora visto no início do século na Prússia ou no México.

O que há portanto nesse segundo período (ou fase do “capital organizado”) é quase uma tentativa de disseminação de um culto ao direito enquanto a panaceia que conduzirá à sociedade capitalista em direção as promessas das revoluções liberais. O que alguns autores denominam de “fetichismo” ou “ativismo” da judicialização dos problemas decorrentes dos déficits existentes e provocados pelo capitalismo, nada mais é do que o apogeu do processo de hipertrofia do direito, que diferentemente da fase anterior, passa a atuar, ainda que pontualmente, em todos os âmbitos da sociedade.

Imagem 15 - Papel do direito no período do capitalismo organizado



FONTE: Elaboração Própria

Conforme já mencionado, o direito, ao fundir-se com o Estado e passar por todo o processo de hiperpolitização e cientificização daí decorrente, dissocia-se dos princípios éticos e atua tão somente como instrumento da burguesia. O Estado Constitucional burguês, independentemente da forma que assuma (Estado Mínimo, Estado Providência, Estado de Bem-Estar Social e assim sucessivamente) legitima-se a partir de um elemento que hoje faz parte da sua própria estrutura: o *direito moderno*. Não por outra razão, na base do Estado Nazista alemão ou do Estado Fascista Italiano (somente para ilustrar com exemplos mais destoantes) encontramos outra coisa que não o próprio direito, com idêntica instrumentalidade e centralidade tal como visualizamos hoje em qualquer Estado de Direito (LOSANO, 2010).

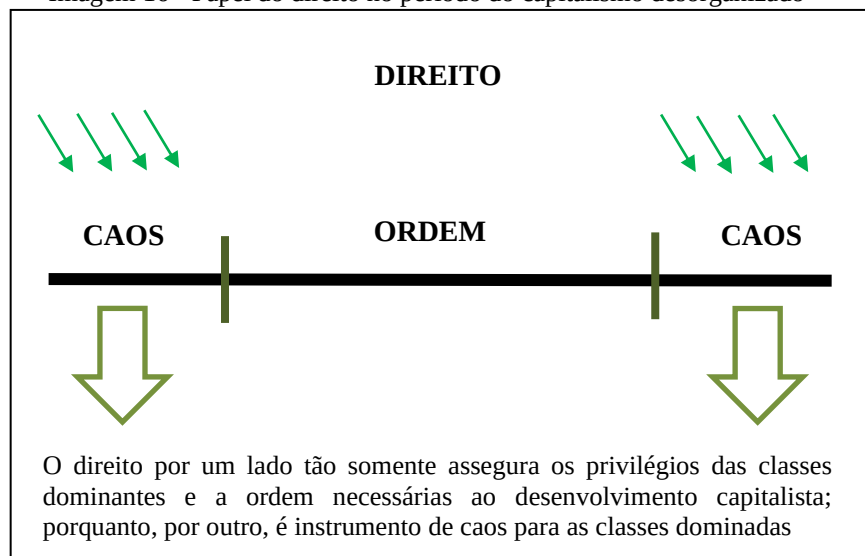
Não por outra razão, ao assegurar alguns patamares e consensos mínimos suficientes para esterilizar anseios por futuros alternativos ou mesmo revolucionários, o que se percebe é que a partir do pós-guerra, as promessas que vinham sendo asseguradas, principalmente nos países centrais, pelos ditos “direitos fundamentais” de segunda ordem (isto é, frutos de uma leitura liberal sobre o que são direitos fundamentais), começam a estagnar ou mesmo retroceder. Na América Latina, por exemplo, esse fenômeno é ainda mais agudo, visto que o que há na década de 60, 70 e 80 é justamente o contrário daquilo que se pintava como o futuro pelo capitalismo liberal: i) sistemas políticos cada vez mais instáveis e autoritários; e ii) uma distribuição de benefícios sociais cada vez mais estamental.

O princípio do mercado, por sua vez, permanece em franca ascensão, de forma a engolir por completo os princípios do Estado (e, portanto, o direito) e da comunidade: o consumismo deixa de ser tão somente uma prática vinculada ao *American Way of Life* e torna-se uma ideologia cultural que passa a ser imposta pela burguesia e pelo capitalismo em escala planetária.

Como principal consequência desse novo paradigma do desenvolvimento capitalista, observa-se que o Estado-nação torna-se refém do capital financeiro e, no caso dos países periféricos, essa questão é ainda agravada porquanto são duplamente reféns: do capital e dos países centrais (que exercem sua hegemonia por intermédio dos organismos multilaterais da dita “nova ordem internacional” fundada pelas Nações Unidas no pós-guerra).

Se o Estado-nação e a comunidade são os novos reféns do mercado, o mesmo pode-se dizer do direito. Quando o estado se vê diante dos grilhões do mercado financeiro e suas multinacionais (ou seja, da burguesia global) o direito que desde o princípio do paradigma moderno foi dotado dessa função instrumental, assim permanece; porém, de certa forma, menos preocupado com o apaziguamento e estabelecimento de consensos mínimos no âmbito da comunidade, uma vez que a ideia de fim da história propalada pelo neoliberalismo, mais uma vez suplantou à nível mundial a busca por futuros alternativos.

Imagem 16 - Papel do direito no período do capitalismo desorganizado



FONTE: Elaboração Própria

Na atual fase do desenvolvimento capitalista que atinge os dias atuais, podemos afirmar que o direito atua em duas dimensões: i) do lado de cá das linhas abissais, ele é um elemento que apenas dá verniz para os privilégios que historicamente foram / são assegurados a pequena, média e alta burguesia, isto é, garante que uma parcela privilegiada da sociedade tenha acesso a algum nível de educação, de saúde, de segurança e afins, ao mesmo tempo que estrutura todas as instituições necessárias à manutenção do *status quo* dominante imposto desde as revoluções liberais pelo Estado burguês; ii) do lado de lá das linhas abissais, o direito se faz ausente, por um lado, quando sistematicamente não são asseguradas aquelas mesmas garantias que os indivíduos que estão dentro das linhas abissais gozam; e, por outro lado, se faz presente para legitimar elementos essenciais a manutenção da ordem dentro das linhas abissais, como, por exemplo, o exercício do

monopólio da violência por parte do Estado, as reformas necessárias ao desenvolvimento capitalista (como a reforma trabalhista).

Essa é a real estrutura dada ao direito pelo paradigma da modernidade e que nos aproxima de uma leitura dos direitos humanos condizente com o estado de coisas que vivemos em um país de modernidade periférica como é o caso do Brasil. Acreditar na lógica geracional dos direitos humanos irresponsavelmente disseminada nos manuais de Direito Constitucional ou Direito Internacional dos Direitos Humanos; na ideia de que com os direitos de segunda geração ou de *status* positivo, passou-se a garantir o acesso a condições dignas de trabalho à classe trabalhadora ou o acesso à educação de qualidade as crianças e adolescentes, é acreditar numa ficção completa (e não somente jurídica), posto que isso não encontra qualquer lastro de verossimilhança com a História do Brasil.

Dandara, presente! Zumbi, presente!

Enquanto os ditos direitos de primeira geração eram festejados na Europa e até mesmo no Brasil, negros e negras eram diuturnamente arrancados de África, amontoados em navios, violentados em todas as dimensões possíveis (física, psicológica, cultural, espiritual), mutilados, estuprados e assassinados pelos “heróis do Império Brasileiro”.

Bernardino, presente!

Enquanto os direitos de segunda geração eram “conquistados”, uma criança engraxate de 10 anos de idade, era posta numa cela com dezenas de outros prisioneiros maiores de idade, estuprada por dias consecutivos e depois largada a sua própria sorte (e morte) em frente a uma delegacia da Baixada Fluminense.

Carlos Marighela, presente! Fernando Santa Cruz, presente! Ranússia Alves, presente! Vladimir Herzog, presente!

Enquanto os direitos de terceira geração eram anunciados como frutos da maior prova do desenvolvimento capitalista, milhares de brasileiros e brasileiras eram perseguidos, presos arbitrariamente, submetidos a torturas (como o pau-de-arara, a inserção de fios desencapados na uretra ou de ratos nos órgãos genitais das mulheres, a cadeira do dragão e tantas outras formas inomináveis) e muitas vezes assassinados, com o aval de mecanismos jurídicos como os Atos Institucionais.

Dandara dos Santos, presente! João Pedro, presente! Marielle Franco, PRESENTE!

Enquanto a “Constituição Cidadã” é estampada pelos manuais de Direito Constitucional e Teoria dos Direitos Fundamentais como o documento responsável pela “redemocratização” do Brasil, através do reconhecimento de um Estado Democrático de Direito, do princípio da dignidade humana e dos direitos fundamentais estampados nos artigos 5º e 6º, a juventude negra é exterminada na periferia, conforme anualmente é relatado no Atlas da Violência (BRASIL, 2021); a expectativa de travestis e de transsexuais não ultrapassa os 35 anos, uma pessoa da população T é assassinada a cada 2 dias e por doze anos consecutivos o Brasil é o líder do ranking de países que mais matam pessoas trans (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020; TRANSGENDER EUROPE, 2021); há mais de 1500 (mil e quinhentos) dias aguardamos a resposta para a pergunta *Quem mandou matar Marielle Franco?*

Por essas razões, partimos e defendemos uma outra teoria dos direitos humanos e, por via de consequência, um outro direito possível.

Nosso compromisso, na qualidade de pessoas que refletem sobre - e se comprometem com - os direitos humanos, reside em '*colocar frases*' às *práticas sociais de indivíduos e grupos que lutam cotidianamente para que esses 'fatos' que ocorrem nos contextos concretos e materiais em que vivemos possam ser transformados em outros mais justos, equilibrados e igualitários*. Por isso, a verdade é posta por aqueles que lutam pelos direitos. A nós compete o papel de colocar as frases. E esse é o único modo de ir complementando a teoria com a prática e com as dinâmicas sociais: chave do critério de verdade de toda reflexão intelectual. (HERRERA FLORES, 2009, p. 25)

O ponto de partida da teoria dos direitos humanos adotada na presente pesquisa, portanto, por um lado, nega a *linearidade* presente na corrente hegemônica / leitura liberal acerca das garantias fundamentais por todas as razões acima declinadas e, por outro, entende os direitos humanos a partir de uma perspectiva dinâmica, isto é, a partir do seu exercício cotidiano / da sua prática.

Para que possamos compreender com a profundidade necessária o papel desempenhado pelos direitos humanos no âmbito da teoria crítica, precisamos averiguar três pilares fundantes: i) “o que”, “por que” e “para que” são os direitos humanos; ii) as diferentes complexidades enfrentadas pela teoria crítica dos direitos humanos atualmente; e iii) as quatro condições e os quatros deveres básicos necessários a elaboração de uma teoria

crítica, mas realista dos direitos humanos. O marco teórico de partida para essa investigação será, portanto, Herrera Flores (2009).

Em relação ao primeiro pilar, precisamos começar falando um pouco sobre o que são os direitos humanos ou, ao menos, aquilo que compreendemos enquanto direitos humanos dentro dessa pesquisa. Nessa esteira, conforme já pincelado alguns parágrafos acima, entendemos que direitos humanos não são um *dado* cristalizado através de uma *declaração* acerca da existência desses direitos; isto é, não concordamos com a ideia de que os direitos humanos são necessariamente aqueles positivados em declarações, protocolos, convenções, códigos, constituições e todas as demais modalidades que veiculam textos normativos.

Não desprezamos a importância histórica dos aludidos documentos, uma vez que muitos destes, conforme já até mesmo discutido nesta seção e, principalmente, no capítulo 3.1, representam algumas conquistas das classes subalternas em face da burguesia. Mas acreditar na falácia propalada pelos manuais de direito constitucional ou de direito internacional de que os direitos fundamentais ou direitos humanos são aqueles positivados na Constituição ou na Declaração Universal de Direitos Humanos, é acreditar que esses direitos em última instância nada mais são do que “o direito a ter direitos”.

A estrutura dada a teoria dos direitos humanos pelo liberalismo e pela burguesia, preenche-a com discussões revestidas de um caráter ultracientífico acerca de questões absolutamente inócuas do ponto vista de impacto na realidade material, como os debates sobre os “tipos de eficácia de uma norma jurídica”, “critérios de ponderação dos direitos fundamentais”, “norma-regra *versus* norma-princípio”, “decisões estruturantes na jurisdição constitucional”; as quais terminam esvaziando os debates acerca dos direitos humanos em relação a sua real função emancipadora e de suplantação (ou, ao menos, minoração a patamares mais dignos) das desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

O nome dado ao documento redigido de forma praticamente unilateral pelos Estados Unidos da América (com a chancela do Reino Unido) após o término da 2ª Guerra Mundial não poderia ser mais oportunista: temos nada mais do que uma *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Desconsiderando, por ora, a bizarrice que é a pretensão de proclamar como universal um documento redigido por dois países; no seu próprio preâmbulo, a *Declaração* deixa claro para que veio: representar, novamente, os anseios da

burguesia – desta vez, a porção Ocidental dos vencedores da guerra. Ao afirmar que a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama o que ali estava contido como um “*ideal comum*”, pedindo que os sujeitos da comunidade internacional “*esforcem-se*” para respeitá-los (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948), resta claro o aspecto voluntarista e, principalmente, ficcional empregado no *corpus* do aludido documento – que materialmente em pouco se difere, por exemplo, das demais declarações oriundas das revoluções liberais.

É possível até mesmo traçar um forte paralelo, apesar do lapso temporal superior a 150 anos, sobre a forma como a “humanidade” e/ou os sujeitos de direito são vistos pela burguesia em ambas declarações de direitos. Da mesma forma como as declarações oriundas das revoluções liberais do século XVIII não põem fim (ou sequer consideram) aos déficits existentes, por exemplo, em relação aos direitos das mulheres da época¹²⁸; o mesmo pode se dizer da Declaração Universal, que é absolutamente silente quando se trata, por exemplo, de ao menos mencionar questões atinentes a autodeterminação dos povos – já que em África, por exemplo, o colonialismo (leia: o capital e a burguesia) nunca permitira o exercício desse tão simples direito. O *esforço* requerido pelo preâmbulo, não foi suficiente para que as Nações Unidas (leia: Estados Unidos, Reino Unido e demais asseclas do desenvolvimento capitalista) esboçassem a preocupação com o emprego da palavra “exercício da soberania” enquanto mecanismo de emancipação de diversos povos e nações que há séculos eram (e continuaram sendo) espoliados pelos países centrais.

Por isso, quando falamos em direitos humanos nessa pesquisa, rechaçamos de forma categórica a ideia de compreendê-los como mera plataforma para se obter direitos – ou o “direito a ter direitos”. Direitos humanos são processos e dinâmicas sociais que objetivam, através da prática (isto é, da luta e mobilização popular), assegurar o acesso *concreto*

¹²⁸ Eis um trecho que ilustra muito objetivamente como as mulheres eram encaradas como sujeitos de direito pelo paradigma da modernidade na França: "O segundo momento grave de crise do paradigma jusnaturalista é ocasionado pelo movimento feminista que começa a ganhar corpo na França, na onda da derrubada do Antigo Regime: declinado para o feminino os direitos do homem e do cidadão proclamados pela Revolução Francesa, Olymphia de Gouges elabora em 1791, mesmo ano da revolta dos escravos negros de São Domingos, a *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã*. E de novo nos deparamos com o problema que já conhecemos: deve a mulher ser subsumida entre os titulares dos direitos naturais e inalienáveis? Nesse caso também a resposta está longe de ser óbvia, como demonstra o trágico fim de Gouges, guilhotinada em 1793, num momento em que está no poder um convicto defensor do paradigma jusnaturalista como Robespierre. Por outro lado, o dirigente jacobino não tem nenhuma dificuldade em fazer referência ao tal paradigma quando, antes mesmo de sancionar a abolição da escravidão negra, proclama os 'direitos políticos dos homens de cor' e exige para eles também o respeito dos 'direitos da humanidade'." (LOSURDO, 2015, p. 110)

(factual) a *bens* (*materiais ou imateriais*) necessários para que qualquer ser vivo possa viver e desenvolver-se com dignidade (HERRERA FLORES, 2009).

O direito não se transforma ou dá origem a um direito humano; os bens necessários para que as pessoas possam viver e desenvolver-se com dignidade (educação, saúde, segurança, moradia, etc.) e que são exigidos pelas classes subalternas através das mais diversas arenas da vida em uma sociedade de classes (a rua, sindicatos, associações, parlamento, etc.) convertem-se, ao ser paulatinamente conquistados, em direitos humanos. *É o direito humano que se converte em direito após a conquista em uma dada luta histórica*, o que, frise-se, não encerra a luta; pelo contrário, a acentua, não só em vistas de ampliar os bens acessados pelas classes subalternas, mas blindá-las contra eventuais retrocessos impostos pela burguesia que no contexto da luta de classes sempre tentará neutralizar os avanços e manter-se fiel a sua hegemonia estamental. O que são direitos humanos então?

Assim, quando falamos de direitos humanos, falamos de *dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito* (os quais, se temos a suficiente correlação de forças parlamentares, veremos garantidos em normas jurídicas). Quer dizer, *ao lutar por ter acesso aos bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos colocam em funcionamento práticas sociais dirigidas a nos dotar, todas e todos, de meios e instrumentos* - políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos - *que nos possibilitem construir as condições materiais e imateriais necessárias para poder viver*. (HERRERA FLORES, 2009, p. 29, grifo nosso)

O segundo questionamento que precisamos responder é encontrar o “por quê” dos direitos humanos. Essa resposta agora é mais fácil de ser respondida quando entendemos o que de fato são direitos humanos, isto porque, ao partirmos da ideia de que o sistema capitalista produz distorções e, principalmente, desigualdade, compreendemos mais facilmente que os bens (materiais ou imateriais) necessários para que possamos viver e nos desenvolver com dignidade são escassos e, além disso, não são dados benevolmente às classes subalternizadas pela burguesia – pelo contrário, o acesso a esses bens é sistematicamente limitado justamente para reforçar o paradigma de dominação e hegemonia das classes dominantes.

Assim, os direitos humanos são construídos (isto é, luta-se por eles) porque a mera enunciação desses direitos (da possibilidade de acesso ao bem “x” ou “y” por intermédio do “direito à”) em textos normativos das mais variadas natureza e/ou nomenclaturas, *per se*, não encerram as desigualdades existentes no mundo concreto. A materialidade desses direitos humanos enquanto bens necessários à vida digna ou subsistência da classe trabalhadora, decorre diretamente do *processo constante* de conquistas de acesso a esses bens no âmbito da luta de classes.

Entender o “por quê” dos direitos humanos em sentido diverso, nos levaria a cair em duas armadilhas ardilosamente produzidas pela teoria do direito moderno/teoria liberal dos direitos humanos, aqui já mencionadas: i) acreditar que a positivação dos reclames das classes subalternizadas, em normas, *extingue, por si só, a desigualdade de acesso* a um determinado bem tutelado pela norma em comento (seja de forma imediata, seja paulatinamente); e ii) por via reflexa, promover a desmobilização popular pelo também falso entendimento de que a conquista que resulta nesse processo de positivação do acesso aos bens, não demanda a continuidade da pressão exercida sobre as classes dominantes e instituições; duas armadilhas que articuladas, pavimentam o caminho para o que fatalmente ocorre de forma quase sistemática, sobretudo em países de modernidade periférica, como é o caso do Brasil e demais países da América Latina: um ciclo que quase sempre é concluído com o movimento de um substancial retrocesso a patamares idênticos ou próximos da situação concreta anterior a criação da aludida norma de direito humano.

Por fim, há ainda o terceiro questionamento: *para que* então serviriam os direitos humanos? Quais os principais objetivos que perpassam as mencionadas lutas ou dinâmicas sociais? A resposta para essas perguntas há de se desdobrar em dois níveis: i) *a nível imediato*, considerando o contexto brasileiro e o atual cenário deixado para as classes populares em decorrência do golpe perpetrado pelas elites em 2016, a imposição de um teto de gastos que inviabiliza avanços substanciais no acesso à bens como a educação e a saúde pública, da eleição de um projeto autoritário de país pautado no autoritarismo militar-empresarial¹²⁹ e do genocídio vivido ao longo da pandemia do SARS-CoV-2, as lutas

¹²⁹ O dito liberalismo autoritário data de muito antes da ascensão da extrema-direita no Brasil com o governo Bolsonaro, mas foi a partir do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff que se pavimentou o caminho para que o mesmo implementasse e pudesse executar seu projeto pautado, dentre outros aspectos, na

prioritárias são pelos bens essenciais e indispensáveis para que a classe trabalhadora tenha condições de *sobreviver*, isto é, o combate à fome, o fomento a renda básica universal e a revogação das reformas que produziram o mais alto nível de precarização das relações de trabalho e de seguridade social; ii) a nível mediato, mas sem jamais incorrer no erro de fomentar uma razão indolente de alargar o futuro e encurtar o presente¹³⁰, entram as lutas populares pela criação das condições materiais necessárias para que os sujeitos das classes subalternizadas tenham condição de não somente subsistir, mas de uma vida verdadeiramente digna, aqui falamos nas lutas pela revogação do teto de gastos, pela educação e saúde pública de qualidade para todas e todas; enfim, as lutas por uma sociedade que não reproduza a política de desencanto que não somente é responsável pelo nosso dismantelo cognitivo, mas, muitas vezes, pela nossa morte mesmo que ainda em vida.

Como forma de tentar ilustrar como essas três dimensões (o que, por que e para que dos direitos humanos) se articulam, vamos trabalhar um exemplo que demonstra melhor como essa escassez é produzida e como ela é combatida pelo poder popular no Brasil em busca da construção de direitos humanos dentro da acepção dinâmica dada pela teoria crítica aqui pontuada. No início dos anos 2000, homens e mulheres negras não chegavam a representar sequer 20% do total de pessoas matriculadas no Ensino Superior do Brasil, muito embora representassem mais da metade da população do Brasil àquela época.

Conforme visto na seção 3.2, o acesso à educação pública (seja ela no Ensino Básico, seja ela no Ensino Superior) deveria se dar, de acordo com os comandos puramente normativos existentes, de forma igualitária, atendendo a todas e todos de forma indistinta.

necropolítica (MBEMBE, 2018). Sobre a genealogia do liberalismo autoritário presente na América Latina dos anos 60, 70 e 80 valem os escritos de Chamayou (2020)

¹³⁰ Ao tecer suas críticas a razão indolente do paradigma moderno, Boaventura explica como as diversas razões que a compõem atuam no que chama de alargamento do futuro e estreitamento do presente. Sobre a razão metonímica: “[...] é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa [...] em nosso conceito, o presente é um momento, mas é um momento entre o passado e o futuro, no qual vivemos sempre; nunca vivemos no passado nem no futuro. Então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência.” (SANTOS, 2007, p.25-26). Por sua vez, sobre a razão proléptica: “Prolepse é uma figura literária bastante encontrada em romances, nos quais o narrador sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim mas não vai contá-lo. É conhecer no presente a história futura. Nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é infinito.” (SANTOS, 2007 p. 26)

Entretanto, o conjunto de escassez e desigualdades inerentes ao sistema capitalista, historicamente sempre produziu a educação como um bem escasso as classes subalternizadas, especialmente aos negros e negras.

Nesse sentido, o Movimento Negro Brasileiro¹³¹, desde seus primórdios, sempre teve como uma das suas frentes a luta pelo acesso à educação, uma vez que desde a abolição (formal) da escravidão no Brasil, as altas taxas de analfabetismo e o limitado acesso até mesmo à educação de base, dificultavam a inserção de negros e negras no mercado de trabalho (GOMES, 2017).

Durante mais de um século as diversas frentes do Movimento Negro, como é o caso da imprensa negra, representada por jornais como O Alfinete, O Clarim d'Alvorada ou A Voz da Raça, denunciava não somente as questões mencionadas nos parágrafos anteriores, como o próprio racismo científico que arraigava os bancos das universidades, donde negros e negras eram sistematicamente excluídos e, pior, vistos como seres intelectualmente inferiores e, portanto, incapazes de ocupar o espaço acadêmico (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Durante igual período, em contrapartida, a leitura liberal dos direitos humanos plantava as armadilhas da falácia da materialização do acesso à educação pública por intermédio do reconhecimento do direito à educação. Sem embargo da maciça presença do Movimento Negro nos debates que antecederam a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), no âmbito da institucionalidade, o que se observou foi tão somente a utilização das questões de raça como recurso retórico/argumentativo, visto que em nenhuma parte do aludido documento há qualquer

¹³¹ Na presente pesquisa adotamos a definição do Movimento Negro como ator político, a partir do seguinte marco teórico: “[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; [...] constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. [...] Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial. [...] O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro [...]” (GOMES, p. 21-27, 2017)

remissão que indique a população negra como principal destinatária da escola pública e gratuita (GOMES, 2017).

A forte presença da ideia da resolução da realidade concreta por intermédio do reconhecimento de uma situação ideal pelo direito, foi durante muito tempo uma armadilha presente e, em certa medida, desmobilizadora em termos de avanços concretos do Movimento Negro em termos de conquistas palpáveis no campo educacional. Entretanto, a partir da década de 80, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e sua forte presença em todo território nacional, articulando muitas das lutas populares que até então se faziam apenas localmente (apesar de já datar de muitas décadas de existência), o campo de batalha se amplia e a frente educacional ganha robustez (GOMES, 2017).

Nesse sentido, o MNU também passa a ser composto por negros e negras que começam a adentrar na estrutura do próprio sistema, produzindo conhecimento-emancipação “de dentro para fora”. Poderíamos citar centenas de nomes que se encaixam nesse contexto: Abdias do Nascimento, Lélia Gonzáles, Clóvis Moura, Maria Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Luiza Bairos e tantas outras e outros. A trajetória do MNU a partir desse ponto, passa a atuar, portanto, em observância as armadilhas históricas plantadas pelas classes dominantes, por essa razão, a mobilização e articulação popular se dá em dois níveis: i) o não institucional, isto é, através das ruas, as ocupações, as manifestações, como por exemplo a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” realizada em 1995 e que apresenta ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento contendo, dentre outras coisas, a demanda por ações afirmativas no âmbito do mercado de trabalho e do Ensino Superior; e ii) o institucional, como a participação do MNU na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela ONU em 2001 – ocasião na qual o Estado brasileiro, que se fez presente, assinou um documento não somente reconhecendo a existência do racismo institucional, mas comprometendo-se a minorá-lo por meio de ações afirmativas voltadas à educação e ao trabalho (GOMES, 2007).

Toda a articulação promovida pelo MNU e a pressão realizada pelas vias institucionais e não institucionais, culminou não somente na criação de uma instância governamental voltada exclusivamente para tratar das demandas histórica de negros e

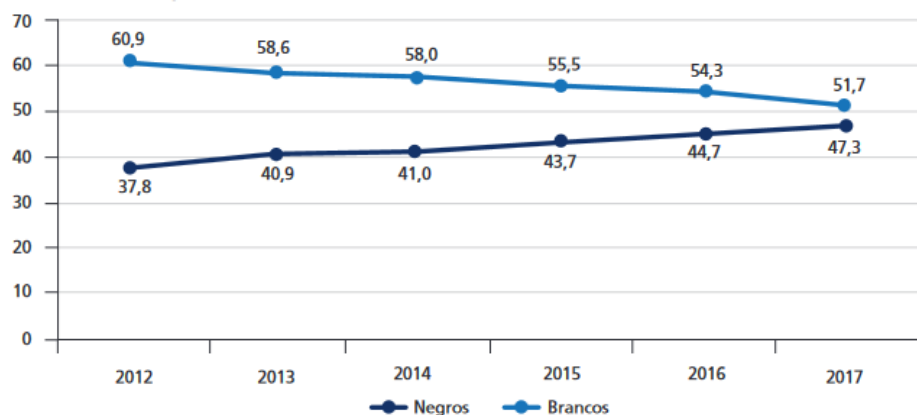
negras do Brasil pelo acesso à determinados bens, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada em 2003; como também impactaram na implementação de ações afirmativas, como foi o caso das cotas para ingresso nas universidades públicas e também a concessão de bolsas de estudos para universidades privadas.

Em 2010, mais de setenta por cento das universidades públicas já haviam implementado algum tipo de ação afirmativa na modalidade cota racial e/ou voltada para alunos oriundos da rede pública de Ensino Básico (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011). Como resultado disso, em um interstício temporal de menos de dez anos, foi possível ver o ingresso de quase um milhão de mulheres negras e setecentos mil homens negros no Ensino Superior (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013). Isso significa que percentualmente, a presença de mulheres negras passou a representar 20,7% das pessoas que frequentavam os cursos de graduação (*versus* os 11,3% dos anos 2000) e os homens negros representavam 14,6% (*versus* os 8,2% dos anos 2000).

Só então em 2012 foi promulgada a Lei nº. 12.711 (BRASIL, 2012), dispondo sobre as políticas de ações afirmativas para ingresso nas instituições federais de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). A referida lei buscava regulamentar melhor a questão, bem como compelir institucionalmente as universidades que ainda não tinham implementado o sistema de cotas que o fizessem.

Porém, como afirmado categoricamente algumas linhas acima: o direito não se transformou ou deu origem benevolmente a um direito humano; foi o direito humano que se converteu em direito após o acesso de negros e negras ao Ensino Superior por intermédio das cotas raciais ou sociais, conquistadas em uma luta histórica que se fazia premente desde os debates legislativos sobre a primeira LDB (na década de 60) e que já constavam em Projetos de Lei, como no caso do PL1332 (BRASIL, 1983) apresentado pelo então deputado Abdias do Nascimento, membro do Movimento Negro.

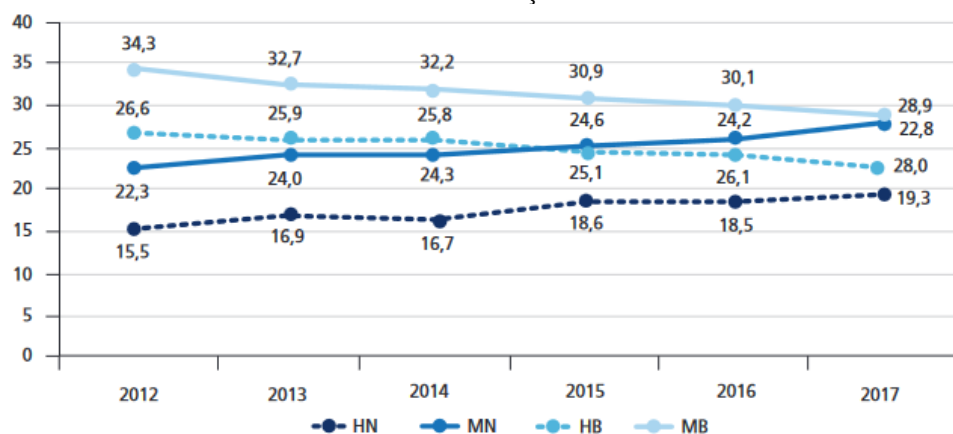
Gráfico 4 - Brasil: distribuição (em %) das pessoas que frequentam o ensino superior (2012-2017) por cor/raça



Fonte: Silva (2020)

Quando olhamos para o presente gráfico temos uma real dimensão do tamanho da conquista do Movimento Negro. Considerando a série histórica de dados levantados até aqui, em um interstício temporal de 17 (dezessete) anos, visualizamos um salto de presença de negros e negras no Ensino Superior, os quais deixaram de representar uma parcela de 19,5% do total de estudantes em 2020, para 47,3% em 2017.

Gráfico 5 - Brasil: distribuição (em %) das pessoas que frequentam o ensino superior (2012-2017) por gênero e cor/raça



Fonte: Silva (2020)

Quando o recorte traçado, além da questão racial, também leva em consideração o gênero, os dados apontam para um avanço ainda mais substancial. As mulheres negras que anteriormente representavam somente a terceira população em termos de representatividade dentro da universidade, atualmente são o segundo grupo, com um percentual muito próximo do grupo majoritário (mulheres brancas).

Assim, à título de fechamento desse primeiro ponto de discussão acerca da teoria crítica dos direitos humanos, precisamos lembrar, novamente, das armadilhas sempre plantadas pela racionalidade que instrui o pensar pelo viés do direito moderno/liberal: os avanços acima mencionados, de forma alguma, encerram as lutas pela efetivação da educação pública para negros e negras no Brasil. Pelo contrário: ele deve (e segue) a todo o vapor, por duas razões essenciais.

A primeira razão se faz necessária para que possamos escapar da primeira armadilha: a da desmobilização pela falsa ideia de uma conquista já cristalizada. Nesse sentido, já afirmamos exaustivamente o caráter cíclico com o qual a burguesia tende minar as conquistas das classes subalternizadas, impelindo-as gradativamente após as vitórias populares, em direção a um retorno ao estado de coisas anterior ao que fora conquistado.

Neste desiderato, a própria Lei nº. 12.711/2012 afirma que: “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e [...]” (BRASIL, 2012). Isto significa que ao longo do ano de 2022, estará em pauta a revisão das políticas afirmativas que estão em curso hoje no Brasil e são regulamentadas pela predita lei. Assim, além da necessidade de mobilização pelas vias não institucionais (as marchas, levantes, manifestações e afins), na arena institucional também haverá espaço para lutar contra qualquer tentativa de institucionalização de retrocessos. Esta é, talvez, a forma mais concreta de demonstrar *a não linearidade* da teoria crítica que reportamos anteriormente.

Doutra banda, uma segunda lembrança também se faz necessária (a segunda razão): a de que o mero acesso à determinado bem é uma conquista relevante, mas que muitas vezes implica num acesso tão somente parcial e que, por esse motivo, a luta para acessar outras dimensões, aspectos ou elementos inerentes ao predito bem, não deve cessar. Perceba que aqui falamos tão somente do acesso *formal* ao Ensino Superior, sem nos debruçarmos acerca da qualidade e condições em que são realizados os processos de ensino-aprendizagem, das oportunidades de permanência na universidade e tantas outras questões que transpassam a efetivação da educação pública para negros e negras no nível superior.

Esses debates nos conduzem, portanto, para o segundo ponto de discussão acerca da teoria crítica dos direitos humanos que adotamos nesta pesquisa, isto é, as sete principais

complexidades enfrentadas ao longo da sua implementação, quais sejam, as de ordem: i) cultural; ii) empírica; iii) jurídica; iv) científica; v) filosófica; vi) política; e vii) econômica (HERRERA FLORES, 2009).

Focaremos principalmente nas complexidades de *ordem cultural e empírica*, por entender, diante do conceito de partida de direitos humanos aqui esboçado, que são as duas complexidades que merecem um detalhamento mais acurado para que possamos compreender com maior clareza as problemáticas que enfrentamos ao tentar emprestar materialidade aos direitos humanos.

Primeiramente, quando afirmamos que uma teoria de direitos humanos deve necessariamente enfrentar as problemáticas decorrentes da sua complexidade cultural, queremos chamar atenção para um fato que ocupa pouquíssimo espaço no âmbito da teoria hegemônica (liberal) dos direitos humanos e que é reduzida a um debate puramente teórico sobre “*universalismo versus relativismo*”. A dita doutrina dos direitos fundamentais e, principalmente, do direito internacional dos direitos humanos, tem como um dos seus objetos de análise fundantes a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pelas Nações Unidas no contexto de término da 2ª Guerra Mundial. Conforme já afirmamos aqui anteriormente, o aludido documento que é uma mera plataforma de enunciação do direito a ter direitos, postula um caráter universal mesmo tendo sido redigido por basicamente duas das nações vencedoras do conflito encerrado em 1945 (SANTOS, 2013).

Sem embargo da importância histórica e/ou simbólica que o mencionado documento possa ter, é cediço que todos os valores ali arraigados não são só tipicamente ocidentais, como representam uma parcela substancial da própria ideologia liberal e capitalista. A proteção da propriedade privada e a preocupação substancial em “tutelar” as ditas liberdades individuais (tal como é visto também nas declarações das revoluções liberais dos países centrais no término do século XVIII) é uma prova incontestada da presença do predito verniz liberal/capitalista.

Enquanto a palavra “*liberdade*” encontra 24 *ocorrências* no documento, a menção a *autodeterminação*, por exemplo, tão cara aos povos que ainda sofriam a espoliação perpetrada pela empresa colonial (leia: os países redatores e subscritores da Declaração Universal) *não é sequer ventilada uma única vez*. Enquanto quase totalidade dos países de

África, além de parte da Ásia e da América Central, persistiam enquanto colônias do Reino Unido, França e demais países centrais vencedores da 2ª Guerra Mundial, parte da “doutrina dos direitos humanos” (liberal) comemorava o reconhecimento e positivação da dignidade da pessoa humana numa cártula, sob a justificativa de que o pacto firmado nesse documento impediria que a humanidade mergulhasse na barbárie vivenciada na primeira metade do século XX¹³²⁻¹³³.

Quando pensamos nos discursos que acompanhavam os contratos sociais (plasmados nas declarações liberais de direito do século XVIII), isto é, que os avanços retratados naquelas cártulas de direitos nos retirariam de um “estado de natureza” marcado pelo caos, e nos conduziriam ao desenvolvimento, paz, justiça, liberdade e igualdade – o que pode ser resumido como o ideal da “monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2010) – em que medida os discursos que circundam a Declaração Universal dos Direitos Humanos são diferentes? Diferentemente das primeiras declarações, eles se confirmaram?

Ouçó a tempestade. Falam-me do progresso, das ‘realizações’, das doenças curadas e dos níveis de vida elevados além de si mesmos. Mas eu falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, de culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas. [...] eu falo de milhares de homens sacrificados na Congo-Océan. Estou falando daqueles que, no momento em que escrevo, estão cavando o porto de Abidjan à mão. Falo de milhões de homens arrancados a seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a vida, a dança, a sabedoria. Estou falando de milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo. [...]. (CÉSAIRE, 2020, p. 25)

¹³² Como afirmam alguns autores como Maldonado-Torres (2019), o que compele os países centrais a produzirem um outro documento não é a barbárie em si, posto que a empresa colonial e a burguesia não só continuaram a produzi-la em larga escala ao longo do século XIX e início do século XX, como aprimoraram formas de concretizá-la enquanto instrumento de dominação; o que “assusta” a burguesia global é a produção da barbárie dentro do seu condomínio fechado (a Europa) em razão do avanço do nazismo e do fascismo.

¹³³ A seletividade e o sofrimento são articulados no que podemos chamar de *hermenêutica moderna do sofrimento*: “Tanto a identificação da violência como a determinação do sofrimento são seletivas e desempenham o seu papel na manutenção da ordem. Dito francamente, em vez de prevalecer uma empatia universal, parece que o sofrimento dos europeus brancos e dos seus descendentes é visto como mais angustiante do que o sofrimento de outros povos. Simultaneamente, o sofrimento dos negros e dos indígenas costuma permanecer indetectável, de tal forma que a identificação da negritude ou da indigenidade, em qualquer contexto, levará à determinação desse sofrimento como mais natural ou menos problemático que noutros casos.” (MALDONADO-TORRES, p. 107, 2019),

Como bem ilustrado pelo texto acima, entendemos, na esteira do que também pensa Maldonado-Torres (2019), que é a mesma burguesia racista e colonialista responsável pelas declarações liberais do século XVIII que redige e subscreve a Declaração Universal de Direitos Humanos, a qual pauta-se, tal como as primeiras, num pseudo-humanismo que serve apenas de maquiagem para esconder as deformações patriarcais, racistas, xenofóbicas, genocidas e epistemicidas que acompanham o empreendimento colonial desde a sua fundação, no início do processo de desenvolvimento capitalista. A única diferença substancial entre as declarações do século XVIII e XX não está no plano jurídico, mas no seu aspecto político-instrumental: enquanto as primeiras declarações eram frutos de um processo de rompimento com o paradigma anterior, as declarações/protocolos/convenções do século XX são utilizadas para desmobilizar e até mesmo reprimir as lutas revolucionárias de diversos povos pela sua autodeterminação.

Sem embargo dessa questão que é extremamente problemática e fatalmente coloca em cheque a fábula do universalismo da Declaração de 1948 – a não ser que a burguesia de forma inédita na história assuma sem qualquer verniz retórico o fato de não enxergar nos negros e negras de África sujeitos dignos de ser enquadrados na condição de “humanos”; há ainda os problemas que afetam todos os povos que já eram vitimados pelo colonialismo antes mesmo das primeiras declarações liberais de direito e que assim continuaram sendo exterminados, escravizados e subalternizados.

Explica-se. A Declaração Universal de Direitos Humanos, além do seu já mencionado caráter nitidamente individualista (e que considera como seu sujeito de direito o cidadão médio burguês europeu/norte americano), volta-se tão somente para um outro sujeito: O Estado-nação. Nessa esteira, ficam fora, portanto, não somente do debate, mas até mesmo de uma mera contemplação no plano normativo-fictício, todos aqueles povos que ao longo de toda a modernidade sofreram com as mais diversas violências (física, psicológica, espiritual) e foram empurrados para as margens, uma vez que só seriam considerados enquanto tais (ainda que num plano puramente fictício) caso se transformassem em Estados.

A questão é tão problemática e desvela tanto do aspecto colonialista da doutrina moderna/liberal dos direitos humanos, que mesmo quando em meados da década de 60, as Nações Unidas passam a falar sobre as questões atinentes a autodeterminação de alguns

povos no contexto do processo de independência de algumas nações em África e na América Central, ficam fora desse cômputo todos os outros agrupamentos humanos que não estavam diretamente sujeitos ao colonialismo europeu. Nesse sentido, os diversos povos indígenas existentes no território brasileiro, por exemplo, permaneceram internamente colonizados, questão essa que só começa a ser minimamente discutida praticamente 30 (trinta) anos depois (SANTOS, 2019).

E ainda, para além disso, podemos dizer que esse caráter nitidamente individualista da teoria liberal/hegemônica dos direitos humanos, termina invisibilizando a luta histórica de diversos grupos sociais, como é o caso dos movimentos feministas, do Movimento Negro e dos levantes da juventude periférica negra, dentre outros.

Por fim, para fechar o tópico referente aos problemas da complexidade cultural que devem ser enfrentados por uma teoria crítica dos direitos humanos, precisamos ainda falar sobre a necessidade de que toda e qualquer teoria dos direitos humanos que postule uma via contra majoritária, deve colocar em ordem o debate acerca dos “*direitos humanos vs. direitos da natureza*”. O já mencionado dismantelo cognitivo imposto pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna que embasa as teorias hegemônicas das diversas áreas do saber, é também responsável pela forma como a natureza é enxergada pela cultura capitalista desde o início do processo das revoluções científicas do século XVI: como algo que é o oposto (*o outro*) do homem; primitivo; falho; ou, ainda, meramente um recurso à disposição. Isso impacta, entretanto, não somente na forma de se concebe a relação do homem com a natureza (detalhada adiante), mas no paradoxo do conceito de humanidade moderno: os sujeitos de direito do paradigma moderno são humanos, mas nem todos os humanos são necessariamente sujeitos de direito.

Como assim? Alguns humanos, dentro de uma acepção racista que encontra largamente respaldo na história, partindo das sociedades da Antiguidade, alcançando a cultura capitalista e os pensadores das luzes como Voltaire e John Locke e, por fim, chegando até os responsáveis pelo racismo científico do século XX (como Pierre Gourou¹³⁴ ou Octave Mannoni¹³⁵); por ostentarem uma determinada característica (raça,

¹³⁴ “Nosso Gourou se joga; é isso. Ele dirá tudo, ele começa: ‘Os países quentes típicos enfrentam o seguinte dilema: estagnação econômica e salvaguarda dos nativos ou desenvolvimento econômico provisórios e regressão dos nativos’. [...] Então nosso Gourou escolhe encolher-se, omitir-se de especificar que, se o dilema existe, existe apenas dentro da estrutura do regime existente; que se tal antinomia é uma lei inexorável, é a lei

origem geográfica, cultura ou algo que o valha) são na verdade sub-humanos e, por essa razão, diferente dos homens civilizados, burgueses e/ou metropolitanos que subscreveram os contratos sociais e as declarações de direitos, não podem ser encarados ou considerados enquanto sujeitos de direito. Em resumo: “a concepção ocidental, patriarcal, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade” (SANTOS, 2019, p. 52), concepção essa que ao produzir o *outro* sub-humano (inferior, selvagem, vulgar, etc.), mostra-se presente não somente nos documentos jurídicos em análise, mas na própria teoria do direito.

Malgrado esse ponto, o embate entre homem e natureza inerente a complexidade cultural ainda ocorre em outra dimensão, qual seja: no âmbito da instrumentalização dos direitos humanos como mecanismo de epistemicídio. A imposição de uma única gramática de dignidade, como já mencionada, burguesa e Ocidental, a qual se funda no apelo a monologia de um ser antropocêntrico, exclui do âmbito dos direitos humanos e das teorias daí decorrentes, diversas outras gramáticas de dignidade que pautam-se em cosmovisões diversas, onde os binômios naturais da racionalidade cartesiana da ciência moderna, não encontram respaldo.

A produção da natureza como o *outro* do ser humano, dissociando-a da mesma e, muitas vezes, até mesmo colocando-a como sua antagonista, situa também em polos distintos os direitos da humanidade e os direitos da natureza. Nesse desiderato, a oposição na relação homem-natureza acaba por ser estruturá-la de forma hierarquizada, o que conseqüentemente, dado o papel assumido pelo homem desde o período das luzes, inferioriza tudo aquilo que é natural ou está próximo da natureza (SANTOS, 2019).

inexorável do capitalismo colonialista, de uma sociedade, portanto, não só perecível, como já parecendo.” (CÉSAIRE, 2020, p. 49)

¹³⁵ “Quanto ao sr. Mannoni, suas considerações sobre a alma malgaxe e seu livro merecem atenção especial. [...] Chega de racismo! Chega de colonialismo! Cheira demais a barbárie. Mannoni tem melhor: psicanálise. Embelezados com o existencialismo, os resultados são surpreendentes: os lugares comuns mais banais são reformulados e reformados; os preconceitos mais absurdos, explicados e legitimados; e, magicamente, os gatos tornam-se lebres. Ouçam-no: ‘o destino do ocidental está na obrigação de obedecer à ordem: você deixará seu pai e sua mãe. Essa obrigação é incompreensível para os malgaxes. Todo europeu, em um momento de seu desenvolvimento, descobre em si o desejo (...) de romper com sua dependência, de ser igual ao pai. Os malgaxes, nunca! Ele ignora a rivalidade com a autoridade paterna, o protesto viril, a inferioridade adleriana, provas pelas quais o europeu deve passar e quais são como formas civilizadas (...) de ritos de iniciação pelos quais se alcança a virilidade (...)’; Que sutilizes do vocabulário, que a nova terminologia não o assustem! Você conhece o refrão: ‘os negros são crianças grandes’. Pegam isso, vestem isso, enfeitam isso. O resultado é Mannoni.” (CÉSAIRE, 2020, p. 51)

Nesse sentido, gramáticas de dignidade de muitos dos povos¹³⁶ que ostentam dentro do paradigma da modernidade o caráter de sub-humanos e a sua relação com a natureza não são somente desrespeitadas pela forma como o meio ambiente e toda a diversidade (bio)ecológica são completamente desconsiderados pela Declaração Universal de Direitos Humanos; essas gramáticas são invisibilizadas em todo esse processo porquanto não consideradas enquanto formas de saber passíveis de dialogar em pé de igualdade com os “saberes sofisticados” (leia-se: racistas) produzidos pela ciência jurídica moderna. A esse processo de invisibilização devemos dar o nome correto, isto é, nada mais do que uma extensão do que já fora perpetrado pela marafunda colonial ao longo de séculos: epistemicídio¹³⁷.

Uma teoria crítica dos direitos humanos, portanto, deve ter como princípio fundante para superar o que Herrera Flores (2009) denomina de “complexidade cultural” o compromisso político e epistemológico em assegurar que seus fundamentos teórico-metodológicos estejam abertos e em constante diálogo com outras cosmogonias e cosmovisões. Isto é, o mínimo necessário para que os direitos humanos não operem na dimensão da colonialidade e, portanto, como instrumento epistemicida.

A complexidade empírica, por sua vez, já foi parcialmente apresentada na medida em que discutíamos a complexidade cultural: ela decorre da (falsa) ideia transmitida pelos documentos jurídicos e teorias do direito de viés liberal, de que todas e todos terão acesso aos direitos a partir do momento do seu reconhecimento por uma norma positivada – seja no plano local, seja no plano internacional.

É como se nos dissessem que todos têm os instrumentos e meios para construir seu palácio de cristal. Duas perguntas surgem imediatamente quando partimos da complexidade do conceito: por que, então, nem todos podemos construí-lo? E, inclusive, não haverá povos em que os habitantes não desejaram o palácio de cristal prometido pelos direitos, senão uma pequena tenda no meio do deserto situada ao lado de uma fonte de água

¹³⁶ Santos (2019) aponta uma série de exemplos onde essas outras gramáticas são consideradas, ao menos, no processo formal legislativo: o caso da Constituição do Equador incluir o ideal de *Sumak kawsay*; a Constituição boliviana que inclui os conceitos de *pachamama* e faz referência ao *suma qamaña*; ou o caso onde foram concedidos direitos humanos ao rio Whanganui, o qual é sagrado para os povos Maori da Nova Zelândia.

¹³⁷ “[...] designo por epistemicídio, o assassinio do conhecimento. As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio [...]” (SANTOS, 2010, p. 87)

potável? As coisas não são tão fáceis. (HERRERA FLORES, 2009, p. 37-38)

Conforme pontuado pelo autor neste trecho, vemos como o direito, tal como é concebido pela teoria hegemônica, constrói-se como um arquétipo de uma sociedade ideal: a positivação de uma norma no tempo e no espaço indica a realização de um determinado comportamento ou a expectativa sobre a concretização de uma situação no mundo do *dever-ser* – jamais no mundo real e concreto em que de fato vivemos (o mundo do *ser*).

É perceptível portanto que há uma complexidade empírica na teoria dos direitos humanos construída sob essa lógica, na medida em que é absolutamente impossível afirmar que a ficção jurídica desenhada pelas normas é empiricamente verificável quando contrastada com a realidade material e concreta. A “natureza deôntica do direito”¹³⁸, propalada em manuais do Introdução ao Estudo do Direito, revela de forma sutil como nem mesmo no âmbito da ciência jurídica essa complexidade empírica é enfrentada com rigor.

Para compreender de maneira mais objetiva a complexidade empírica dos direitos humanos, precisamos entender com mais detalhes o que significam as *linhas abissais* as quais nos reportamos desde o início da presente pesquisa e como o que está do outro lado das linhas é justamente a realidade que desmonta a retórica da lógica liberal da teoria hegemônica dos direitos humanos.

Quando falamos em *linhas abissais*, falamos, primeiramente, em formas de recortar o tempo-espaço para identificar as dinâmicas que são travadas pelas pessoas e os demais subsistemas da sociedade (direito, economia, política, etc.) em diferentes circunstâncias. A ideia central é a seguinte: o mundo, o país ou até mesmo a cidade em que vivemos são divididos por linhas abissais que os separam, à grosso modo, em duas realidades distintas.

Dentro das linhas abissais, ou *dá ponte para lá* (parafraseando a letra de Mano Brown), temos a produção da existência, da “realidade” das promessas burguesas plasmadas nos textos normativos, da visibilidade de todas e todos que habitam essa zona. Temos a metrópole (na relação colonial) e os países centrais ou do Norte (na relação internacional). Temos os bairros nobres (na relação de divisão do espaço urbano). Temos,

¹³⁸ Particularmente discordo de Herrera Flores (2009) apenas quando afirma que ao utilizarmos a linguagem do direito estamos sinalizando o que devemos ter – e não aquilo que já temos. A razão da discordância está plasmada no próprio conceito de direitos humanos que aqui adotamos: falamos em um direito à alguma coisa, quando essa alguma coisa é de fato uma realidade material e concreta – e não somente uma promessa do aparato institucional burguês.

em suma, os seres humanos dotados do ideal da dignidade humana e cuja vida em sociedade espelha em boa parte o arquétipo ideal desenhado pela ciência e pelo direito moderno.

Do outro lado das linhas abissais, ou dá ponte para cá (em igual paráfrase), entretanto, temos o processo inverso, pautado pela produção da inexistência, da quase completa invisibilidade de todas e todos e, principalmente, do abismo entre as promessas da ideologia liberal-capitalista e a realidade fática dos sujeitos que habitam essa zona – ou, de forma mais resumida, os déficits do paradigma da modernidade. Aqui temos a colônia (na relação colonial) e os países periféricos ou do Sul (na relação internacional). Temos a periferia e o campo (na relação de divisão do espaço urbano).

A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o 'outro'. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo 'deste lado da linha' só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71)

As linhas abissais explicam bastante o funcionamento do direito enquanto instrumento da burguesia que se fundiu com o Estado: i) por um lado, dentro das linhas abissais, ele assegura todo o mínimo necessário para que os indivíduos vivam e se desenvolvam; ii) por outro lado, fora das linhas abissais, ele atua como mecanismo de controle e de invisibilização.

No dia 12 de junho de 2000, o que parecia ser um dia normal na cidade do Rio de Janeiro, terminou tornando-se um dos episódios que ilustra com cruel clareza o funcionamento das linhas abissais (e do direito) dentro da realidade brasileira.

Dentro das linhas abissais, temos a história de Sérgio, um assaltante sádico, usuário de drogas que possivelmente estava ali para tocar o terror nos cidadãos de bem e conseguir um trocado para fumar crack. Um vagabundo, bandido (que bom mesmo é quando está morto). A escória, o lixo. O desumano.

Sérgio, tomou o ônibus da linha 174, sequestrou-o e deu início a uma onda de terror que durou por mais de 04 (quatro) horas. Manteve mais de 10 (dez) passageiros como reféns, insultando-os, ameaçando-os de morte a todo tempo. Fez o seu show particular, abrindo a janela do ônibus e completamente transtornado (talvez pelo uso excessivo de drogas), gritava frases desconexas para as câmeras que transmitiam tudo em tempo real, espumando o que parecia ser um misto de fúria com pitadas do mais puro sadismo. Nesse ínterim, matou uma estudante, Janaína Lopes, até que decidiu abandonar o ônibus levando a professora Geisa Firmo Gonçalves como sua refém/escudo (MEMÓRIA GLOBO, 2019).

Imagem 17 - Sequestrador do Ônibus 174 (Sérgio)



Fonte: GZH (2019)

Para sorte da sociedade carioca, o estado se fez presente, utilizando o aparato de que dispõe para conter situações como essas: o legítimo monopólio do exercício da violência. Ao descer do ônibus, Sérgio foi abordado por policiais do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (BOPE). Infelizmente, a operação especial de extermínio do criminoso não logrou êxito, de início, uma vez que os disparos realizados atingiram tão somente a refém (que também foi atingida por outros disparos efetuados pelo criminoso em reação ao movimento feito pelo BOPE).

Sérgio foi então conduzido para uma viatura da Polícia Militar do Rio de Janeiro. No caminho até a delegacia, em razão da resistência apresentada pelo meliante dentro da viatura, não houve outra forma de contê-lo, se não, através do asfixiamento. Em razão dos

movimentos de legítima defesa realizados pelos policiais, Sérgio já havia falecido quando a viatura enfim chegou à delegacia.

Apesar do boletim hospitalar e do laudo do Instituto Médico Legal indicarem que Sérgio morreu dentro da viatura, por asfixia causada por estrangulamento, estando desarmado, o 4º Tribunal de Júri do Rio de Janeiro acatou a tese (jurídica) do advogado de defesa dos policiais indiciados, no sentido de que o criminoso sufocou-se, isto é, de que os policiais fizeram o movimento para imobilizá-lo, mas não sufoca-lo – o sequestrador que terminou se sufocando (e se matando) ao reagir a imobilização (FOLHA DE S. PAULO, 2002).

Ao analisar o recurso apresentado pelo Ministério Público, a 8ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro manteve a decisão do Tribunal de Júri, entendendo que apesar de manifestações, como a do médico legista Nelson Massini (professor da UFRJ) no sentido de que na asfixia por gravata o fator determinante é a pressão *externa* ao pescoço, os fundamentos (fáticos e *jurídicos*) que embasavam a decisão do júri deveriam ser mantidos (ESTADÃO, 2003).

Do outro lado das linhas abissais, entretanto, temos a história de Sandro Barbosa do Nascimento. Nascido no final da década de 70, na periferia do Rio de Janeiro, mais precisamente na Favela do Rato, Sandro nunca conhecera seu pai e, aos seis anos de idade, viu a mãe ser brutalmente assassinada. Conforme conta sua tia, Julieta do Nascimento, no documentário sobre o ônibus 174

Fecho o olho e vejo como foi a cena de Sandro ter visto aquelas três pessoas agredindo a mãe dele, esfaqueando a mãe dele, e eu tenho a impressão que ele ficou com a mãe dele sofrendo, com a faca nas costas, entendeu? Ele viu a faca nas costas da minha irmã, tenho certeza que ele viu.”. (ÔNIBUS... 2002)

O acontecimento trágico (e frequente do lado de lá das linhas abissais) marcou o momento de rompimento do único laço familiar real que Sandro, uma criança de seis anos, tinha àquela época. Como consequência, viveu o roteiro muito comum a juventude (negra) periférica que se defronta com o ápice da violência e da completa ausência do Estado ainda no início da infância: foi parar nas ruas e, nela, aprendeu o que precisava para sobreviver.

Imagem 18 - Sandro Barbosa do Nascimento, 6 anos de idade, órfão.



Fonte: (ÔNIBUS... 2002)

Enquanto o “Brazil” (de dentro das linhas abissais), assim pintado pelos livros de direito constitucional e direito internacional dos direitos humanos, comemorava a efervescência dos debates sobre seu processo de redemocratização e de uma Constituição que poria fim ao estado de barbárie vivenciado ao longo da ditadura militar; Sandro Barbosa do Nascimento, uma criança com menos de dez anos de idade, passava a ser conhecido como Alé ou Mancha nas ruas do Brasil (de fora das linhas abissais).

Lá ele passa pelo processo de escolarização imposto a muitos que posteriormente são exterminados quando atravessam para dentro das linhas abissais: não aprende a ler e escrever, mas aprende a furtar para se alimentar/subsistir e, também, sustentar eventuais vícios que funcionam como escape da realidade que é um verdadeiro pesadelo. Como conta Luciana, moradora de rua há mais de 19 anos, ao documentário

É um chão gelado, não tem um conforto [...] o playboyzinho deitado lá em cima, em cima de uma cama, a gente deitado aqui embaixo no chão. Amanhã de manhã levanta, às vezes não tem um café pra tomar e a gente vai pra porta da padaria pedir um café, às vezes mermo roubar porque não tem o que comer. Quando cresce, já cresce revoltado (ÔNIBUS... 2002)

Falamos de uma criança que nunca sonhou, conheceu muito pouco sobre afeto ou qualquer sentimento acolhedor e que, possivelmente, carrega como a única memória familiar a lembrança da sua mãe, grávida de cinco meses, pedindo por socorro, com uma faca encravada nas costas, sem que ninguém a socorresse.

O direito e o Estado, por sua vez, fizeram-se presentes, ao longo de toda a infância e adolescência de Sandro, da única forma que concebem atuar do outro lado das linhas

abissais: como instrumento de produção de invisibilidade e do exercício do monopólio da violência. No âmbito do direito, enquanto eram festejadas a Constituição Federal de 1988, a assinatura da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e a positivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Sandro comemorava o seu aniversário de 10, 11 e 12 anos transitando entre as ruas do Rio de Janeiro, *invisível* enquanto sujeito de direito de qualquer uma dessas normas.

Depois de migrar por muitos bairros da cidade, Sandro encontrou nas proximidades da Igreja da Candelária no centro do Rio de Janeiro, o mais próximo do que conheceu por afeto e família. Lá, Yvonne de Melo, professora da UFRJ e coordenadora do Laboratório de Pesquisa Social do IFCS/UFRJ, conduzia um projeto que tentava prestar algum tipo de auxílio, suporte e acesso aos bens necessários para que aquelas e aqueles crianças e adolescentes pudessem não somente subsistir, mas desenvolverem-se de alguma forma. Lá cerca de 70 (setenta) crianças e adolescentes partilhavam suas histórias, alimentos ou mesmo a companhia um do outro. Não era a vida dos sonhos, como é relatado no próprio documentário, transeuntes que passavam pelas imediações, muitas vezes, tentavam atentar contra a vida das crianças – é relatado no documentário por um dos adolescentes da Candelária, inclusive, o caso de um morador de rua que foi assassinado enquanto dormia com um paralelepípedo que ao ser jogado por alguém que passava pela região, esmagou sua cabeça (ÔNIBUS... 2002).

Ele disse pra mim: “Olha, tia Yvone, eu tô cansado dessa vida, eu não aguento mais, eu queria trabalhar, mas quem é que vai me dar um emprego? A senhora olha pra mim e vê se alguém vai me dar um emprego, eu não sei ler nem escrever, eu não tenho carteira de trabalho, eu nunca trabalhei. Eu vou fazer o que da minha vida a não ser isso que eu faço? Quem é que vai me dar uma chance? Ninguém, ninguém nunca deu (ÔNIBUS... 2002).

Na noite de 23 de julho de 1993, entretanto, o que não era propriamente um sonho, tornou-se num novo episódio de verdadeiro pesadelo na vida de Sandro. Dois carros pararam próximo à marquise da Igreja da Candelária, movimento que fez com que várias crianças e adolescentes se aproximassem acreditando ser alguém distribuindo comida (sopão – prática comum naquele dia em específico). Entretanto tratava-se de um grupo de policiais à paisana, que sem qualquer aviso prévio, abriram fogo em direção aos mais de 70

(setenta) adolescentes e crianças que lá estavam (muitos deles, inclusive, *dormindo*), promovendo uma das maiores chacinas da história do Rio de Janeiro. Dos sete policiais indiciados pela chacina, três foram inocentados, um não foi julgado e os outros três (inclusive um dos que tentou assassinar uma das testemunhas-chave¹³⁹ do caso e confessou o crime¹⁴⁰), sem embargo de eventuais condenações, desfrutaram da liberdade condicional.

Imagem 19 - Imagens da chacina da Candelária



Fonte: O GLOBO (2013)

¹³⁹ Wagner dos Santos, um dos moradores da Candelária na época, apesar de ter sido atingido por quatro disparos sobreviveu e se tornou uma das testemunhas-chave da acusação. Em 12 de setembro de 1994, foi alvo de um atentado na Estação Central do Brasil, o qual posteriormente foi identificado como realizado por Nelson Oliveira dos Santos, um dos policiais indiciados – o que nitidamente revela o caráter de tentativa de “queima de arquivo”. Nelson Oliveira dos Santos está em liberdade condicional.

¹⁴⁰ “Em decisão surpreendente, o júri popular formado por cinco homens e duas mulheres absolveu ontem o réu Néilson Oliveira dos Santos Cunha da acusação de assassinato contra oito meninos de rua, mortos na chacina da Candelária, no Rio, em julho de 93. No primeiro julgamento a que foi submetido, no ano passado, Cunha, 29, havia confessado o envolvimento na matança dos oito meninos de rua. Os sete jurados o condenaram a 261 anos de prisão.

Por causa da pena superior a 20 anos, Cunha, que à época da chacina era soldado da PM, teve direito a um segundo julgamento.

No novo julgamento, iniciado às 13h40 de anteontem e encerrado às 3h30 de ontem, Cunha anunciou a intenção de não responder ao juiz José Geraldo Antônio, do 2º Tribunal do Júri. Disse apenas que era inocente.

Coube ao advogado Maurício Neville apresentar a defesa do acusado. Neville manteve a tese do primeiro julgamento: Cunha esteve nos locais onde os menores foram mortos, chegou a atirar acidentalmente em um sobrevivente, mas não matou ninguém.

A tese havia sido recusada por seis votos a um no primeiro julgamento, resultando na condenação de 261 anos. Ontem, a mesma tese, antes repudiada, foi acolhida pelos jurados por cinco a dois (para as duas mortes ocorridas nos jardins do Museu de Arte Moderna) e quatro a três (para as seis mortes perto da igreja da Candelária).” (FOLHA DE S. PAULO, 1997)

O que pode ser *empiricamente* verificado (inclusive pela imagem colacionada acima) é o fato de que o Estado e o direito devidamente articulados atuaram, portanto, respeitando a dinâmica do paradigma vigente e que até aqui esboçamos, produzindo, assim, a invisibilidade dos condenados (FANON, 2005) que ousaram atravessar as linhas abissais e chocar a média e alta burguesia com a poluição das paisagens centrais da cidade. Aquelas crianças e adolescentes, até então invisíveis, ao atravessar as linhas abissais e tornarem-se visíveis aos olhos das classes dominantes (e seu aparato estatal), rapidamente são empurradas de volta para o outro lado da ponte, mesmo que a produção dessa invisibilidade se dê com a violência física, a morte ou, ainda, a chacina de sujeitos a quem, *diz o direito*, deve ser assegurada, com absoluta prioridade, proteção integral suficiente para o regular gozo do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL 1988; BRASIL, 1990a; BRASIL, 1990b).

Infelizmente, como bem sabemos, a história de Sandro Barbosa do Nascimento não termina no absurdo episódio da chacina da Candelária. Dali em diante, conforme podemos acompanhar no documentário, são diversas as passagens pelas instituições que produzem maciçamente a invisibilidade na nossa sociedade, quais sejam: o sistema socioeducativo e o sistema penitenciário. Contudo, entre o que está contido no Estatuto da Criança e do Adolescente e, posteriormente, na Lei de Execução Penal; e o tratamento dispensado a Sandro em cada uma dessas instituições, há um abismo enorme – este sim, facilmente constatável empiricamente.

Uma cidadã estava ao volante do seu carro e parou no sinal de trânsito quando foi cercada por um grupo de adolescentes. Eles exigiram todo o seu dinheiro. Usando um canivete, ameaçaram lhe cortar. Os elementos levaram consigo um relógio e certa quantia em dinheiro. O soldado conseguiu deter um dos adolescentes de nome Sandro Barbosa do Nascimento, 16 anos de idade, nada foi recuperado em poder do adolescente. [...] "Sentença: Considerando a confissão do adolescente, julgo procedente aplicar a Sandro do Nascimento a medida socioeducativa de internação, como forma de oferecer ao adolescente maior proteção, orientando-o para profissionalização, documentação, reinserção no ambiente familiar. (ÔNIBUS... 2002)

Apesar de apresentar bom comportamento nas instituições onde depositam a massa de adolescentes da juventude periférica que a burguesia não suporta ver (leia: centros socioeducativos), Sandro nunca o oportunidade de passar, *material e concretamente*, por um processo de socioeducação. Isto porque, sem embargo de *todos, absolutamente todos* os comandos normativos da Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e tratados internacionais, à Sandro sequer foi dada a chance de desfrutar do mínimo que (teoricamente) deve ser oferecido num estabelecimento onde adolescentes cumprem medidas socioeducativas: uma alimentação digna e algum tipo de educação formal.

Assim, o ciclo continuou a se perpetuar: ser pego praticando algum ato infracional → internado → cumpre medida socioeducativa → é despejado na sociedade. Perceba que nesse ciclo, o único momento em que o direito, de fato, se faz material e concreto, é no ato de repressão e de produção da invisibilidade de Sandro; jamais para conceder o mínimo necessário para que pudesse viver e desenvolver-se com dignidade.

No Sistema Penitenciário, Sandro manteve o mesmo bom comportamento que já apresentara no Sistema Socioeducativo. Isto é, apesar de toda a justa raiva que devia carregar consigo, nunca se portou de forma violenta com as pessoas que trabalhavam nas instituições onde era apriacionado. No documentário, inclusive, há uma passagem onde um dos carcereiros de uma das piores cadeias do Rio de Janeiro (a 26ª DP, também conhecida como “O Cofre”), relata que até mesmo na sua passagem nessa instituição e num contexto de rebelião, Sandro nunca agiu com violência.

Apesar das inúmeras passagens pelo Sistema Socioeducativo e, posteriormente, pelo Sistema Penitenciário, Sandro nunca se filiou a nenhuma facção criminosa, muito menos cometeu atos infracionais ou crimes que implicassem em retirar a vida de outra pessoa. A maioria dos crimes por ele praticados tinham o fito de sustentar o seu vício em cola e em crack.

Eis que em 12 de junho de 2000, Sandro Barbosa do Nascimento, nasce para a sociedade brasileira que está dentro das linhas abissais e jamais o visualizou enquanto um sujeito de direitos, enquanto Sérgio, o sequestrador do ônibus 174, descrito propositalmente de maneira caricata algumas páginas atrás.

No aludido dia, Sandro subiu no ônibus 174 e, algumas pessoas que estavam no ponto de ônibus e viram-no portando uma arma, avisaram ao motorista através de gestos e

acionaram a polícia. Depois de andar alguns poucos metros, o ônibus foi então parado por uma viatura da Polícia e Sandro, que segundo relatos dos passageiros, estava debruçado sobre o banco, sem esboçar qualquer ato violento, viu-se em uma “sinuca de bico”. Passados os primeiros instantes de caos, onde o motorista e alguns passageiros conseguiram sair, o ônibus findou sequestrado ainda com 11 (onze) passageiros no seu interior. Rapidamente várias viaturas e a mídia chegaram ao local e o cerco estava enfim concluído.

A partir desse ponto temos um interstício temporal de quase 04 (quatro) horas onde muito pouco foi de fato feito. Sandro já bastante calejado pelos seus contatos anteriores com a força policial, estava bastante reticente de abandonar o veículo sem alguma garantia de conseguiria sair vivo daquela situação. Ao mesmo tempo, ali diante das tantas câmeras que tentavam captar alguma imagem capaz de reforçar o espetáculo do inimigo invisível, Sandro via a oportunidade de dar o seu último grito de existência e visibilidade que nunca tivera – nem mesmo quando fora alvo de todas as atrocidades até aqui mencionadas. Não por outra razão, ao abrir a janela com uma refém como escudo, fitou uma das câmeras e gritou: “Aqui o bagulho é sério, meu irmão. [...] Não mataram os irmãozinho da Candelária? Eu tava lá!” (ÔNIBUS... 2002).

Nós não tínhamos resolvido a tragédia da candelária e já estávamos vivendo uma outra tragédia que era, em certo sentido, uma extensão daquela primeira. Sandro que é vítima da Candelária, agora se converte no algoz do novo drama, quase que pra nos acordar pro fato de que nós precisamos resolver essa questão que é maior, é maior que a candelária, é maior que o 174, que vigário geral, todas as nossas tragédias cotidianas.. (ÔNIBUS... 2002).

Sandro encarnou então, o personagem que a burguesia, o Estado e o direito sempre tentaram impor. Diante das câmeras, performou de acordo com o papel ao qual sempre impuseram-no (embora sempre rejeitasse) enquanto sujeito sub-humano. Incorporou o inimigo, o preto favelado, o bandido sádico, que a sociedade quer distante dos seus olhos e que sempre quis exterminar (ainda que em razão de um pseudo-humanismo, não tenha coragem de assumir esse desejo explicitamente).

A encenação foi tamanha, que Sandro chegou a combinar com as pessoas sequestradas que fingiria a execução de uma das reféns, a estudante Janaína Lopes (*sim, diferentemente do que fora visto por muitos na televisão enquanto as imagens eram*

transmitidas, ele não a matou quando efetuou um disparo dentro do ônibus). Dois trechos do documentário (ora condensados) destacam isso com clareza singular:

Ele pedia pra todo mundo gritar, berrar e mostrar desespero, enfim, tanto eu, quanto a Janaína, quanto a Geisa, todo mundo entendeu isso. Todo mundo colaborou gritando e chorando, além do desespero que a gente tinha mesmo. [...] Eu não vou atirar para matá-la, mas eu vou atirar e eu quero que todo o mundo grite e foi até na hora que a Geisa abriu uma janela e deu pra ver todo o mundo gritando, inclusive eu estava gritando muito. Aí foi uma encenação, não deixou de ser uma encenação.” (ÔNIBUS... 2002)

O restante da história, já sabemos: Sandro desceu do ônibus, com uma passageira como refém, sem nenhuma intenção de matá-la, apenas queria fugir dali; um policial do BOPE tentou executá-lo com um tiro a queima roupa vindo de um ponto cego (por trás); entretanto a arma estava (erroneamente) travada e ao soltar a trava da arma, Sandro escutou o barulho, o que o fez, como reflexo, girar seu corpo; o disparo a queima roupa do policial do BOPE atingiu a professora Geisa Firmo Gonçalves; como efeito rebote do disparo policial, Sandro que estava com o dedo no gatilho, o pressionou por reflexo outras três vezes; toda a multidão que acompanhava o cerco, então, o invadiu, buscando, ali mesmo, com suas próprias mãos, cumprir o seu desejo pela sede de sangue e fazer aquele trabalho sujo que a burguesia delega para o seu aparato repressor (que falhou nas tentativas anteriores): exterminar Sandro.

“*Vagabundo! Filho da Puta!*” são as frases audíveis nas filmagens das emissoras televisivas que transmitiam a cena. Ali, na frente de toda a sociedade que acompanhava pela TV a espetacularização de mais uma tentativa de linchamento, Sandro não foi morto porque a polícia queria fazê-lo. Longe das câmeras, no percurso entre o local do sequestro e a delegacia, na mala de um camburão da polícia do Rio de Janeiro, Sandro foi estrangulado e morreu por asfixia.

Esse menino com essa arma pode produzir em nós ou em outro qualquer um sentimento que é o sentimento do medo, um sentimento negativo, mas um sentimento através do qual ele recupera a visibilidade, reconquista a presença, reafirma a sua existência social, sua existência humana. É um processo aí de auto-instituição, uma estética da auto-invenção que se dá pela mediação da violência, de modo perverso, é um pacto fáustico que o menino troca o seu futuro, a sua vida, a sua alma, por assim dizer, por esse

momento efêmero, fugaz de glória, a pequena glória de ser reconhecido, de ter algum valor, de poder prezar a sua autoestima. Esse é o momento crucial, é o momento matricial da nossa problemática toda, se nós compreendermos a profundidade, a complexidade desse momento, aí nós saberemos como agir. (ÔNIBUS... 2002)

Assim operam, em conjunto, direito e o Estado *dentro* e *fora* das linhas abissais, produzindo invisibilidade através do exercício da violência que é autolegitimada, em última instância, pelo próprio direito. Esse é o direito que *empiricamente* podemos constatar quando confrontamos a realidade que existe além das linhas abissais e é dessa forma que ele atua dentro desses recortes.

Por essa razão, sustento a minha respeitosa discordância com Herrera Flores (2009), entendendo que a natureza da linguagem dos direitos, quando se trata da sua complexidade empírica, é bidimensional. Por um lado, para os sujeitos privilegiados que vivem dentro das linhas abissais, ele (o direito) pode ser empiricamente verificado, uma vez que é nítido não somente o seu caráter de desenhar o arquétipo de uma sociedade ideal, como seu manejo para sanar alguns déficits e produzir a invisibilidade dos sub-humanos ou “perigosos”¹⁴¹ que ousarem atravessar da ponte para cá. Por outro lado, do lado de lá das linhas abissais, os sujeitos encontram no direito tão somente a autolegitimação da violência perpetrada pelo Estado e do regime de exclusões/marginalização existentes na sociedade. Por isso, dentro da acepção de direitos aqui fixada, podemos afirmar categoricamente que os direitos humanos *não existem* além das linhas abissais.

[...] uma norma não descreve nem cria nada por si só. As normas estão inseridas em sistemas de valores e em processos sociais de divisão do trabalho humano a partir dos quais se institui uma forma de acesso aos bens e não outra. Estamos diante de meios, de instrumentos que prescrevem comportamentos, impõem deveres e compromissos individuais ou coletivos, sempre interpretados a partir de um sistema

¹⁴¹ “Dentro dessa aventura modernizadora, a relação das elites e do poder público com os pobres era paradoxal. Os ‘perigosos’ maculavam, do ponto de vista da ocupação e da reordenação do espaço urbano, o sonho da cidade moderna e cosmopolita. Ao mesmo tempo, falamos dos trabalhadores urbanos que sustentavam – ao realizar o trabalho braçal que as elites não cogitavam fazer – a viabilidade desse mesmo sonho: operários, empregadas domésticas, seguranças, porteiros, soldados, policiais, feirantes, jornaleiros, mecânicos, coveiros, floristas, caçadores de ratos, desentupidores de bueiros. Novas e velhas estratégias do confinamento dos corpos então se articulam, agora em favelas, subúrbios, vagões lotados e cadeias. O ideal seria que os pobres não estivessem nem tão perto, a ponto de macular a cidade restaurada e higienizada, e nem tão longe, a ponto de obrigar a madame a realizar os serviços domésticos que, poucas décadas antes, eram tarefas das mucamas de Sinhá.” (SIMAS, 2021, p. 81)

axiológico e econômico dominante. Por isso, quando falamos de direitos humanos como se tratasse de um 'fato', podemos chegar, inclusive, a confundir os cidadãos e as cidadãs de um determinado entorno político e cultural, pois pode ser que creiam que, com o simples fato de que suas expectativas se converteram em normas, já têm assegurado o acesso aos bens para cujo acesso essas normas deveriam ser criadas. (HERRERA FLORES, 2009, p. 40-41)

É assim que o predito autor introduz a terceira complexidade, qual seja, a complexidade jurídica de uma teoria dos direitos humanos. Neste pórtico, cabem duas indagações principais para compreender a trilha que devemos percorrer para enfrentar essa complexidade: i) qual o sistema de valores no qual estamos inseridos? ii) quais são os seus valores fundamentais?

Herrera Flores (2009) toca num ponto que considero particularmente delicado, para não dizer perigoso (uma armadilha comum, mas muito bem escondida pelos valores fundamentais da ideologia liberal-burguesa): o fato de que não podemos confundir o plano empírico (*ter* direitos), com o plano normativo (o que *devemos* ter todas e todos). Acho que a simples necessidade de precisarmos dissociar a complexidade empírica da complexidade jurídica de uma teoria dos direitos humanos é o ponto central desta questão que reporto como problemática e perigosa.

Conforme já fartamente exposto e discutido ao apresentarmos as críticas ao paradigma do direito moderno/liberal/hegemônico, partir da compreensão de que direitos enunciados em cártulas, tratados ou outros textos jurídicos são, por si só, direitos, é cair na armadilha historicamente plantada sobre a forma como pensamos o direito (*o direito a ter direitos*). Reforço, correndo o risco de ser repetitivo, de que não se despreza aqui a importância do reconhecimento institucional da garantia ao acesso a determinado bem (por parte das classes subalternizadas pela burguesia capitalista) após uma eventual conquista histórica, isso ajuda quando os debates e lutas são travados no âmbito institucional, mas a história é categórica em confirmar a incapacidade desse direito atender as classes populares.

Por essa razão, buscar entender ou, pior ainda, estabelecer o que se compreende por direito (ou direitos humanos) a partir dessa lente bidimensional, dividindo seu aspecto “jurídico” do seu aspecto “empírico”, é dar azo para que no paradigma vigente (fundado nos valores fundamentais da ideologia liberal-burguesa), continue-se o processo da sua instrumentalização como mecanismo de demarcação das zonas/linhas abissais. Dentro do

conceito que aqui estabelecemos desde o princípio, por todas as razões já expostas, enfrentar a dita complexidade jurídica da teoria do direito é enfrentar, a bem da verdade, a sua complexidade empírica e cultural.

[...] toda pretensão de objetividade e neutralidade no estudo e na prática dos direitos humanos é parte desse olhar indiferente que constitui, nas palavras de Eduardo Galeano, o *mito irresponsável dos privilegiados*, especialmente porque toda análise que se pretende absolutamente neutra e objetiva vem a ser sinônimo de especialização e formalização. Tanto uma como outra nos induzem à passividade. Se tudo está tão bem 'formalizado' e é tão coerente, pois que atuem os especialistas! Essas perspectivas tendem a ver o objeto de investigação - em nosso caso, *os direitos humanos* - como se fosse algo '*autônomo*' (sem contato com as realidades 'reais' nas quais vivemos), '*neutro*' (são direitos de toda a humanidade e, portanto, em seus fundamentos e conceitos não entram as diferentes e desiguais condições nas quais se vive) e, por último, '*conseguido*' de uma vez por todas (então, para que lutar por algo que já se tem?)." (HERRERA FLORES, 2009, p. 44, grifo nosso)

O trecho acima sintetiza parte do debate trazido acerca da quarta complexidade a ser enfrentada pela teoria dos direitos humanos aqui proposta: a complexidade científica. Nesta senda, *conforme já expomos na seção 2.2*, a própria retórica acerca da “objetividade” e “neutralidade” da ciência *moderna* esconde, por trás dela, a forte presença da ideologia liberal-burguesa do paradigma moderno e, nesse sentido, as armadilhas que visam alcançar a desmobilização das classes populares e a neutralização dos anseios por futuros alternativos ao desenvolvimento capitalista.

Importa-nos reforçar, portanto, que dentro da teoria de direitos humanos que aqui postulamos, estes (direitos) possuem íntima relação com as demandas, as lutas e as conquistas oriundas das classes populares. E por qual razão fazemos esse reforço? Sem embargo do protusão de normas que são positivadas no tempo e espaço pelas “instituições oficiais”, em razão das dinâmicas impostas pelo desenvolvimento capitalista, forças do mercado e as próprias classes dominantes; àquelas que de fato aqui nos interessam enquanto objeto de estudo, isto é, as normas de direitos humanos, são frutos das demandas das classes populares e, por essa razão, *sempre farão parte de um sistema de valores incapaz de ser esterilizado quando da sua análise científica*.

Como muitas vezes costumo falar para os meus alunos: “*neutro, nem o sabão!*”¹⁴². Mas, para além disso, mesmo o direito moderno/liberal, como sabemos, é fruto das dinâmicas sociais travadas no contexto de uma sociedade de classes e, por isso, ele também certamente trará insculpido no seu código um sistema de valores – sobretudo aqueles voltados à manutenção dos privilégios já existentes dentro do paradigma moderno.

Não por outra razão, vemos, por exemplo, na esfera internacional, a prevalência do sistema de valores dos países do Norte global e da burguesia global (transnacionais, conglomerados e afins) nas normas de Direito Internacional Público; porquanto na esfera local, há a prevalência dos valores das variadas classes dominantes que disputam a hegemonia no Brasil (principalmente empresários do agronegócio, rentistas do mercado financeiro e uma ala de fundamentalistas religiosos com representação no Congresso Nacional), o que pode ser visto com o avanço das ditas reformas (trabalhista, previdenciária, administrativa, do Ensino Médio, etc.) e na reedição de alguns códigos estratégicos para algumas dessas alas (Código Florestal, Código de Mineração, dentre outros).

Se o direito é um sistema neutro em valores, de que outra forma poderíamos explicar a forma como a legislação local tratava e continua tratando as mulheres, se não pela existência do sistema de valores patriarcais que até pouco tempo atrás impediam-nas de contrair obrigações no âmbito do direito civil ou mesmo separarem-se. Como explicar a criação de categorias jurídicas como a da “concubina” ou da “mulher honesta”? Como explicar que diante de uma gravidez indesejada, não seja permitido que a mulher possa optar pela interrupção da sua própria gravidez?

Durante décadas, para não dizer séculos, esse não foi só o tratamento dispensado às mulheres pelo direito, mas foram igualmente construções estudadas e “aprimoradas” com o auxílio do outro pilar do paradigma em que vivemos: a ciência moderna. Através da pretensa hipercientificização do direito (que, como já vimos na abertura desta seção, é sua própria hiperpolitização) quando dizem que variadíssimos estudos fizeram uma análise *neutra* dos aludidos “institutos jurídicos”, dissecando-os e referendando-os, sem jamais

¹⁴² Não é objeto da presente pesquisa mas convém ressaltar que o que chamamos de sabão neutro é, na verdade, uma substância com pH próximo ao apresentado em determinadas áreas da superfície cutânea humana, isto é, um composto cujo pH varia em torno de 5,4 a 5,6. Logo, o que concebemos como sabão neutro, na verdade é um produto com pH levemente ácido – assim como o direito moderno que, ao revestir-se do viés da neutralidade científica, paulatinamente corrói as conquistas das classes populares.

questioná-los de maneira contundente; o que querem dizer, de fato, é que a investigação científica foi tão neutra quanto o sabão neutro que passamos na nossa pele.

A quinta complexidade é a existente no âmbito da filosofia, ou mais concretamente, o embate entre a teoria crítica dos direitos humanos e a racionalidade cognitivo-instrumental do paradigma moderno que almeja fixar um conceito homogêneo e totalizante de direitos humanos a partir do exercício do essencialismo.

Todo essencialismo, de qualquer classe, é o resultado de uma tendência filosófica, infelizmente muito ampla, de considerar uma forma de reagir frente ao mundo sobre qualquer outro modo de perceber e atuar nele. Postular essências consiste, portanto, em sobrepor a uma pluralidade de significados e símbolos - que nós, seres humanos, propomos para nos entender mutuamente - uma esfera unitária e homogênea de produtos culturais que reduz a complexidade do real ao que se considera ideologicamente como algo absoluto e separado da capacidade humana de criação, interpretação e transformação do mundo. Essa tendência, ao final, resulta em alguma forma de dogmatismo a partir do qual uns - os privilegiados por ele - querem ou pretendem convencer os desfavorecidos de que, ainda que sejam vítimas de uma determinada ordem, isso não é mais que uma aparência ou um momento temporal que acabará culminando por si mesmo na felicidade universal. Em definitivo, o essencialismo dos direitos humanos (os seres humanos já têm os direitos) propicia a ignorância e a passividade, ao invés de promover o conhecimento e a ação. (HERRERA FLORES, p. 45-46, grifo nosso)

O trecho acima espelha quase que uma síntese dos problemas que estamos apontando na teoria hegemônica dos direitos humanos e na forma como o próprio paradigma da modernidade estabelece o papel desempenhado pelo direito e pela ciência moderna, desde os primeiros capítulos desta pesquisa. Quando falamos em direitos humanos, o senso comum construído no Ocidente em torno desta categoria e imposto aos demais países como verdadeiro instrumento de colonização, é resultado de uma forma muito ampla e, ao mesmo tempo, extremamente específica de se conceber o mundo e as dinâmicas sociais nele existentes.

Neste ínterim, uma pluralidade enorme de símbolos e gramáticas foram relegadas dentro do paradigma construído à condição de subalternidade; de formas de se conceber o mundo que são inferiores. As filosofias africanas (LOPES; SIMAS, 2020), por exemplo, sequer encontram qualquer tipo de consideração em maioria esmagadora das reflexões

feitas sobre os problemas dos direitos humanos e construção de conceitos no âmbito da teoria hegemônica.

E o tambor toca, doído, nos lembrando do que esquecemos. Mas a ele não chamamos Filosofia. Ela é branca, grega, francesa ou alemã. Não muito mais que isso. [...] Mas o que é mesmo essa tal Filosofia? Um edifício conceitual pensado nas montanhas geladas, em gabinetes escuros? Um saber enciclopédico para poucos eleitos? Um crivo para selecionar as inteligências superiores? Não, tudo isso é traição à Filosofia. [...] Se a Filosofia é um amor, é um movimento, um sair de si, uma viagem, um caminhar, é, pois, um ponto de encantaria, um encantamento. (SAYÃO, 2020, p. 11-12)

Falamos tanto acerca do debate em torno do *universalismo* dos direitos *humanos*, mas quando buscamos no campo da filosofia (aplicada ao direito e aos direitos humanos) as discussões sobre essas questões, de qual ponto partimos? Qual o conceito de “*universo*” presente nas reflexões da teoria hegemônica dos direitos humanos? Qual o conceito de “*humano*”? Por qual razão a *dignidade* é um valor tão fundante dentro da teoria do direito internacional dos direitos humanos?

As categorias fundantes presentes nessas problematizações, conforme muito bem desenhado no trecho acima colacionado, partem de conceituações extremamente eurocentradas. Quando estudamos a filosofia aplicada ao direito, por exemplo, quem são os marcos teóricos fundantes da ementa de grande maioria das disciplinas? Há uma paridade entre os autores europeus ou norte-americanos e àqueles que fizeram suas reflexões a partir de África ou da Ásia?

A resposta é: *não*. Não há paridade, porquanto não há sequer menção às filosofias africanas¹⁴³ – e isso é facilmente constatável quando analisamos a estrutura do próprio direito, os conceitos que são construídos¹⁴⁴ e, principalmente, os debates existentes no campo teórico a partir das problematizações formuladas no âmbito da filosofia.

¹⁴³ Quantas e quantos do que estão aqui lendo essa nota de rodapé já tiveram contato com autores como Oyèrónké Oyèwùmí, Amadou Hampâté Bâ, Achille Mbembe, John Mbiti ou Sobonfu Somé. Quantas e quantos já ouviram falar em Aristóteles, Hegel ou Kant.

¹⁴⁴ A ideia do “indivíduo” (no sentido mais literal da palavra) e suas liberdades presentes no discurso do paradigma da modernidade que encapsulou o direito, vai em sentido diametralmente oposto ao que podemos visualizar nas cosmogonias africanas. Isso traz um impacto significativo na forma como o “sujeito de direito” é construído, suas pretensões que são plasmadas pelo direito, bem como seus deveres. A lógica da individualidade liberal burguesa não encontraria qualquer respaldo se a confrontássemos com as cosmovisões que embasam as filosofias africanas. Nesse sentido: “[...] os africanos compartilham essa noção, veem-se,

As filosofias conhecidas na tradição africana, como escreveu o antropólogo Jacques Maquet, têm em comum a particularidade de entenderem o Universo não como uma entidade estável, fixada no ser, mas como um organismo em constante transformação e crescimento. Assim, alguns povos, como os Dogons, da atual República do Mali, simbolizam a origem da vida universal em uma semente que faz estourar seu envoltório e passa a crescer em um movimento sem limite. Nessa analogia da semente, a forma espiralada, imagem do crescimento orgânico universalmente compreendida, é percebida também na escultura de diversos povos africanos. (LOPES; SIMAS, 2020, p. 17)

O sentido empregado ao Universo e a ideia de uma transformação criadora enquanto valor fundamental das cosmogonias africanas é responsável por fomentar uma compreensão sobre a existência do humano e, até mesmo, da sua relação com a natureza, muito diversa daquela que inspiram os debates que já estamos acostumados a ver no âmbito da teoria hegemônica do direito.

A ideia, por exemplo, de que todos os seres vivos que habitam os diversos planos (visíveis e invisíveis) compartilham uma mesma energia vital, culmina num processo muito diverso da forma como o indivíduo se situa no mundo. Nós somos paridos pela mesma energia vital que é responsável pelo nascimento das folhas e das crias dos animais. Crescemos assim como as árvores e com ela partilhamos nossa energia vital. Não por outra razão, o caçador, ao abater um animal para se alimentar ou retirar a madeira de alguma árvore para construir sua casa, deve passar pelos ritos de compensação ou de purificação necessários (LOPES; SIMAS, 2020).

Apesar da enorme diversidade de cosmovisões presentes no continente africano e, em razão disso, da impossibilidade de afirmarmos a existência de uma única “filosofia africana”, pode-se dizer que há pontos de interseção nessas diferentes cosmogonias. Nesse

cada um, pertencendo a uma comunidade que, para eles é central, e mesmo mais importante que o indivíduo. Isso se explica porque toda criatura existe para sua comunidade. E, assim, o sentido da dança, do toque do tambor, do mito, da lenda, do provérbio, dos rituais em geral e dos artefatos, gira em torno dos seres humanos na comunidade: a família, a linhagem, a aldeia, o clã ou grupo étnico, os vivos e os antepassados. Ninguém dança sozinho, mas com a comunidade ou na presença dela; e nenhuma reflexão ou decisão nasce ou se faz, se não em conjunto. Em um único sentido, o pensamento expresso através desses significados é humanístico, mas não como o humanismo renascentista europeu ocidental, de recorte racionalista e refratário ao que é espiritual e sobrenatural. Pertencer a uma comunidade estabelece sentido para a vida de cada indivíduo e fundamenta a ideia de tradição como elo: contamos as histórias dos nossos antepassados para a comunidade, para que um dia nossos descendentes contem as nossas histórias. [...] A conclusão moral, portanto, é que ser humano é pertencer a uma comunidade. Tudo o mais que o Ser Supremo fez, natural ou espiritual, é para uso da sociedade humana visando o bem coletivo.” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 32)

sentido, a ideia criada acerca de comunidade que partilha ou bebe de uma mesma Força Vital¹⁴⁵, é visível entre os povos Kongo (*nguzo*), entre os Iorubás (*axé*) e os Akan (*tumi*).

Assim, diferentemente do que vemos ao encarar conceitos-chave e problemas levantados no âmbito da teoria hegemônica do direito (ou dos direitos humanos), isto é, questões que partem de uma concepção fundada numa ética nitidamente de valores cristãos, ocidentais e centrada no homem, o que podemos perceber analisando as filosofias africanas, é a existência da Força Vital e da transformação criadora como valores supremos da existência e que, por essa razão, são responsáveis pela comunidade que se forma entre todos os seres que habitam os diversos planos de existência, isto é, o Universo (LOPES; SIMAS, 2020).

O direito ou os direitos humanos, pontuado pela teoria hegemônica / liberal como um sistema (ou um conjunto de normas) asséptico e neutro em valores, traz, por exemplo, como valor supremo / fundante da sociedade, a “dignidade humana”, conceito este que foi desenhado e debatido no âmbito da predita corrente teórica, após sua positivação na Declaração Universal de Direito Humanos, e que é fortemente inspirado por valores ocidentais e cristãos.

Nesse sentido, as gramáticas de dignidade de outros povos ou a utilização de diferentes *topos* de outras culturas para propor uma leitura ou problematização sobre os direitos humanos, foram e continuam a ser igualmente ignorados ou apagados dos debates não somente na dimensão política ou empírica, mas até mesmo em termos filosóficos.

Ao propor um diálogo intercultural por uma nova teoria dos direitos humanos, Boaventura de Sousa Santos (2011) traz algumas reflexões que julgamos pertinentes e que deveriam ser problematizadas no âmbito da filosofia do direito (ou dos direitos humanos).

¹⁴⁵ “A expressão ‘Força Vital’, sempre presente nas teorizações sobre filosofias africanas, designa o fenômeno responsável pela vida existente no Universo visível e invisível e pela sua manutenção. Todos os seres do Universo possuem sua própria Força Vital; e ela é o valor supremo da existência. Possuir maior Força Vital é a melhor maneira de possuir felicidade e bem-estar. [...] No pensamento original africano, um ser – seja ele espírito, seja ele vivente, atuando sobre um animal, um vegetal ou um mineral – é capaz de influenciar indiretamente outro ser. [...] Para se proteger contra a perda ou diminuição de energia vital por ação direta ou indireta de outros seres, a pessoa deve recorrer a forças que possam revigorar sua própria força individual. Tais forças são as energias das divindades e dos espíritos dos antepassados. Chega-se a elas por meio do culto ou ritual destinado a propiciar revigoramento. Em síntese, o ser humano tem um relacionamento com o real fundamentado na crença de uma Força Vital – que reside em cada um e na coletividade; em objetos sagrados, alimentos, elementos da natureza, práticas rituais; na sacralização dos corpos pela dança, no diálogo dos corpos com o tambor – que deve ser constantemente potencializada, restituída e trocada para que não se disperse.” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 27-29)

Partindo da premissa que “a luta pelos direitos humanos e pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural” (SANTOS, 2011, p. 448), o predito autor propõe uma leitura dos direitos humanos a partir do *dharma* da cultura hindu e do *umma* da cultura islâmica.

Apesar do *topos* de partida ser diferente daqueles outros oriundos das filosofias africanas até aqui apresentadas, adianto que a conclusão vai em sentido muito parecido quando confrontamos, por exemplo, a visão dos direitos humanos a partir do *topos* do *dharma*. Nessa esteira, a ideia de incompletude que permeia os direitos humanos analisados a partir dessas lentes, reside no fato de que essa categoria não estabelece, de fato, uma ligação entre o indivíduo (parte) e o cosmos (todo), ou ainda “[...] centram no que é meramente derivado, os direitos, em vez de centrarem no imperativo primordial, o dever dos indivíduos de encontrarem o seu lugar na ordem geral da sociedade e de todo o cosmos” (SANTOS, 2011, p. 449).

A ideia bastante simplista ocidental de simetria existente entre direito e deveres, culmina em questões que são muito problemáticas quando analisadas, por sua vez, pelo *topos* da *umma*: como só são seres dotados de direito aqueles a quem podemos exigir (ainda que hipoteticamente) algum dever, a natureza não é então considerada um sujeito de direito – e, quando o é, é preciso de um esforço hermenêutico quase que hercúleo para justificar isto.

Colocando de outra forma toda essa questão da complexidade filosófica que deve ser enfrentada por uma teoria crítica do direito (ou dos direitos humanos): na medida em que Estado e direito se fundiram dentro do paradigma moderno e, este último, passou por um processo de hiperpolitização e cientificização, ocultou-se de forma muito eficaz a presença dos valores ocidentais e cristãos no âmbito das construções conceituais e problematizações suscitadas no campo do direito; ao mesmo tempo, que no campo da ciência, pavimentou-se o caminho da distinção entre o secular e o religioso, reforçando a pretensa neutralidade (laicidade) do Estado – e, por via de consequência, do direito.

Ocorre que esse “fechamento” do direito as outras cosmovisões, gramáticas de dignidade ou diferentes *topos*, só se deu a partir do momento em que o mesmo já estava permeado por uma série de valores que são muito facilmente identificáveis através da

forma como as categorias fundantes do direito são construídas e problematizadas no campo da filosofia.

É nesse ponto específico que uma teoria crítica dos direitos humanos precisa centrar esforços para transpassar, portanto, a complexidade filosófica. Partir da perspectiva que o atual *topos* ocidental que inspira as construções teóricas e problematizações acerca dos direitos humanos é incompleto e que precisa estar aberto para dialogar e ser permeado por outros *topos* (oriundos de outras cosmogonias), é um ponto chave a ser enfrentado.

Os direitos humanos, como geralmente todo fenômeno jurídico e político, estão permeados por *interesses ideológicos* e não podem ser entendidos à margem de seu fundo cultural e contextual. No entanto, como acontece *quando um fenômeno é reconhecido juridicamente, começa-se a negar seu caráter ideológico, sua estreita vinculação com interesses concretos, e seu caráter político; em outras palavras, oculta-se seu contexto, universaliza-se a visão hegemônica* e, desse modo, são subtraídas dos sujeitos que atuam em função deles a sua capacidade e a sua possibilidade de se transformar e transformar o mundo. Essa tendência é a que permite que o direito possa ser objeto exclusivamente de análises lógico-formais e esteja submetido a desfechos epistemológicos que os separam dos contextos e interesses que necessariamente são subjacentes a ele." (HERRERA FLORES, 2009, p. 49-50, grifo nosso)

O penúltimo ponto a ser analisado é a dita *complexidade política* de uma teoria do direito (ou dos direitos humanos). Essa complexidade, além de estar bem delineada pelo trecho acima transcrito, também já foi em alguma medida introduzida quando enfrentamos a questão da falsa neutralidade e/ou objetividade do direito. Entretanto, diante dos trechos ora grifados, faz-se impositivo especificar a relação dessa complexidade com o sentido empregado ao termo “*ideologia*”.

Tratar especificamente sobre *ideologia* com a profundidade que a categoria merece, sem sombra de dúvida nos conduziria a um caminho extremamente complexo e que, por si só, daria azo para outra(s) tese(s) inteira(s). A questão da *ideologia* remete a discussões que são travadas (sem necessariamente essa alcunha) desde que a humanidade se deparou com a questão sobre “o que é o conhecimento?”, passando pela “Era das Luzes”, alcançando Marx e Engels (e seu embate com Hegel em “A Ideologia Alemã”¹⁴⁶) e, posteriormente, diversos

¹⁴⁶ Um ponto que é interessante destacar é que o apesar da vasta literatura marxista acerca da categoria “ideologia”, diversos são os conceitos existentes dentro da discussão marxista. Isso se dá, principalmente, porque os escritos de Marx e Engels sobre ideologia que constam na predita obra, só são totalmente reunidos

autores que deram continuidade aos estudos marxistas (como Lukács, Gramsci e Althusser). Há também na literatura, estudos de teóricos conservadores sobre o tema ou, ainda, o seu emprego de forma jocosa ou pejorativa, como é o caso da estratégia de notícias falsas utilizadas pelo então candidato à presidência, Jair Messias Bolsonaro, e suas propostas de combate ao que denominava de “ideologia de gênero” – pauta da agenda conservadora brasileira.

Nesse desiderato, seguindo a linha de priorizar marcos teóricos locais, partimos para uma breve análise acerca dessa questão a partir de Konder (2020), em obra na qual levanta as construções teóricas feitas em torno deste que é, talvez, um dos termos mais polissêmicos e disputado no campo das ciências sociais / humanas. A razão de seleção do predito autor é pelo fato de tratar-se de obra que faz um rigoroso levantamento acerca do tema, partindo da Grécia e chegando ao Brasil do século XXI.

Pois bem. Resolvemos tratar um pouco sobre a questão da ideologia ao falarmos sobre a complexidade política que deve ser enfrentada por uma teoria crítica do direito, uma vez que é no campo da política que a ideologia se manifesta de forma mais explícita. Nesse sentido:

“O sujeito da ação política é alguém que quer conhecer o quadro em que age, quer poder avaliar o que pode e o que não pode fazer, mas, ao mesmo tempo, *é um sujeito que depende, em altíssimo grau, de motivações particulares – suas e dos outros – para agir*. Por mais sinceros que sejam os princípios universais que adota, *o sujeito da ação política atua de maneira a mobilizar pessoas que, de fato, só se mobilizam em função de motivações pessoais, de desejos próprios, de interesses particulares*. A política é levada, assim, a lidar com duas referências contra-postas, legitimando-se por meio da universalidade dos princípios e viabilizando-se por meio das motivações particulares.” (KONDER, 2020, p. 263, grifo nosso)

A ideologia, portanto, podemos dizer, manifesta-se, dentro desse processo que é descrito pelo mencionado autor, quando, na tentativa de angariar um número maior de seguidores, isto é, diante de um cenário de disputa pelo poder com outros indivíduos, o político (ou quem faça a sua vez) incorre na conduta de confundir o “universal” e o

e publicados na segunda metade do século XX (até lá, alguns poucos marxistas tiveram acesso a partes de manuscritos, cartas trocadas e/ou afins). No Brasil, a obra só foi enfim editada, traduzida e publicada em 2007 pela Boitempo. Cf. Marx e Engels (2007)

“particular”. Konder (2020) acredita que uma política que priorizasse o aspecto (ou os princípios) universal(is) seria incapaz de fomentar a mobilização necessária e duradoura dentro de uma determinada sociedade – a não ser, como ressalva, que fosse o caso da obediência cega por parte de um grupo de fanáticos; porquanto o inverso, isto é, a ausência de qualquer compromisso programático para com a comunidade, fomentaria uma política meramente oportunista.

Desta forma, a argumentação apresentada pelo autor é que a política como é feita pelas classes dominantes termina seguindo um traçado *aparentemente* intermediário, porém tendencioso a privilegiar interesses particulares próprias destas classes. Seja o caso de um oportunismo crasso ou de um cinismo ostensivo, o que é perceptível na visão do predito autor é tão somente a enunciação de uma opção explícita por uma das duas linhas descritas no parágrafo anterior, ocultando propositalmente os interesses particulares que legitimam essa escolha. E é exatamente na ocultação dessa opção onde reside a ideologia.

Assim, na busca de intervir na política, as pessoas (que aqui denominamos de políticos ou aspirantes a este posto, mas que também podiam ser entendidos como as classes dominantes) partem das suas próprias percepções sobre o mundo/vida, generalizando as “verdades” do paradigma que as beneficia, como se fossem passíveis de causar ganhos e melhorias para todas e todos, sem enunciar, entretanto, explicitamente os interesses que possuem na perpetuação do *status quo*.

Quando se trata do exercício do poder, aqueles que têm a posse dos grandes meios de produção inevitavelmente tendem a ficar convencidos (e tratam de convencer os demais) de que a situação de que se beneficiam é, se não a melhor, ao menos a menos ruim das situações possíveis. Na medida em que os conhecimentos proporcionam algum poder, aqueles que detêm o *saber* tendem a acreditar necessariamente que a superioridade da sua cultura só não é reconhecida por ignorância ou por má-fé. Os ricos, por sua vez, costumam crer que a existência de diversidade nas fortunas é *normal*, já que pode ser constatada em todas as sociedades. E os privilegiados se inclinam a considerar os seus privilégios como *direitos*. Essa capacidade de se autoiludir confere aos detentores do poder e da riqueza uma eficiência maior na argumentação, no modo como iludem os outros. A mentira desavergonhada não consegue, em geral, ser convincente como o discurso político que acolhe elementos de autoilusão. (KONDER, 2020, p. 264-265)

Esse trecho me fez recordar de dois pontos que ilustram muito bem os impactos da ideologia na sua relação com o direito dentro da sociedade e até mesmo dos processos educacionais que vivemos hoje.

O primeiro deles é na propagação através do ensino jurídico de uma espécie de *ideologia do fatalismo* sobre o papel a ser desempenhado pelo direito e pelas ciências jurídicas. Sabemos e já ilustramos exaustivamente que o direito e a teoria que lhe dá estrutura hoje é insuficiente para oferecer respostas concretas para os problemas mais estruturais que afetam a sociedade brasileira. Aquilo que alcunhamos de *déficits das promessas do paradigma da modernidade* são diuturnamente constatados, agravados e não solucionados em nenhuma das esferas onde o poder se faz presente ou, ainda, a quem a repartição institucional de competências atribuí como núcleo responsável pela resolução do problema.

Nas faculdades de direito espalhadas pelo Brasil, aprendemos sobre a Constituição, o rol de garantias (ou direitos) fundamentais, as diferentes dimensões de um direito fundamental, o seu aspecto subjetivo e objetivo, os meios de concretização, os critérios de solução da concorrência ou colisão desses mesmos direitos... e assim segue a lista. Entretanto, quando nos deparamos com os problemas materiais e concretos decorrentes do abismo existentes entre as promessas constitucionais (o mundo do *dever-ser*) e a realidade de maioria esmagadora da população brasileira (o mundo do *ser*), somos igualmente ensinados e, assim, condicionados a pensar, que as respostas possíveis são “*essas que estão aí pontuadas pela teoria/ciência jurídica*” e, ainda, que “*não poderá o direito solucionar todos os problemas da sociedade*”.

De fato, não pode – e nem o mais inocente crítico deve postular isso com seriedade. Mas quando falamos de garantias fundamentais, não estamos falando de uma eventual situação de *anomia* em razão de um vácuo legislativo acerca de qual estatuto utilizar na progressão de carreira de um servidor readaptado ou, ainda, dos problemas decorrentes dos direitos de vizinhança; falamos daquele mínimo necessário para que uma pessoa possa subsistir e desenvolver-se com dignidade. Falamos em enfrentar teoricamente e com seriedade a razão pela qual pessoas ainda morrem de fome, de frio, desabrigadas. Falamos em confrontar o verniz ideológico fatalista e castrador que impede o direito de olhar-se no

espelho e reconhecer o seu papel no extermínio da juventude negra e no genocídio dos povos indígenas.

Somos assim convencidos pelas classes dominantes que gozam dos seus privilégios como verdadeiros *direitos que se efetivam* (e somente à eles), como mencionado pelo predito autor, que esta realidade posta apesar de não ser a melhor (embora para muitas pessoas isso sequer seja perceptível), é a “menos pior *possível*”. Mas, diferentemente do que fora pontuado pelo autor, no caso do direito hoje vigente e da teoria que lhe dá sustentação (isto é, a teoria hegemônica), uma vez que este é construído como um instrumento de sedimentação do *status quo* necessário ao desenvolvimento capitalista, sequer se ventila ou é dada voz a qualquer perspectiva alternativa – isto é, a outras teorias do direitos possíveis.

Nas universidades, muito embora os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de direito destas instituições públicas tragam um perfil do egresso como um profissional apto a atuar em diferentes frentes das carreiras jurídicas¹⁴⁷ – isto é, um indicativo de uma formação de caráter mais holística – o que se percebe é que essa diversidade se dá dentro de toda uma estrutura que reproduz uma homogeneização típica da ideologia do capital. Não por outra razão, a proporção entre disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas-profissionalizantes, bem como a falta de incentivo a extensão e a pesquisa (que estejam fora da lógica do capital) são elementos facilmente constatáveis na realidade da formação dos discentes graduandos em direito.

Doutra banda, saindo do campo da formação em direito, mas ainda numa esfera que com ele guarda relação, temos o exemplo claro e muito recente de como a ideia de superioridade da cultura daqueles que tem poder, se impõe e é docilmente tratada pelo direito vigente. Circulou, no dia 16 de janeiro de 2022, um *lamentável* (para dizer o mínimo) artigo publicado pela Folha de São Paulo denominado “Racismo de Negros contra Brancos ganha força com Identitarismo”. No predito artigo assinado pelo antropólogo Antonio Risério defende-se a tese nefasta da existência de uma espécie de *racismo reverso*

¹⁴⁷ Levo em conta para fazer essa afirmação o estudo que vem sendo conduzido no âmbito do Grupo de Pesquisa “Educação, Direito e Universidade Pública” (GEDUP/UFRN), liderado pelo professor Zéu Palmeira Sobrinho, especificamente na linha de pesquisa “A educação jurídica como prática da liberdade: por um direito para além das linhas abissais” que venho coordenando os estudos e levantamentos desde janeiro de 2021. Para mais informações Cf. Brasil (2022)

de viés *supremacista* tocado pelo Movimento Negro contra a população branca brasileira – o que o autor tem a pachorra de denominar de *neorracismo identitário*.

O dogma reza que, como pretos são oprimidos, não dispõem de poder econômico ou político para institucionalizar sua hostilidade antibranca. É uma tolice. Ninguém precisa ter poder para ser racista, e pretos já contam, sim, com instrumentos de poder para institucionalizar o seu racismo. [...] A propósito, a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, não só fez elogio aberto de Hitler, inclusive tratando Zumbi como um 'Führer de ébano', como apoiou o Estado Novo de Getúlio Vargas, versão tristropical do fascismo italiano - e o próprio Abdias do Nascimento, guru de nossos atuais movimentos negros, foi militante integralista [...] (RISÉRIO, 2022, s/p)

O artigo, publicado em um dos meios de comunicação de maior expressividade no país, é uma completa aberração. É difícil eleger o que apontar como algo que é descolado da realidade quando a publicação é, por um inteiro, um artigo que expressa opiniões extremamente racistas revestido do verniz liberal burguês do mero exercício do direito à liberdade de expressão que, a bem da verdade, oculta toda a ideologia capitalista e supremacista que está ali escondida entre neologismos, palavras eruditas e distorções gritantes dos fatos e da própria história.

Afirmar que ninguém precisa ter poder para ser racista, em pleno ano de 2022, é relegar todo o conhecimento produzido acerca do que hoje se denomina de “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018; TURE; HAMILTON, 2021) e da sua relação com a forma como as instituições, as empresas e a sociedade brasileira continuam reproduzindo práticas de silenciamento e, por vezes, de extermínio, contra negros e negras. Para alguém que se diz antropólogo e postula uma posição tão erudita, não podemos conceder o benefício da dúvida sobre a capacidade de consultar dados objetivos que ilustram como pretos e pretas são acometidos pelo *poder* que é exercido pelas classes dominantes brasileiras desde que foram arrancados de África e trazidos nos porões dos navios para o Brasil.

Dados e levantamentos do Atlas da Violência (BRASIL, 2021), dos Movimentos Negros existentes no Brasil, de centenas de produções científicas que datam até mesmo do período pré-abolicionista são uníssonas(os) em demonstrar como o paradigma da modernidade e, principalmente, o capital, sempre trouxe(ram) em sua essência a produção e reprodução da sub-humanidade para os indivíduos etiquetados como condenados – pretos e

pretas, mulheres, indígenas, população LGBTQIA+ e afins. Afirmar que o racismo reverso (ou neorracismo identitário) existe não é uma ilação, um devaneio ou somente um erro: é ser racista.

Associar o papel da Frente Negra Brasileira, mencionada nesta seção como um movimento importantíssimo em termos de conquistas de direitos humanos para a população preta brasileira, ao nazismo é criminoso. Repito, *criminoso*. Dizer que um dos maiores intelectuais brasileiro (e negro) foi integralista (e com isso descredibilizar toda uma trajetória importante e de referência para pretos e pretas) considerando que o mesmo aderiu a Ação Integralista Brasileira (AIB) por força dos seus ideais nacionalistas e anti-imperialistas e nela não permaneceu por nem um ano, não é desonesto, é uma mentira que visa desqualificar o autor de algumas das produções científicas mais relevantes do campo do antirracismo nacional.

Abdias do Nascimento não somente saiu da AIB pouco tempo após entrar e perceber o flerte do movimento com o fascismo; saiu também porque o movimento possuía diversas correntes que pregavam ideias racistas. Em discurso proferido na Convenção Política do Negro Brasileiro, em 1945, Abdias do Nascimento não apenas reforçou todas essas questões, como deu seu testemunho de militância *contra* o Estado Novo varguista. Abdias do Nascimento foi preso, em 1937, durante o Estado Novo, justamente por participar de protestos panfletários contra a presença da marinha estadunidense na Baía da Guanabara.

Essas informações que são facilmente acessíveis através de uma brevíssima busca no *google*, por exemplo, são estrategicamente ocultadas do texto, por uma razão muito simples: quem o escreve além de não ter qualquer compromisso em termos de honestidade intelectual, também oculta aos olhos menos atentos a carga ideológica daquilo que defende – isto é, o racismo. Não por outra razão, numa sociedade demarcada por uma ascensão vertiginosa do neonazismo e do fascismo, a preocupação do autor é com o “*identitarismo*” e o “*neorracismo*”.

Na mesma linha temos o documentário “A Última Cruzada”, organizado pela “Brasil Paralelo”, disponível em várias plataformas virtuais e que conta, somente no *youtube*, com mais de 10.000.000 (dez milhões) de visualizações. O predito “documentário” afirma que pretende contar a “*verdadeira história do Brasil*”, trazendo

consigo uma narrativa supremacista focada em 04 (quatro) pontos essenciais: i) exaltação da cultura ocidental cristã; ii) imposição dessa cultura ocidental; iii) revisionismo da escravidão no Brasil; e iv) desumanização de indígenas, negros e demais minorias (A ÚLTIMA... 2017).

Não há, portanto, partindo da definição dada pelo marco teórico selecionado, exemplo mais concreto de como aqueles que detêm o “poder”, tentam impor um saber específico (neste caso, a distorção de fatos históricos já catalogados), com finalidades muito claras: emplacar uma narrativa que favoreça o paradigma supremacista que os favorece. Não por outra razão, encontramos neste documentário falas de figuras conservadoras e extremamente preconceituosas, como Olavo de Carvalho¹⁴⁸ e Leandro Narloch¹⁴⁹.

Esses dois pontos que foram mencionados (artigo da Folha de São Paulo e documentário), separadamente, podem levar a errônea leitura de que são acasos, fruto de pessoas específicas que possuem posicionamentos “controversos” – repito e insisto em afirmar que são, a bem da verdade, racistas e, por isso, criminosos. Mas não o são e, nesse sentido, são importantíssimos instrumentos de análise e demonstração de como a ideologia funciona no âmbito da política e como tudo isso se relaciona, no fim das contas, com o direito.

A teoria hegemônica do direito e a forma como ela constrói e reproduz o direito, não somente através da sua “aplicação” pelas instituições burguesas, mas dentro dos processos de ensino-aprendizagem realizado nas universidades, oculta essas mesmas ideologias presentes no artigo ou no documentário.

Nesse sentido, percebe-se a total convivência dos “operadores do direito” com o que deveria ser rechaçado energeticamente, pois não somente desrespeita a memória e a luta de negros e negras, como violenta-os diretamente na medida em que resta claro que tais

¹⁴⁸ Trecho de uma das falas da mencionada pessoa, no documentário: “[...] veja, uma sociedade que tem esse costume, bom, não é um primor de moralidade evidentemente. E vocês vão dizer 'ah, mas isso é julgado pelo parâmetro Ocidental'... sim! Mas uma hora você vai ter que escolher o parâmetro ou outro meu filho. Além do que, o parâmetro Ocidental é racionalmente defensável. Você tem dois milênios de tradição, de argumento, de exame, de análise, etc etc... e essa cultura indígena, ué, não tem sequer alfabeto.” (A ÚLTIMA... 2017)

¹⁴⁹ Uma das falas da predita pessoa no documentário: “A gente precisa lembrar que os americanos, os nativos americanos, ficaram uns 10 mil anos separados pelo oceano. Enquanto a Europa, a Ásia e África conseguiam misturar culturas, você tinha uma comunicação. Então, em alguma região inventava a roda, essa tecnologia, pelo comércio, ela ia se expandindo e as pessoas iam trocando ideias... a América ficou isolada e acontece muito com essas sociedades humanas que quando elas ficam isoladas, ela emburrece, ela fica pobre culturalmente” (A ÚLTIMA... 2017)

exemplos são permeados pela reprodução de discursos racistas e que apagam/reescrevem a história daqueles que violentaram, estupraram e mataram centenas de milhares de pretos e pretas. Essa convivência, ademais, é justificada e legitimada pelo manto da “neutralidade” e da “objetividade” jurídica do direito (parte importante da *ideologia* do paradigma vigente), que não pode se imiscuir com a política, já que a proteção do “direito à liberdade de expressão” deve se dar de forma “técnica” – ainda que as escolhas e valores da política das classes dominantes já esteja largamente presente no direito e que essa pretensa neutralidade dos operadores (leia: omissão) custe e continue custando a reprodução de um paradigma que ceifa a vida da juventude negra que segue sendo exterminada na periferia.

Uma teoria crítica do direito, portanto, ao enfrentar os problemas decorrentes da *complexidade política* que circundam o processo de garantia e efetivação dos direitos humanos, *precisa enfrentar com rigor e profundidade o papel desempenhado pela ideologia das classes dominantes (leia: burguesia capitalista) que permeia todo o direito*, desde a sua elaboração, passando pela sua “transmissão” aos demais operadores e culminando no processo de aplicação. Esta é uma complexidade, portanto, que deve se enfrentar no campo teórico, mas, igualmente, no campo da *práxis*¹⁵⁰.

Desde o fim do século XIX, o que se entendia por economia foi sofrendo grandes transformações. Concebida como processo institucionalizado de interação que busca e constrói os meios mais adequados para satisfazer as necessidades materiais dos seres humanos - tese que encontrava seus defensores até nos escritos de Adam Smith ou de David Ricardo -, a economia passou a ser (com a teoria econômica neoclássica) a justificação e a racionalização da luta para conseguir o maior benefício individual; tudo isso num pretenso ambiente de escassez dos meios e recursos exigíveis para cumprir com as expectativas de todos. De um processo coletivo de construção de condições de vida, a economia se reduziu ao estudo e à efetivação da luta competitiva de indivíduos atomizados e egoístas empenhados na consecução do maior pedaço de um bolo do qual nem todos podem comer. (HERRERA FLORES, 2009, p. 52)

¹⁵⁰ "Os direitos humanos devem ser estudados e levados à prática politicamente: primeiro, a partir de um saber crítico que revele as escolhas e os conflitos de interesses que se encontram por trás de todo debate cheio de ideologias e, segundo, inserindo-os nos contextos sociais, culturais e econômicos em que necessariamente nascem, se reproduzem e se transformam. Somente dessa maneira poderemos nos adaptar às situações variáveis e lutar com mais armas que o conjunto de certezas herdado de uma visão do mundo caduca e irreal. Frente a fatos novos, novas formas de resistência." (HERRERA FLORES, 2009, p. 50)

Por fim, a última complexidade que precisamos enfrentar no âmbito de uma teoria crítica do direito é a de cunho *econômico*. Assim como o autor que utilizamos como marco teórico, deixamos essa complexidade para o final da análise deste tema, porquanto é a área que possui interseção com todas as demais já avaliadas até aqui.

Quando a teoria hegemônica do direito menciona a complexidade econômica da implementação (efetivação) dos direitos humanos, ela sustenta sua argumentação em todos os dogmas já enfrentados no campo das outras complexidades, mas, sobretudo na questão da ideologia recentemente analisada. O chamado *dogma da escassez* atribuí um valor econômico aos direitos, como se estivéssemos etiquetando-os para colocá-lo na gôndola de um mercado, de forma que a sua realização fica adstrita a possibilidade da alocação de recursos de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Estado (leia: classes dominantes ou burguesia).

Não por outra razão, mesmo que permeado por ótimas intenções, nas últimas décadas muito se discute acerca do embate entre categorias formuladas no âmbito da teoria hegemônica do direito como a *reserva do possível* e o *mínimo existencial* – mencionados oportunamente no capítulo 3.2 desta pesquisa. Até quando (leia-se: quanto) o Estado pode fazer pela implementação de uma determinada garantia fundamental?

Neste ponto, lembro-me bastante de uma das perguntas que escutei nos primeiros anos lecionando a cadeira de Direitos Humanos Fundamentais, no curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na ocasião, uma aula sobre o direito à saúde, apresentava alguns parâmetros jurisprudenciais utilizados pelos tribunais superiores para conceder o acesso a tratamentos ou remédios de alto custo à população que não podia arcar com os mesmos.

Ao término da aula, fizemos um exercício que consistia na resolução de um caso concreto. O caso apresentado aos alunos, baseado numa notícia real, era o pedido de uma pessoa para receber o tratamento com uma droga específica (*Soliris ou eculizumab*), utilizada em casos de Hemoglobinúria Paroxística Noturna (HPN), que custaria em torno de R\$800.000,00 (oitocentos mil reais) por ano. Esse valor teria que ser despendido anualmente (somente com uma única pessoa) pelo Estado, uma vez que essa se trata de uma doença crônica que não tem cura e para qual o tratamento contínuo faz-se necessário.

Os alunos então levantavam questões como: *“com esse valor é possível adquirir X fraldas para crianças ou idosos que necessitam delas e não podem comprá-las”*; *“imaginem quantas escolas poderíamos construir com esse valor”*; *“considerando que esse paciente tem 30 anos e deve viver ainda em média o dobro disso, temos o Estado gastando vinte e quatro milhões de reais com uma única pessoa”*; e assim sucessivamente.

Apesar do viés extremamente problemático de levantamentos feitos nesse sentido, a questão pontuada por um estudante, ao final da aula, quando os colegas já saiam de sala, sintetiza o que é incutido pelo dogma da escassez na mente dos operadores do direito versados na teoria hegemônica: *“professor, mas o Estado tem dinheiro para cumprir todas as promessas que faz na Constituição?”*.

E aqui a questão pode primeiramente ser respondida de maneira muito simples, para posteriormente ser analisada a partir de um exemplo. De maneira singela e objetiva, respondi para o estudante: *“sim, possui”*. Se partimos da premissa que as garantias que estão estampadas na Constituição são incapazes de ser concretizadas por “ausência de recursos”, aceitamos e, com isso, caímos, conforme exaustivamente explicado, na armadilha liberal burguesa de enxergar os direitos humanos somente como uma plataforma para poder (quem sabe) obter direitos no plano material e concreto.

As diversas garantias que estão estampadas na Constituição e que, de fato, são direitos humanos, consubstanciam-se em conquistas históricas de movimentos sociais, coletivos, classes populares, sindicatos e afins. A constatação de que o acesso a esses bens se faz de forma deficitária e insuficiente, apenas sinaliza o que já estamos afirmando desde o princípio da presente seção: para além das linhas abissais, alguns desses direitos não existem por força do paradigma imposto pelo capitalismo e pelas classes dominantes. Isto é: para uma parcela da população situada no campo ou na periferia; para negros e negras, mulheres ou indígenas; não há o acesso à moradia, à saúde, à educação, ao devido processo legal e tantos outros bens indicados na Constituição.

Contudo, a não materialização desses bens na realidade concreta desses sujeitos *não é fruto de uma ausência de recursos do Estado. É fruto de um modo de reprodução da vida em sociedade (político, econômico, filosófico e afins) que depende da contínua produção da miséria e desigualdade como forma de dominação e de garantia da existência de um exército de reserva (isto é, uma massa de miseráveis) apto a pressionar para baixo todos*

os custos de produção (salários, condições de trabalho, etc.), favorecendo, assim, a acumulação de capital por parte da burguesia e o desenvolvimento capitalista.

Portanto, quando falamos em *dogma da escassez* e, além disso, afirmamos que existem recursos para assegurar o acesso a esses bens, queremos destacar que a privação imposta às classes populares no acesso aos seus direitos (pelo não investimento em políticas públicas que assegurem-no) é fruto de uma opção política; de um projeto de desigualdade fisiologicamente indissociável do projeto de país tocado pelas classes dominantes e representantes do capital no Brasil.

Nesta esteira, podemos tomar como exemplo nesse debate sobre a complexidade econômica, o direito em análise no presente estudo, isto é, o direito à educação. Para compreender como esse *dogma da escassez* atinge o aludido direito e enseja a criação de mitos sobre a sua possibilidade de efetivação, destacamos quatro marcos teóricos fundantes: i) o livro “*Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento*” (HELENE, 2013); ii) o texto “*Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação*” (PINTO, 2019); iii) o texto “*O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada*” (CHAVES, 2019); e iv) o artigo “*O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais*” (AVELAR, 2019).

Há dois processos relacionados à educação que contribuem fortemente para a reprodução futura da concentração de renda no Brasil: a renda das pessoas depende fortemente da quantidade e da qualidade da educação formal que receberam; e, formando um ciclo vicioso, a educação das crianças e dos jovens depende, também fortemente, de sua renda familiar. A combinação desses dois fatores faz com que nossa política educacional seja um dos principais fatores de concentração de renda e de reprodução de desigualdades. (HELENE, 2013, p. 29).

O senso comum e mesmo setores mais dogmáticos da academia (aqui refiro-me aos teóricos da corrente hegemônica do direito), reproduz(em) o discurso de que o problema central da educação no Brasil não é a falta de recursos, mas a parca gestão pública deles. Nesse sentido, legitimam a tese de que o acesso desigual à educação é fruto do mero acaso, da incapacidade do Estado em fornecer educação de qualidade para todas e todos e não de um projeto de desigualdade (como diria Darcy Ribeiro). Sem embargo, ocultando as reais condições materiais que existem por trás desse discurso e do dogma da escassez, desviam a

atenção e pouco se discute acerca de como o sistema de exploração vigente, conforme demonstrado no trecho acima colacionado, depende que a educação obedeça a essa dinâmica como forma de perpetuação da exploração burguesa-capitalista.

Dentro desse contexto, Helene (2013) aponta três principais mitos que são sintetizados em frases habitualmente reproduzidas pelo senso comum: i) “*o problema não é a falta de recursos, mas sim a falta de gestão*”; ii) “*apesar dos recursos limitados, é possível ter boas escolas, como mostram alguns exemplos*”; iii) “*basta ter apenas um bom material didático para que haja o aprendizado*”.

Em relação ao primeiro mito, reproduz-se a ideia de que não há escassez de recursos, há escassez da gestão deles. Para legitimar essa ideia, números e dados são torturados para demonstrar como o Brasil investe hoje, proporcionalmente, mais que os Estados Unidos ou mesmo que a média de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Afirma-se, assim, que enquanto Estados Unidos aplica em média 4,2% do seu PIB na educação, o os países que compõem a OCDE aplicam uma média de 4,4% do seu PIB, o Brasil possui um investimento médio de 4,9% do PIB (dados da própria OCDE de 2017). Ocorre que como a própria sigla já indica, o PIB abarca *todo* o produto interno bruto produzido em um dado país, assim, quando dividimos esse valor pelo quantitativo de estudantes existente naquele país (número esse que não é absurdamente diferente entre os países aqui comparados), *obviamente* um país com um PIB de U\$19.540.000.000.000,00 (dezenove trilhões quinhentos e quarenta bilhões de dólares) como é o caso dos Estados Unidos em 2017, terá *um investimento por estudante muito superior* ao brasileiro que possuiu U\$2.064.000.000.000,00 (dois trilhões e sessenta e quatro bilhões de dólares) de PIB em 2017 (PINTO, 2019).

Assim, enquanto o Brasil gastou US\$ PPC¹⁵¹ 5.113,00 por aluno, a média dos países da OCDE foi de US\$ PPC 9.489,00 e dos Estados Unidos US\$ PPC 12.176,00 por aluno também. Importante mencionar que aqui sequer precisamos entrar no mérito de como os valores da realidade brasileira claramente estão superdimensionados, uma vez que mesmo diante desses valores distorcidos, ainda vivemos numa realidade onde os investimentos por estudante no Brasil estão muito aquém dos países que retoricamente são usados pelo senso

¹⁵¹ “PPC\$ é o dólar que leva em conta a paridade de poder de compra, e que é diferente do câmbio comercial” (PINTO, 2019, p. 60)

comum como parâmetros de países que investem “menos PIB que o Brasil” (PINTO, 2019).

Nesse desiderato, quando nos deparamos com a afirmação de que “investimos X% do PIB em educação” precisamos lembrar que a regulamentação do que é entendido como “gasto com a educação” é muito ampla e fluída de acordo com a legislação local. Desta forma, além do percentual, por si só, ser insuficiente para sanar as demandas materiais de acesso universal e de qualidade à educação, estão computados nesses valores gastos como os com estimativa para complemento de aposentadoria futura do pessoal ativo (algo que corresponde a cerca de 20% do montante total destinado ao financiamento da educação) ou, ainda, com bolsas de estudo de programas de iniciação científica/mestrado/doutorado que, em tese, são contabilizadas como investimentos em ciência e tecnologia - ou seja, são computadas então duas vezes (HELENE, 2013),

O segundo mito é aquele que pretende tratar como regra o que é exceção. Ora, se existem no Brasil mais de 200.000 (duzentas mil) escolas públicas no âmbito do Ensino Básico, é razoável esperar que algumas delas, *por razões completamente aleatórias e casuais*, apresentem um desempenho muito acima das demais. Entretanto, se média total das escolas indica condições deficientes para as práticas de ensino-aprendizagem, falta de infraestrutura, problemas de alocação de professores e afins, isso significa que num universo de duzentas mil escolas, maioria esmagadora delas possuem essas ou, ainda piores condições.

“Ah, tem uma escola do meu bairro que é muito boa, é só organizar direitinho que dá certo”. Quando você então avalia a experiência de êxito, você tem tudo aquilo que estruturalmente falta para todas as demais: i) um quadro de professores completos; ii) estudantes com condições sociais mais favoráveis; iii) professores com carga horária de trabalho adequada; e afins. Por óbvio, se as mesmas condições (que deveriam ser a regra) fossem transportadas para as demais escolas, sem dúvidas teríamos um número muito maior de escolas com boas condições. Dessa forma, ao invés de usarmos exemplos pontuais como “exemplos a serem seguidos” teríamos, a bem da verdade, uma *média* de escolas públicas com boas condições. Conforme lembra Helene (2013), a maior prova que isso muitas vezes é fruto de uma completa aleatoriedade é que a escola que alcançou o maior IDEB no estado de São Paulo em 2010, marcando 5,8 pontos, no ano seguinte apresentou

nota 1,5 – o que a lançou para o grupo das piores escolas do estado (lembrando que o IDEB mínimo é 1).

Por fim, temos o terceiro mito que basicamente tenta enterrar o papel desempenhado pelos educadores em sala de aula, bem como a necessidade de investimento para não somente fornecer condições dignas de trabalho aos trabalhadores da educação, como a sua própria capacitação contínua.

Além desse mito se sustentar em uma perspectiva contrária a tudo que se produz no campo da psicologia da educação (sobretudo a importância de manutenção do caráter dialógico no processo de ensino-aprendizagem), é a mais pura e tacanha reprodução de um modelo bancarizado de educação. Essa questão será trabalhada com maior profundidade na seção seguinte, quando apresentarmos os fundamentos de uma teoria crítica da educação, mas cabe tão somente mencionar que se apostilas bem desenvolvidas solucionassem os problemas de acesso à uma educação de qualidade, não precisaríamos discutir (em outros espaços para além dessa pesquisa) a péssima qualidade do ensino superior privado que é hoje refém dos grandes conglomerados educacionais – os quais são *experts* em promover a precarização dos trabalhadores da educação, forçando-os a produzir vídeo aulas e dezenas de apostilas para que sejam distribuídas de forma massificada entre seus estudantes.

Assim, para enfrentarmos com rigor e profundidade o *dogma da escassez* que atinge o direito à educação (e todos os demais direitos humanos, a bem da verdade) dentro da dita *complexidade econômica* aqui analisada, precisamos atentar para o fato de “[...] no contexto do capitalismo financeiro, a educação deixou ser direito social e foi transformada em serviço altamente lucrativo [...]” (CHAVES, 2019, p. 67), de tal forma que se essa questão não for enfrentada com vigor por uma teoria crítica do direito, abre-se espaço para aquilo que o capital e as classes dominantes mais almejam: retirar do Estado a prestação desses serviços para transformá-los em fonte de lucro e exercício do poder econômico (AVELAR, 2019).

O *dogma da escassez* irresponsavelmente reproduzido pela teoria hegemônica do direito, portanto, tenta consolidar a ideia de que o Estado não possui recursos para investir em áreas como educação, moradia, saúde, seguridade social e afins, de tal forma que para que as promessas constitucionais possam ser cumpridas a contento, é necessário que os agentes privados (do mercado) o façam, uma vez que certamente o farão de forma mais

eficiente e com uma qualidade melhor do que a que eventualmente seria fornecida pelo Estado. Em resumo: *o Estado não tem dinheiro, mas os agentes privados sim* – e eles ofertarão os serviços que devem ser públicos, gratuitos e universais pela benevolência que nem mesmo Adam Smith, séculos atrás, foi capaz de imputar a um mero padeiro.

À guisa de conclusão desta seção e, portanto, da teoria de direitos humanos que adotamos dentro desta pesquisa, cumpre ressaltar, na esteira do que é pontuado por Herrera Flores (2009), quais seriam então as quatro condições e os quatro deveres básicos de uma teoria crítica do direito.

As quatro condições poderiam ser resumidas objetivamente nos seguintes itens: i) ter consciência crítica; ii) conscientizar para além do formal; iii) ampliar horizontes; e iv) afirmar valores e implementar lutas através da criticidade. Detalharemos brevemente o que gostaríamos de pontuar com cada um desses itens.

Uma teoria crítica dos direitos humanos deve partir da condição básica de aprofundamento de uma visão realista (ou materialista) do mundo em que vivemos, isto é, é preciso ter uma percepção concreta dos espaços que buscamos ocupar e/ou onde queremos atuar. Precisamos, portanto, ter consciência de todos os obstáculos e dificuldades que precisaremos enfrentar para fins de implementação da nossa luta pelos direitos humanos.

Além disso, entendendo que essa teoria crítica funda-se num incentivo a práxis, é preciso trabalhar com processos educativos que sejam capazes de transpassar o aspecto formal da instrução, oportunizando espaços para aqueles e aquelas que historicamente são invisibilizados e silenciados dentro do modelo de opressão / paradigma vigente. Nesses espaços, contudo, devemos estar constantemente atentos para que a linguagem daqueles que antes eram subalternizados, não se converta por força da assimilação capitalista em força hegemônica, instrumento de dominação ou de reprodução de opressões.

Considerando o contexto em que vivemos e o que já sabemos sobre a forma de reprodução capitalista e do paradigma vigente, também temos como condição básica de uma teoria crítica a necessidade da sua constante abertura para que seja transpassada pelos conhecimentos produzidos em outras áreas do saber. Além disso, o direito não existe, diferentemente do que prega a teoria hegemônica, num plano isolado dos demais campos da sociedade, não sendo influenciado por eles e estando alheio as transformações neles

existentes, de tal forma que é necessária uma articulação entre o direito, a política, a economia, a cultura e a própria sociedade.

E, por fim, correndo o risco de incorremos em redundância (mas também entendendo a estrutura em que estão inseridos majoritariamente os estudos produzidos pelas ciências jurídicas): ser crítico, isto é, pautar-se por uma teoria crítica do direito, significa extrapolar a seara teórica e associá-la constantemente a uma prática revolucionária em prol das classes populares.

Além disso, os cinco deveres básicos de uma teoria crítica dos direitos humanos são: i) *reconhecimento* de que todas e todos temos responsabilidades para com o nosso entorno e com a construção de zonas de contato emancipadoras; ii) *respeito* ao reconhecer o espaço de fala dos que sofrem opressões estruturais – bem como aqueles que gozam de um ou alguns privilégios; iii) *reciprocidade* para restituirmos aquilo que tomamos certamente de alguém para gozar dos nossos privilégios; iv) *responsabilidade* que deve ser por nós assumida pelas questões descritas no item anterior e que também deve ser cobrada de pessoas em iguais condições; e v) *redistribuição*, a qual será alcançada através da luta travada para que todas e todos possam ter acesso aquilo que aqui denominados de direitos humanos, isto é, todo o conjunto de bens necessários para que as pessoas possam viver e se desenvolver plenamente.

Como dizia Ernst Bloch, criticar não consiste unicamente em dizer 'não', mas em afirmar um 'sim a algo diferente'. Somente nesse caso a crítica deixa de ser uma 'afirmação que oculta uma negação' e se transformar em uma 'negação que oculta uma afirmação'. A afirmação de algo novo deve nos servir para negar aquilo que rechaçamos, e não o contrário: negar para afirmar. O prévio é a afirmação produtiva dos nossos valores, de que se deduzirá como consequência a negação daquilo que não é conveniente aos nossos esforços para superar as injustiças e as explorações que sofremos. (HERRERA FLORES, 2009, p. 60)

A dinâmica presente, portanto, na teoria crítica que aqui desenhamos parte de uma lógica de *não linearidade* dos direitos humanos. Nesse sentido, a construção daquilo que entendemos como direitos humanos segue quatro passos fundamentais que podem ser sintetizados da seguinte forma: i) há uma luta histórica por alguma demanda de uma classe ou um conjunto de classes subalternizadas, como foi e ainda é o caso da educação; ii) nesse campo de batalha travado no âmbito da luta de classes em face da burguesia e do seu

aparato institucional, conquistam-se determinados avanços (merenda de qualidade; melhores condições de ensino-aprendizagem; afins), através da pressão exercida nas ruas, manifestações, blocos parlamentares proletários e populares e todas as demais formas de exercício do poder popular – institucionais ou não; iii) esses avanços são reconhecidos (*não dados*) dentre outras formas através de textos normativos; iv) *a luta e a mobilização permanecem*, uma vez que é necessário assegurar que não haja nenhum retrocesso e que com a perpetuação do sistema capitalista, é cediço que a vitória completa das classes populares só é de fato concebida a partir da suplantação do sistema de opressão vigente, isto é, o fim do capitalismo e da hegemonia da burguesia enquanto classe dominante.

Já adiantamos, de alguma forma, que entendemos que dentro dessa perspectiva de direitos humanos a qual aderimos, não podemos afirmar categoricamente que o direito à educação existe *além das linhas abissais*. Uma forma de deixar isso ainda mais claro será demonstrando, portanto, o que entendemos por educação. Dessa forma, você, leitor(a), poderá, após compreender o que entendemos por direitos humanos e, ciente do que temos por educação, avaliar se de fato ela é constatável nas zonas periféricas ou *da ponte pra lá*.

3.3.2 Outras educações possíveis e a resignificação do conteúdo do direito à educação: capital, transgressão e a prática da liberdade

Dentro da ideia que se postula construir nesta pesquisa, precisamos ainda enfrentar o questionamento lançado anteriormente, isto é: *há outra educação possível?* E, em caso positivo, é possível que ela se materialize do lado de lá das linhas abissais, isto é, *é possível que ela seja uma realidade concreta acessível as classes populares?*

Para responder esses questionamentos e aprofundar essa discussão, selecionamos três marcos teóricos que identificamos na literatura científica e que são suporte não somente para a concepção de educação que acreditamos ter espaço *da ponte para lá*, mas, sobretudo, dentro daquilo que foi experienciado ao longo dos últimos quase 05 (cinco) anos trabalhando dentro da rede pública de ensino. Neste sentido, trabalharemos principalmente, portanto, com Meszáros (2008), Freire (2019a; 2019c; 2020b) e hooks (2017; 2020).

Porém, antes de mais nada é preciso destacar que o objetivo desta subseção não é o de adentrar no debate formulado no âmbito das variadas teorias da educação ou, menos

ainda, formular uma teoria própria nesse sentido – o que nos obrigaria a explorar campos diversos com o da filosofia da educação, da pedagogia e afins.

[...] cabe considerar que a expressão ‘teoria da educação’ não tem um sentido unívoco. Aliás, o próprio título [da obra de onde foi extraído esse trecho], ao colocar essa expressão no plural, já aponta essa questão. Na verdade, o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere. E, como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação. (SAVIANI, 2013, p. 62)

Tendo isto em mente, o que podemos estabelecer, portanto, para indicar o ponto de partida que utilizaremos para construir nossa ideia sobre educação, é a *concepção* de educação da qual partimos. Neste sentido, são apontadas pelo predito autor, ao menos cinco grandes tendências (ou concepções): i) humanista tradicional (religiosa e leiga); ii) humanista moderna; iii) analítica; iv) produtivista; e v) dialética ou histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

Cada uma dessas diferentes concepções atribuirá um peso diferente para os variados níveis que compõe o que pode ser denominado por uma “teoria da educação”, isto é, a filosofia da educação, a pedagogia e a prática pedagógica, articulando esses elementos a partir de arranjos e referenciais específicos. Importa-nos, dada a escolha de marcos teóricos dantes apontada e a condução da pesquisa-ação em curso, identificarmos a concepção histórico-crítica e, a partir disso, como ela se acopla ao conhecimento que aqui se constrói.

A concepção histórico-crítica (ou dialética) é a que encontra aderência ante os demais marcos teóricos aqui trabalhados, em razão da paridade de relevância atribuída a prática pedagógica quando comparada com a filosofia da educação e a pedagogia (ou teoria da educação). Em outras palavras, é uma concepção onde esses três níveis se interpenetram dialeticamente através do entendimento da importância da prática pedagógica não somente como a linha de chegada, mas, principalmente, como o próprio ponto de partida.

Assim, diferentemente do que podemos visualizar em qualquer uma das demais concepções sobre a educação acima apontadas, atribui-se, dentro da concepção histórico-crítica, um papel de igual importância à prática pedagógica, visualizada não somente como um espaço onde são “testados” os conceitos desenvolvidos no campo da filosofia ou da

teoria da educação, mas como verdadeira parte integrante da construção dos (ou destes) saberes.

Isto posto, vimos no capítulo 3.1, onde analisamos a aproximação entre a educação e o direito a partir das lentes das teorias hegemônicas ou liberais, uma história que começa a ser contada a partir, preponderantemente, das revoluções liberais do século XVIII. Vimos, apesar de não aprofundar nenhuma crítica naquele momento, que os modelos de educação pública (seja o estatal ou o nacional) estavam umbilicalmente ligados a lógica de assegurar a determinadas camadas da população um acesso à “instrução” necessária para finalidades específicas.

Pois bem. Partindo dos marcos teóricos situados dentro da concepção histórico-crítica, faremos uma leitura a partir desse ponto. Nesse sentido, começamos pontuando que diferentemente da narrativa burguesa, entendemos que o processo de institucionalização da educação, em especial de um sistema público de educação formal, é indissociável do processo de surgimento da sociedade de classes e do aprofundamento da divisão do trabalho em decorrência do desenvolvimento capitalista (SAVIANI, 2013b; SAVIANI, 2018).

[...] nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A palavra ‘escola’, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, educação esta que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2013, p. 39)

Desta feita, o surgimento de um sistema de educação estatal ou nacional e o próprio processo de institucionalização da educação (isto é, o surgimento das escolas públicas) não guardam relação com a forma como a educação era concebida ao longo da Antiguidade,

Idade Média e mesmo em toda Idade Moderna¹⁵². É o modo de produção capitalista que opõe a burguesia e a feudalidade (ou o Estado absoluto) que vai romper de vez com a ideia de uma educação confessional, atribuindo ao Estado (redesenhado pós revoluções liberais e controlado pela burguesia enquanto classe dominante) o papel de cuidar de um sistema educacional permeado pela ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

Assim, quando em diversos momentos os autores da teoria hegemônica citados na seção 3.1 falavam sobre as “conquistas” decorrentes das “mudanças de modelo” de educação (passando da educação estatal para a nacional e, por fim, para a dita educação democrática), a bem da verdade estava-se diante de mudanças havidas no campo da educação relacionadas com a instrumentalização do papel que fora atribuído à educação pelas classes dominantes com o início do paradigma fundado pós revoluções do século XVIII.

Não causa espanto, porquanto um olhar mais atento ao contexto relatado em toda a seção 3.1, já apresentava forte indicativos desta conclusão - que é objetivamente retirada dos fatos históricos. Restou claro, em diversas passagens (e isso foi categoricamente afirmado até mesmo por autores que partilham de uma perspectiva mais hegemônica/burguesa), como a educação ganhava atenção, quando os objetivos a ela atrelados envolviam o reforço, a reprodução ou, ainda, o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Nesta senda, entendendo que dentro da realidade histórica não podemos entender os desdobramentos havidos no campo da educação, o papel que por ela foi e ainda é desempenhado, bem como o que com ela pode ser feito, precisamos compreendê-la a partir de uma análise materialista, histórica e dialética.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso

¹⁵² Essa análise é feita de maneira detalhista em diversos autores marxistas que partilham da concepção histórico-crítica, uma vez que a categoria “história” é parte fundante do materialismo histórico-dialético. Neste sentido, partimos de alguns textos apresentados por Saviani (2018) em obra dedicada a estudos de historiografia e da própria história da educação.

não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo [...] (MESZÁROS, 2008, p. 25)

O trecho acima colacionado é fruto do início da análise materialista apresentada por Meszáros acerca da educação. O mencionado autor apresenta uma leitura da educação relacionando os *processos educacionais* com os *processos sociais*, isto é, compreendendo a educação como um fenômeno muito mais amplo do que vimos ser trabalhado no âmbito da teoria hegemônica. Não enjaulando-a e atrelando-a somente as instituições formais de ensino – como escolas, universidades e afins.

Dentro desta perspectiva, Meszáros (2008) apresenta uma proposta que vai em sentido totalmente contrário as demais propostas de viés reformista¹⁵³ (muitas delas analisadas na seção 3.1, na medida em que discorreremos acerca das transformações havidas entre o século XVIII e XXI), uma vez que entende que o capital e todo o sistema que lhe dá sustentação é irreformável e incorrigível – não por outra razão, inclusive, propõe uma educação *para além* do capital.

Explica-se. Meszáros (2008) não ignora que reformas podem resultar em mudanças positivas no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem ou mesmo nos sistemas educacionais. Entretanto, considerando que essas reformas não enfrentam a estrutura onde esse sistema de ensino está inserido, duas consequências são historicamente comprovadas de forma objetiva: i) em geral, as reformas só conseguem enfrentar (ou remediar) os piores efeitos ocasionados pelo capital no âmbito da educação; e ii) não há garantia alguma de que essas reformas serão sustentadas no longo prazo – pelo contrário, há diversos casos na história onde as contrarreformas não somente logram êxito, como, por vezes, causa um retrocesso maior do que a realidade anterior aos avanços conquistados.

¹⁵³ Além das críticas apresentadas por Meszáros que serão analisadas na sequência dessa seção, cabe ressaltar que essa tendência antirreformista é encontrada ao longo dos estudos marxistas. Nesse desiderato, em *Crítica ao programa de Gotha*, por exemplo, há uma crítica contundente ao viés reformista dos partidos operários alemães. Cf. Marx (2012).

Conforme pudemos expor fartamente ao longo do capítulo 3.1, essas duas consequências foram e continuam sendo sentidas, em maior ou menor grau, em todos os países do globo que estão sob o jugo do capital. Quando analisávamos o século XVIII, por exemplo, falamos em diversos momentos sobre o movimento pendular das reformas educacionais na Prússia. Quando pensamos na realidade brasileira, no século XXI, nos vemos diante de uma série de reformas no âmbito educacional (sobretudo a Reforma do Ensino Médio) que jogam por terra, décadas de avanços e conquistas em termos da construção dos currículos aplicados no Ensino Básico.

Se quiséssemos ir um pouco além para provar esse ponto de partida básico na análise sobre a educação a partir das lentes do materialismo histórico-dialético, poderíamos lançar uma questão aparentemente muito simples: *com base naquilo que desejavam os pioneiros da Educação Nova, o que eles conseguiram afinal? Remediar os piores efeitos ou eliminar os fundamentos da ordem reprodutiva capitalista?*

Nessa esteira, portanto, para criar uma alternativa educacional capaz de ir além da mera minoração dos piores efeitos do modo de reprodução social em que vivemos, é necessário romper com a lógica irreformável do capital. Isto porque, analisando estruturalmente o desenvolvimento capitalista e seus impactos nas dinâmicas das relações sociais, temos que o capital só nos oferece dois caminhos: i) no primeiro, onde ele é incontestável, impõe seus valores (principalmente através da educação), indistintamente a todos os membros da sociedade, como forma de perpetuar os imperativos estruturais do sistema capitalista; ou ii) um segundo, no qual, ao aceitar a sua contestação (principalmente através da educação também), perde paulatinamente a sua viabilidade como regulador histórico da reprodução metabólica da sociedade (MESZÁROS, 2008).

Não há, portanto, meio termo. Dentro da lógica do capital, apenas há esses dois caminhos e, por óbvio, um deles é constantemente apagado como possibilidade pela potencial ameaça que oferece a burguesia e demais classes dominantes. O outro, é docilmente permitido, uma vez que dentro dele, as reformas propostas serão aceitas desde que (e somente se) não contestem, de fato, a estrutura do sistema capitalista.

Nesta esteira, podemos encontrar, ao longo da história (da educação ou de outras áreas do saber), diversos autores que reconhecem os impactos negativos do capitalismo sobre as classes populares e, também, nos processos educativos. Todos esses autores,

entretanto, propõem reformas pontuais para sanar problemas que são estruturais. Poderíamos aqui citar todos os marcos teóricos trabalhados ao longo das seções 3.1 e 3.2, além de até mesmo autores do liberalismo clássico como Adam Smith.

[...] a nobre experiência prática utópica de Owen em Lanark está condenada ao fracasso. Pois ela tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estrutural incorrigível do capital. O discurso de Owen revela a estreita interrelação entre a utopia liberal, a defesa de procedimentos como o 'passo a passo', 'apenas com transigências', e o desejo de superar os problemas existentes 'apenas por meio da força da razão'. Contudo, uma vez que os problemas em causa são *abrangentes*, correspondendo aos inalteráveis requisitos de dominação estrutural e da subordinação, a contradição entre o caráter *global* e abrangente dos fenômenos sociais criticados e a *parcialidade* e o *gradualismo* das soluções propostas - que em si são compatíveis com o ponto de vista do capital - têm de ser substituídos de modo fictício por uma excessiva generalização de alguns 'deve ser' utópicos. (MESZÁROS, 2008, p. 31-32, grifo nosso)

O pedra de torque da crítica formulada por Meszáros ao construir o que entende que seria uma educação voltada a superação do capital, portanto, é sua crítica contundente ao que chama de “gradualismo utópico” presente em muitas das teorias reformistas, isto é, a ideia de trabalhar em cima de uma lógica que prevê tão somente mudanças pontuais e não a superação por completo do paradigma vigente. Nesse desiderato, afirma que há, nessa linha teórica da literatura científica, uma espécie de medo emergente de uma alternativa sócio-histórica do trabalho.

O trecho acima colacionado ainda traz uma outra expressão que desperta muito interesse, por sua interrelação com algumas das críticas que também elaboramos nesta investigação. Quando o autor fala na excessiva generalização de alguns “dever ser” utópicos, é impossível não relacionar com parte das críticas construídas na subseção anterior, isto é, o papel desempenhado pelo direito moderno em amalgamar as propostas de reformas que sejam compatíveis com o capital – como fartamente exposto com fatos objetivos também na seção 3.1, quando da exposição da construção histórica sobre o direito à educação presente na teoria hegemônica burguesa.

A própria tradição liberal-burguesa (ou iluminista) que oferece os pilares onde está assentado o direito moderno, conforme já expusemos, se funda em uma racionalidade que

erroneamente conduz a análises que indicam que os problemas enfrentados no campo da educação são apenas desdobramentos da ausência de conhecimentos sobre o tema ou do erro, isto é, problemas que poderiam ser superados tão somente através da “iluminação” pelo exercício da razão.

Quando olhamos para a maioria dos trabalhos que são desenvolvidos em torno do direito à educação no âmbito das ciências jurídicas que é produzida na academia hoje (isto é, considerando aqui, a realidade brasileira), ainda temos uma preponderância de investigações que, embasadas nesse tipo de racionalidade, apresentam somente soluções parciais ou graduais para problemas que claramente são abrangentes, dado o caráter de dominação estrutural do capital.

Não por outra razão, muito embora tenhamos proposto uma teoria crítica de direitos humanos que não se estrutura metodicamente no materialismo histórico-dialético, entendemos que ao falarmos de educação e da forma como ela precisa ser lida pela ideia de direitos humanos aqui defendida, não há outra aderência mais coerente e plausível do que esta apresentada por Meszáros – adiante complementada por Freire e hooks.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da 'acumulação primitiva', em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MESZÁROS, 2008, p. 35)

Nessa esteira, concordamos integralmente com os fundamentos apresentados por Meszáros e isto, inclusive, é razão fundante não somente da perspectiva de educação que é adotada no âmbito do Projeto de Extensão que é vetor da pesquisa-ação ora desenvolvida, como até mesmo das metodologias de atuação que são desenvolvidas e aplicadas pelo Efetivando o Direito à Educação.

Afinal, quando perguntamos “*há uma outra educação possível?*” já partíamos, de certa forma, de uma ideia de que sim, seria possível. Não sabíamos, entretanto, como

afirmar categoricamente que educação era essa, porque ela estava muito além do que víamos até então, isto é, ela estava muito além do capital.

A educação a qual estávamos acostumados, era aquela que ao longo dos últimos 150 (cento e cinquenta) anos, serviu eminentemente a dois propósitos: i) em uma esfera menos abrangente, moldar e fornecer indivíduos úteis para perpetuação, desenvolvimento e expansão do capital, isto é, pessoas com habilidades necessárias para desempenhar papéis dentro de toda a máquina produtiva do modo de produção vigente; e ii) em uma esfera mais ampla, transmitir indiscriminadamente os valores que sustentam os interesses dominantes, isto é, valores que castram e esterilizam os sujeitos na medida em que reproduzem a ideia de impossibilidade de alternativas ao modelo de exploração vigente, assegurando, assim, uma ampla e completa dominação estrutural e subordinação hierárquica.

Meszáros traz à lume, inclusive, um exemplo do papel que a história ensinada pelas instituições formais desempenha na consolidação desses valores, mencionando o caso de Cuba. Não precisamos sequer ir tão longe, conforme mencionado na seção 2 desta pesquisa, diversos sambas-enredos denunciam, desde muito tempo, a dita “História Oficial” que tentou-se construir sobre o Brasil (e hoje em dia é retomada) – seja através das linguagens normativas, como é o caso da “História para ninar gente grande”, seja através do que é denunciado nas gramáticas dos tambores de baterias das escolas, como a da Portela.

Essas deturpações são comuns, sobretudo quando há riscos a ordem social estabelecida. Por qual razão, nos últimos anos, há uma escalada tão grande na tentativa de ocultar fatos históricos como a escravidão? Por que, em pleno século XXI, como vimos, insiste-se tanto na tese do racismo reverso ou do *neorracismo identitário*? Seria o reforço dessas narrativas supremacistas uma resposta aos movimentos antirracistas observados em escala planetária desde o assassinato de George Floyd (2020) na *land of freedom*?

Conforme já assinalamos na subseção anterior, essa tentativa de reescrever a história de forma a apagar fatos históricos desfavoráveis ao paradigma dominante vigente é uma estratégia que se utiliza de todos os meios que são capazes de formatar a opinião pública em larga escala. Nesse sentido, além do trabalho desempenhado nos meios de comunicação tradicional, essas deturpações precisam encontrar lastreio “científico” e, por essa razão, a instrumentalização da educação ganha um papel de importância.

Não somente os ditos “pensadores” contribuem com suas “construções teóricas” (como foi o caso do racismo científico, aqui denunciado através dos apontamentos de Aimé Césaire), mas no caso da educação, temos a utilização das instituições formais de ensino (escolas, universidades). Desde a inauguração do paradigma capitalista-burguês, portanto, o que foi visto no âmbito da educação formal foram sucessivas tentativas de adaptação do aparato escolar (e das universidades) para cumprir com as determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista (MESZÁROS, 2008).

A educação, portanto, situada dentro do sistema capitalista é um instrumento potente manejado pelas classes dominantes para assegurar que os demais indivíduos adotem como suas metas os objetivos que são necessários para o próprio desenvolvimento capitalista. Um exemplo disso, é a forma como a educação formata o sujeito fazendo-o internalizar a posição que lhe foi atribuída dentro da estruturação de dominação vigente, isto é, dentro dos estamentos que são fixados numa espécie de hierarquia social.

Na medida em que o indivíduo assimila esses valores e internaliza-os de modo a acreditar que aquela é sua posição dentro da sociedade, ele passa a balizar o seu *modus vivendi* com base em condutas e em expectativas que sejam adequadas ao estamento que ocupa dentro de uma determinada hierarquia social. A educação, nesse caso, termina sendo um instrumento muito mais eficaz nesse processo de internalização, posto que dispensa, em muitos casos, a necessidade do emprego da violência ou da brutalidade¹⁵⁴, tal como era feito nos paradigmas anteriores.

Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições de escravidão ou servidão feudal isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os

¹⁵⁴ Nesse ponto apresento uma breve dissidência em relação ao que é exposto por Meszáros nesta obra, uma vez que acredito que a violência e brutalidade ainda seguem sendo mediadores de primeira ordem na manutenção do sistema capitalista nos países periféricos, especialmente no Brasil. Nas regiões localizadas além das linhas abissais, a educação cumpre com o mister de auxiliar no processo de imposição de valores tal como afirmado pelo autor, mas a violência e a brutalidade não são empregadas somente em momentos de uma crise aguda, porquanto são elementos fundamentais para subjugar constantemente as classes populares, uma vez que a *necropolítica* é uma constante decorrente de questões estruturais extremamente complexas – como, por exemplo, a política de “guerra às drogas”, o mercado de armas, as milícias e afins.

trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. (MESZÁROS, 2008, p. 44-45)

Podemos, portanto, afirmar que as instituições formais de educação terminam desempenhando um papel de protagonismo dentro do sistema capitalista, uma vez que são um importante (mas não exclusivo) meio de imposição e reprodução de valores necessários ao desenvolvimento desse modo de produção.

É importante, frisar, entretanto, que na perspectiva de Meszáros (2008) a educação *não* é a força primária que vai sustentar a ideologia capitalista, nem muito menos a panaceia que contém a solução para a sua superação. Isto porque, dentro da sua análise, percebe-se que o papel da educação, dentro do sistema capitalista, é funcionar como um mediador de primeira ordem para alcançar e sedimentar consensos ou conformidades dentro do modo de reprodução vigente. Temos a educação, portanto, como algo que atua *a partir* do sistema (dentro dele) e respeitando os limites institucionalizados para esse mesmo sistema (capitalista).

Não por outra razão, confiar na ideia de que o rompimento para com o capital virá dessa estrutura e através da forma como ela aloca a educação dentro dele, é permanecer sempre a espera de um verdadeiro milagre. Nesta esteira, qualquer proposta prática e teórica que pretenda direcionar a educação em um sentido contra hegemônico precisa abarcar a totalidade das práticas educacionais – e não somente as práticas realizadas no âmbito das instituições formais, focadas eminentemente não só na escola, mas, principalmente, na sala de aula.

Nesse desiderato, convém ressaltar que muito embora o Projeto de Extensão que é vetor da presente pesquisa-ação atue *dentro do sistema formal*, essa atuação se dá enquanto “*agente externo*”. Isto é, o Efetivando o Direito à Educação hoje¹⁵⁵ somente faz uso da rede de ensino público, construindo suas atuações a partir da perspectiva de educação plasmada nesta pesquisa. A própria teoria dos círculos concêntricos que embasa toda a

¹⁵⁵ Importante frisar que essa é a forma de atuação do projeto nos dias de hoje, tendo em vista que é fruto do processo de um amadurecimento prático e teórico desde a sua origem, em 2015. Como veremos na seção 5 desta pesquisa, inicialmente o projeto, de fato, atuava com um outro enfoque, podendo-se dizer que, naquelas ocasiões, apesar de ser um agente externo, o modo de atuação do projeto reforçava as práticas educacionais hegemônicas do sistema formal de educação.

estruturação metodológica de atuação do projeto de extensão, é fruto de uma tentativa de abarcar a totalidade das práticas educacionais, trabalhando fora da lógica da educação formal e com sujeitos que muitas vezes não são visualizados enquanto educandos por ela – membros da comunidade, família dos estudantes e afins.

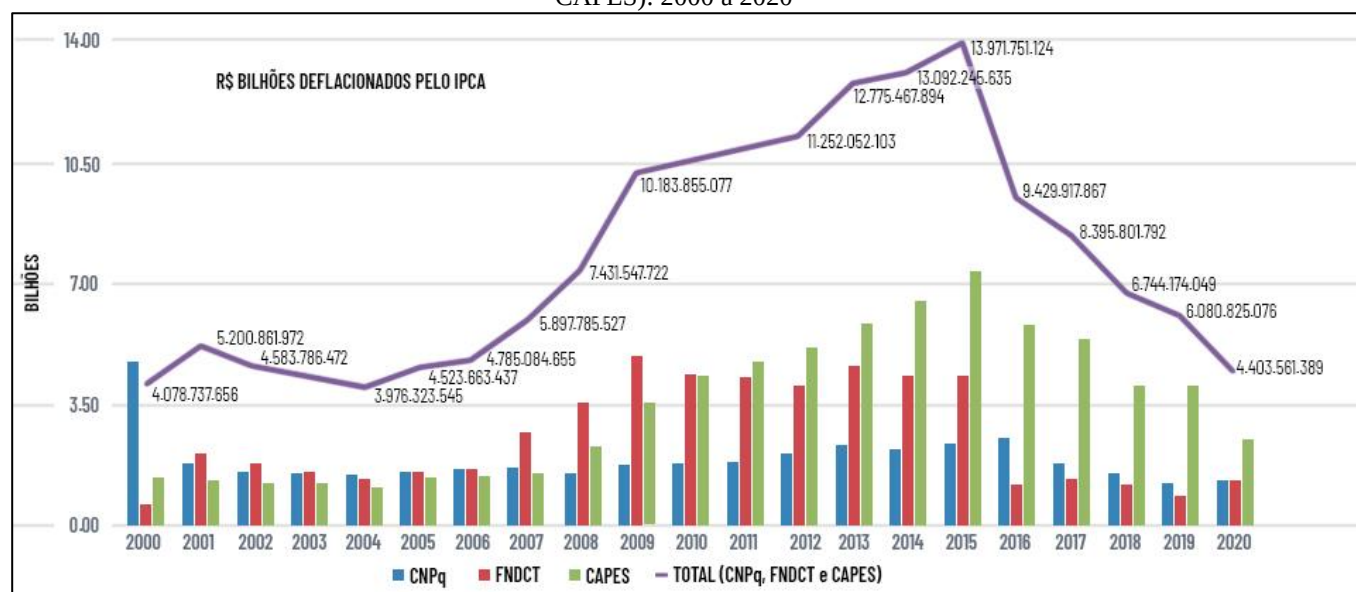
Assim, não se pode realmente escapar da 'formidável prisão' do sistema escolar estabelecido (condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MESZÁROS, 2008, p. 46-47)

Quando Meszáros faz essas afirmações, ele lança luz sob uma das principais questões que acredita que precisam ser solucionadas para que a educação possa nos fazer caminhar para além do capital: a questão da *internalização*. A prova da importância do tema e de como essa questão reflete nos avanços e retrocessos no campo da educação são empiricamente verificáveis quando analisamos a situação da educação pública no Brasil ao longo da última década.

À título exemplificativo, foquemos no investimento público em ciência e tecnologia. Durante mais de uma década de um governo de esquerda (do Partido do Trabalhadores), avançamos muito pouco em termos de pavimentar o caminho para um rompimento com o sistema capitalista. Em contrapartida, no plano da remediação dos “piores efeitos” do modo de produção capitalista e dos seus impactos no Ensino Superior público, por exemplo, tivemos uma política pública de investimento maciço em pesquisa e desenvolvimento.

Em um espaço de menos de 10 (dez) anos, o investimento feito em pesquisa científica e tecnológica através dos principais fundos de apoio existentes, aumentou mais de 200% (ou seja, mais do que triplicou). Em especial, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e o orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tiveram aumentos significativos, conforme podemos perceber do gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Orçamento dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica (FNDCT, CNPq e CAPES): 2000 a 2020



Fonte: Escobar (2020)

Porém, como podemos perceber também nesse mesmo gráfico, a partir do golpe perpetrado contra a presidenta Dilma (2016), a ascensão dos golpistas referendados pelo empresariado ávido por políticas de austeridade (2017-2018) e, posteriormente, a eleição da extrema-direita (2018-dias atuais) sustentada pelo projeto empresarial-militar cuja base econômica foi tocada pelo economista neoliberal e discípulo da Escola de Chicago, Paulo Guedes; o que temos não é somente um retorno aos patamares anteriores aos avanços conquistados por um governo minimamente mais à esquerda, mas um retrocesso que nos lança diante de uma verdadeiro apagão da pesquisa e da ciência no Brasil.

Se o quadro já era preocupante no ano de 2020, o que ocorreu em 2021 foi um novo corte no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) na ordem de 28,7% em relação ao ano de 2020 que, conforme podemos ver no gráfico, apresentava um corte de quase 50% em relação ao ano anterior – e assim sucessivamente.

A pergunta que possivelmente você pode estar fazendo agora é em que medida essas questões se relacionam com o debate que aqui travávamos sobre a perspectiva da educação para além do capital e o processo de internalização mencionado por Meszáros. A resposta é inicialmente simples, mas iremos aprofundá-la: esses retrocessos acima mencionados só ocorrem à revelia de qualquer insurgência das classes populares porque os valores que internalizamos nos prostam numa verdadeira letargia, fruto da dominação

estrutural que é fundamental para sistema capitalista e da subordinação hierárquica que aceitamos e reproduzimos sem sequer nos darmos conta das consequências que nos acarreta.

Nesse sentido, para que possamos entender melhor como esse processo de internalização funciona e como podemos superá-lo por intermédio da educação, Meszáros (retomando uma ideia de Paracelso) nos provoca com a seguinte questão: cientes que até o fim das nossas vidas dificilmente passamos mais de 10 (dez) horas sem aprender algo novo, o que constantemente aprendemos? Ficamos mais humanamente ricos ou cada vez mais alienados?

Essa é a grande armadilha que o capital instalou através da instrumentalização da educação (e da alienação do trabalho) e que lhe dá condições suficientes para se autolegitimar mesmo diante da pobreza extrema, da fome, da violência, do genocídio e de toda a miséria humana que é uma constante na realidade de maioria da população planetária inserida no modo de reprodução social ao qual estamos subjugados.

Se dentro dos processos educacionais, formais e informais, somos constantemente bombardeados com valores que nos atribuem uma determinada posição dentro de uma hierarquia social; que moldam nossas expectativas e esterilizam nossos anseios por futuros alternativos; que nos homogeneízam por intermédio de um verdadeiro dismantelo cognitivo (SIMAS; RUFINO, 2018); passamos então, uma vida inteira, onde dificilmente não aprendemos, a cada 10 horas, um pouco mais sobre tudo aquilo que jamais seremos fora, ou melhor, para além do capital.

O primeiro passo, portanto, para uma educação para além do capital, é tornarmos consciente o que hoje é reproduzido de forma mecânica e automática: entender que a educação como se dá, nada mais é do que um processo de internalização de valores favoráveis ao desenvolvimento capitalista e as classes dominantes. Em resumo, o primeiro passo pode ser sintetizado numa frase que constantemente encontramos em todos os marcos teóricos selecionados para essa seção: precisamos nos deseducar sobre tudo aquilo que um dia pensamos que era a educação.

Essa deseducação do cânone hegemônico perpassa, necessariamente, pelo entendimento que a educação precisa ser encarada por uma concepção muito mais ampla, de forma que as transformações havidas nela abarquem não somente os processos

educacionais formais, resultando, de fato, numa transformação radical – e não em um eventual deslize nas armadilhas do gradualismo utópico que é marca registrada dos reparos institucionais meramente formais.

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. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. 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 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. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MESZÁROS, 2008, p. 53)

Nesse desiderato, essa concepção ampla dos processos educacionais, nos remonta ao que Simas e Rufino (2019) debatem acerca da educação pelo dendezeiro. Entendendo a macumba como um *lócus* de conhecimentos sofisticados conforme já defendemos no primeiro capítulo desta pesquisa, poderíamos nos valer da lição dada por Orunmilá aos seus filhos.

Conta o mito iorubá (um poema de Ifá) que um dia, chateado com a vaidade que tomava conta dos seus filhos, assim como a sede pelo poder, Orunmilá resolveu ir embora da terra, deixando-os a sua própria sorte. Para manter ainda alguma forma de comunicação com eles, deixou 16 (dezesseis) caroços de dendê que poderiam ser consultados sempre que sua palavra quisesse ser conhecida (SIMAS; RUFINO, 2019).

E qual lição Orunmilá queria dar aos seus filhos deixando especificamente os caroços de dendê? Como bem se sabe, o dendezeiro, árvore donde brotam os frutos de dendê, tem uma enorme facilidade de se fixar em qualquer tipo de solo – na linguagem popular “dá em qualquer lugar”. Orunmilá, portanto, quis deixar ao encargo daquilo que simboliza uma das coisas mais simples e acessíveis, todo o segredo do conhecimento – ai incluso o catálogo das folhas, preceitos dos ebós e o repertório dos cantos de encantamento (SIMAS; RUFINO, 2019).

Assim, seus filhos, envaidecidos e sedentos pelo poder, precisariam recorrer a coisa mais simples, comum e corriqueira, caso quisessem consultar a palavra de Orunmilá e, com isso, acessar o conhecimento. Precisariam do caroço de dendê para que pudessem compreender “a sofisticação de todas as semânticas e gramáticas e o mistério da prática do axé.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 26).

O axé, como já buscamos definir no capítulo 2 desta pesquisa, possui íntima relação com a noção de energia ou força vital; aquela que é compartilhada por todos os seres vivos e elementos da natureza; aquela que para ser potencializada, depende da constante troca para que jamais se disperse (SIMAS; RUFINO, 2019).

A educação, enquanto um fenômeno dialógico e que vai muito além dos processos educacionais puramente formais, guarda, na concepção que aqui esboçamos, íntima relação com o axé, porquanto, na sua busca por atuar na transformação dos processos de internalização com vistas a transformar radicalmente o paradigma vigente, está sempre alicerçada em ações e pedagogias que são potencializadas pelos processos de troca com o objetivo de expurgar dos mais diversos planos, o carregamento colonial e a política de desencanto que sustentam o sistema capitalista que oprime as classes populares diuturnamente.

O enfrentamento desses processos de internalização de valores que envaidecem os indivíduos ou os faz aceitar um parâmetro de reprodução da sociedade completamente opressor, como bem afirma Meszáros e como ensinou Orunmilá, se dá no miúdo, no cotidiano, no trivial. Assim como defendemos uma educação para além do capital, defendemos uma educação pelo dendezeiro, posto que essa significa:

[...] entender o cotidiano como instância de aprendizagens, fortalecer gramáticas não normativas e ousar o encanto como prática transgressiva. O dendezeiro encarna a força dos comuns, as experiências e sociabilidades enredadas nos cotidianos, mas que ao longo do tempo foram investidas de não reconhecimento e credibilidade. [...] Assim, o caráter plurilinguista do dendezeiro [...] navega em rota contrária à do modo de ser que almeja a vaidade e o poder. Esse modo tomado por delírios metonímicos se distancia da sabedoria da mesma forma que os filhos de Orunmilá se afastaram do seu pai. Uma educação que não recorre à sabedoria assente na diversidade e nas possibilidades existentes nos cotidianos padece de imobilidade e se torna escrava do tacanhismo. (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 27)

Encarando a educação dessa forma, portanto, ela deixa de ser instrumento dos processos de internalização de valores burgueses e passa a funcionar como princípio e fazer político; passa-se a construir dialeticamente, através da extração dos saberes oriundos dos cotidianos e das vivências dos sujeitos historicamente subalternizados (ou seja, diversidade de presenças e pluralidade de existências), novas alternativas que transpassam o capital e a sua ideia de um modelo totalitário.

Como é lembrado por um dos marcos teóricos desta seção, nós “[...] precisamos reinvidicar uma educação pela para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical.” (MESZÁROS, 2008, p. 55). Precisamos de uma educação, como veremos adiante, que se coadune com a prática da liberdade e com uma pedagogia engajada e transgressora.

Somente através do combate vigoroso contra as formas dominantes de internalização é que podemos, de fato, superar a esterilidade, a castração e o dismantelo cognitivo que é ocasionado pela imposição de determinados valores que nos induzem a um conformismo generalizado, capaz de enxergar somente (e muitas vezes sequer) num gradualismo utópico a saída para o modelo de exploração e opressão vigente dentro do sistema capitalista.

Assim, seja através da *contrainternalização* defendida por Meszáros (2008), seja através da *educação pelo dendezeiro* pontuada por Simas e Rufino (2019), nós precisamos de uma educação que tenha como fundamento uma alternativa abrangente e concretamente sustentável ao que já existe, capaz de nos educar para as mais diversas finalidades e nos mais diversos espaços, através de uma metodologia dialógica que permita o questionamento constante dos saberes (que não estão enjaulados somente nos livros) e que esteja aberta as experiências e vivências diversas daqueles que historicamente foram oprimidos, invisibilizados e castrados pelos processos de educação formais pautados pela visão limítrofe imposta pelo paradigma burguês.

É preciso que os princípios orientadores de todo e qualquer processo educacional se desvinculem da lógica do capital, abarcando cada vez mais práticas de uma concepção alargada de educação e práticas educacionais que sejam igualmente mais amplas. Dessa forma, teremos uma ideia de educação que empresta um significado muito mais concreto a

expressão “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” tão replicada por Freire (2020).

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. (FREIRE, 2020, p. 94)

Quando Meszáros apresenta a proposta de uma *contrainternalização* de uma visão mais abrangente e concreta de uma forma radicalmente diferente de conduzirmos as nossas dinâmicas dentro da sociedade, ele dialoga exatamente com a reflexão apresentada por Freire no trecho acima, uma vez que para Meszáros, a educação para além do capital é indissociável do processo de superação da autoalienação do trabalho.

Meszáros entende, portanto, que para superar o sistema do capital é preciso superar a *alienação de mediações de segunda ordem que ele nos impõe* (Estado, relações de troca orientada para o mercado, trabalho subordinado ao capital e afins), substituindo-as por uma alternativa concreta de automediação, associada ao autocontrole e a autorrealização fundadas na liberdade substantiva e na igualdade. Nesse sentido, atribui a educação um papel importante na busca pela por esses objetivos.

Somente através da contrainternalização de valores estranhos aqueles impostos pelas classes dominantes, poderiam os indivíduos estar aptos a deliberarem livremente (do jugo da ideologia burguesa) acerca das suas reais necessidades e prioridades que devem ser perseguidos pela comunidade. Do contrário, estaremos sempre presos numa espécie de ciclo vicioso onde somos bombardeados diuturnamente com prioridades e necessidades que são estranhas as nossas próprias, mas que perseguimos como se nossas o fossem, posto que somos ensinados que elas, no fundo, o são – quando na verdade são apenas formas de contribuirmos para o processo de autoexpansão do capital.

De uma forma geral, então, essa educação além do capital, na concepção de Meszáros não pode ser: i) limitada a um período específico da vida das pessoas; ii)

"vocacional", aqui entendido como a ideia de destacar pessoas específicas (sem nenhum poder decisório) para ser responsável por ela; e iii) generalista, isto é, ensinar aos indivíduos de forma paternalista determinadas habilidades cognitivas.

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MESZÁROS, p. 76-77)

Entendendo, portanto, que há não somente “outra teoria da educação”, mas, a bem da verdade, uma outra educação possível, a pergunta que nos resta responder dentro desta investigação é: quais caminhos e onde poderíamos nos ancorar para *materializar* essa educação considerando o contexto em que aplicamos a pesquisa? Em outras palavras, qual caminho a ser trilhado por uma pedagogia para além do capital?

Nesse desiderato, entram as importantes reflexões de Freire acerca da educação como prática da liberdade, sobretudo no contexto da “*Educação Versus Massificação*” e “*Educação e Conscientização*” e, conseqüentemente, as discussões feitas a partir desta obra, por bell hooks, onde nos ensinará uma pedagogia transgressora e engajada.

Achamos importante trazer essa obra de Freire em específico, porque além de ser uma continuidade a linha de raciocínio construída por Meszáros (muito embora estejam separadas por décadas e Freire tenha escrito sua obra anteriormente ao autor húngaro) em torno da *contrainternalização* (que em Freire leremos como conscientização), também nos oportuniza alocar essa discussão dentro da realidade brasileira, marcada, como sempre acentuamos, por enormes contradições e peculiaridades muito próprias de um país de modernidade periférica.

Em termos diferentes daqueles colocados por Meszáros, mas partilhando de uma mesma linha de raciocínio, Freire (2019a) fala sobre as peculiaridades e necessidades da sociedade brasileira, as quais podem ser facilmente transportadas mais de 50 anos após o que escreveu e ilustram muito bem os processos vividos na segunda década do século

vigente. Neste sentido, destaca o papel do educador no Brasil na construção de uma educação crítica e criticizadora, capaz de fazer com que as classes populares passem da transitividade ingênua para o que ele denomina de transitividade crítica, isto é, capacitar as classes populares para que possam entender os desafios que devem ser enfrentados para que possamos construir um projeto de país que quebre os grilhões historicamente impostos pelas classes dominantes locais (aristocracia rural, a média e alta burguesia empresarial, o mercado financeiro e afins).

Afirmamos que a obra de Freire encontra respaldo no que vivemos hoje e na década passada, porque citando Lipset, ele lembra que mesmo as classes médias, quando educadas pelo cânone dos valores burgueses, costuma exercer pressões e opressões sobre as classes mais populares – nesse sentido, faz a alusão para quando o desenvolvimento econômico transformar a pirâmide social, num losango, isto é, uma classe média sempre crescente (FREIRE, 2019a), algo que vimos em termos de mudanças estruturais e nos padrões de renda implementados no Brasil entre 2004 e 2015¹⁵⁶.

A educação que vá além dos valores burgueses é importante, portanto, na perspectiva Freireana, porque historicamente, sempre que as classes populares emergiram mobilizadas na história nacional diante da descoberta do seu real poder e da necessidade de reconhecimento dos seus anseios, esses levantes foram duramente reprimidos pelas classes dominantes (uso da força) ou desmobilizadas através da domesticação e docilização desses anseios ante ao comprometimento das classes dominantes em realizar “o que é possível de ser feito” (isto é, soluções paternalistas que sanam problemas de forma pontual ou reformas superficiais que agem de igual forma). Falamos também da classe média¹⁵⁷, porque na medida em que essas soluções pontuais permitem a ascensão econômica de um conjunto de pessoas a esta classe, se a quebra desses valores burgueses não forem contrainternalizadas também por esses sujeitos, será essa classe (que ora representa uma robusta parcela do losango social) que exercerá, sob o jugo do capital e dos interesses burgueses das classes

¹⁵⁶ Essa análise pode ser feita de forma mais objetiva consultando o Índice de Gini, através dos dados que são tabulados em termos de concentração de renda tanto pelo IPEA como pelo Banco Mundial. Nesse sentido, Cf. The World Bank (2022)

¹⁵⁷ "E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênua e emocionalizada, via na emersão popular, no mínimo, uma ameaça ao que lhe parecia sua paz. Daí a sua posição reacionária diante da emersão popular" (FREIRE, 2019a, p. 88)

dominantes, parcela substancial de toda a pressão, repressão e opressão, sob as classes populares.

Parecia-nos, deste modo, que, das naus enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do 'desenraizamento' de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 2019a, p. 89-90)

Esse trecho sintetiza, portanto, uma parte substancial do diálogo que encontramos (e partilhamos) acerca do papel de uma outra educação (diferente da que temos hoje) entre Meszáros e Freire. Uma pedagogia para além do capital, precisa se pautar na forma em como situa os sujeitos diante dos desafios históricos dos quais estamos diante, isto é, a superação de reprodução do sistema capitalista e todas as opressões estruturais que estão nele enraizados.

Precisamos, portanto, de uma pedagogia capaz de colocar o indivíduo diante do problema e fomentá-lo ao debate, a criticidade, a participação a partir do questionamento daquelas que hoje se prostam como verdades insuperáveis posto que atingimos o fim da história – ou que estamos no ápice do desenvolvimento humano, como pregam outros asseclas do paradigma vigente. Uma educação que se funde numa teoria crítica, mas que não esqueça da prática, que esteja voltada para uma constante mudança de atitude, de forma a evitar que não seja, no fim das contas, mera verborragia. Nas palavras do patrono da educação brasileira: “Educação que não se perca no estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra ‘fácil’. Do discurso verboso.” (FREIRE, 2019a, p. 93).

A educação que temos hoje, é construída através da seguinte fórmula: ideias ditadas + aulas discursadas + trabalho *sobre* o educando + ordem imposta + fórmulas prontas entregues (FREIRE, 2019a). O único resultado possível dessa fórmula (=) é a formação de

peças que são incapazes de cumprir com o mister, dantes mencionado por Meszáros, de deliberar em condições de liberdade sobre suas expectativas e objetivos que devem ser perseguidos pela comunidade da qual fazem parte (e em benefício dela e não de uma classe dominante específica). Quando transportamos, portanto, a fórmula identificada por Freire e adicionamos a ela as formulações de Meszáros, compreendemos com clareza cristalina as contradições e dificuldades que enfrentamos na tentativa de mobilização das classes populares no Brasil

Como afirma o autor, o que vemos diante do modelo vigente é uma “educação em antinomia com a emergência do povo na vida pública brasileira.” (FREIRE, 2019a, p. 97). E qual seria a forma, portanto, de alterarmos os fatores dessa fórmula e superar esse desafio histórico? A contrainternazalização de Meszáros que, em Freire, podemos estudar como o fenômeno de *conscientização*.

Nesse sentido, Freire, a partir de diversas vivências acumuladas a partir de experiências no campo da educação popular (como o projeto de educação de jovens e adultos no Movimento de Cultura Popular do Recife e a experiência de alfabetização em Angicos) apresenta uma distinção basilar ao trabalhar a ideia de *consciência*. De um lado, ele fala em *consciência crítica*, isto é, aquela que é a representação dos fatos como se dão dentro de uma relação material e concreta. E, por outro lado, há também a *consciência mágica*, responsável por alienar o sujeito e fazê-lo pensar de forma mecânica e automática. No primeiro caso, temos um indivíduo que vive *com* o mundo; já no segundo, o sujeito vive *para* o mundo (FREIRE, 2019a).

Um dos aspectos preponderantes e caracterizadores da dita *consciência mágica* é o estímulo constante ao fatalismo, isto é, a transmissão de valores que incutem no indivíduo a ideia de impossibilidade de reagir diante das situações materiais e concretas que são desfavoráveis. Para Freire, diante das experiências vividas, a educação pode ser um elemento fomentador de uma *consciência crítica* (como foi o caso em Recife ou em Angicos), mas, em larga escala, o modelo de educação bancarizada vigente fomenta a captação mágica (ou ingênua) da realidade, estimulando, portanto, o desenvolvimento de uma *consciência mágica* de forma massificada.

A consciência mágica, portanto, enquanto forma de encarar a realidade de forma dócil ou fatalista, reafirma a perpetuação do *status quo* legitimado pela reprodução e

internalização dos valores burgueses que dão sustentação ao desenvolvimento e reprodução do sistema capitalista. Ora, partindo do pressuposto que a natureza da nossa ação, em regra, corresponde a natureza da forma como compreendemos as coisas, se um indivíduo (um aluno, digamos) recebe constantemente através dos processos educacionais, a natureza de uma ação mágica, a sua compreensão sobre o mundo, os fenômenos e as relações nele contidas(os) será igualmente mágica. Dito de outra forma: *uma ação alienante*, gerará no indivíduo uma *compreensão* (ou uma consciência) *alienante*.

Se temos como ponto pacífico dentro da ideia de educação que aqui defendemos, que os processos educacionais extrapolam as instituições formais, entenderemos a dimensão da capacidade de reprodução e internalização de valores alienantes no contexto em que estamos inseridos. Se os meios de comunicação, o espaço familiar, a escola, a rua, o trabalho e todos os demais espaços onde são travadas relações sociais são permeados por ações de natureza alienante, temos que os indivíduos inseridos nesses contextos são diuturnamente condicionados a criar e desenvolver tão somente uma *consciência mágica* (ou *alienante*).

Aqui já não importa indagar a partir de onde esses valores começaram a se reproduzir na sociedade (muito embora os debates da seção 2 e 3.3.1 desta pesquisa ofereçam um norte sólido), isto é, tal como numa pandemia de proporções globais como a que vivemos hoje, pouco importa definir, dado o estágio em que já nos encontramos, quem foi o paciente zero. Cabe-nos destruir as barragens que impedem que as ações e a consciência crítica sejam postas em prática e questionem a reprodução desses valores e ações alienantes que se autoexpandem de forma desenfreada e em escala global.

A solução que Freire propõe, portanto, é uma educação que auxilie no processo de organização e de capacidade reflexiva do pensamento dos sujeitos, fazendo-os substituir uma leitura ingênua e alienante do mundo, por uma ação-reflexão predominantemente crítica (FREIRE, 2019a).

Desta feita, Freire então pensa em métodos para embasar uma educação em prol da *conscientização crítica* (*contrainternalização*), discorrendo sobre a necessidade de que, independentemente do método utilizado, sua base se pautar no diálogo (isto é, numa pedagogia dialógica), capaz de despertar nos indivíduos essa percepção crítica, sua relação com o mundo e, sobretudo, o seu papel enquanto agente da transformação.

Nessa esteira, cabe ressaltar que Freire pontua que uma pedagogia dialógica não é somente um pedagogia que se funda na conversa. Dentro de uma estrutura hierarquizada e alienada, é possível que duas pessoas “conversem”. Quando falamos numa dinâmica dialógica falamos na capacidade do educador de *realmente* conhecer o educando, de escutá-lo, de compreendê-lo e, com isso, cativá-lo.

Assim, postando-se dessa forma mais aberta e ativa, o educador abre espaço para que o educando possa estabelecer um vínculo importantíssimo numa educação que se preza como libertadora: o elo entre sua cultura, vivências e experiências, com os processos de ensino-aprendizagem no qual encontra-se inserido.

Os relatos construídos por bell hooks (2017) talvez sejam a mais pura expressão material e concreta (e portanto, prática), daquilo que Meszáros e Freire pontuam à nível mais teórico. Nos textos onde traz importantes relatos da sua vivência enquanto educanda e educadora negra, seu contato com a obra de Freire e os desafios de ensinar a transgredir (isto é, de concretizar a educação como prática da liberdade através de uma pedagogia engajada), encontramos uma série de discussões que nos oferecem um norte mais vívido de como podemos materializar uma outra educação através de uma pedagogia para além do capital.

Nessa esteira, conectando com aquilo que Freire fala ao final da obra analisada, hooks inicia pontuando dois elementos muito básicos daquilo que compreende como uma pedagogia engajada: i) primeiramente, *ela é uma forma de ensinar através da qual qualquer um pode aprender*; e ii) além disso, *é uma pedagogia cuja ênfase principal é no bem-estar dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem*, sobretudo no educando.

Em uma pedagogia engajada, os professores são estimulados a saírem da zona de conforto em que se prostam quando internalizam os valores da educação bancarizada e sentam-se confortavelmente em seus sofás epistemológicos construídos pelas teorias hegemônicas da educação. Dessa forma, precisam estar em um constante processo de autoatualização, promovendo o seu próprio bem-estar para que assim possam auxiliar os estudantes no mesmo sentido.

Essa é a primeira etapa necessária para que existam as condições mínimas necessárias que favoreçam a abertura dos sujeitos implicados no processo de ensino-

aprendizagem ao diálogo. Através do emprego de metodologias dialógicas, num ambiente de constante autoatualização, os espaços onde são realizados os processos educacionais (sejam ele formais ou não) estão aptos a promover o crescimento dos educadores e dos educandos.

Dentro desse contexto, ao falar sobre a necessidade de uma revolução de valores, hooks (2017) estabelece outra ponte que lembra bastante as colocações de Meszáros e Freire sobre o processo de internalização de valores burgueses. Nesta senda, ela afirma que o consumo massivo pela coletividade de uma cultura da desinformação, fomenta a criação de diversas camadas de mentiras que vão sendo disseminadas no cotidiano das pessoas e, com isso, desmobilizam-nos ou diminuem a nossa capacidade (ou mesmo vontade) de modificar as estruturas do modelo de reprodução de sociedade no qual estamos inseridos.

Essas camadas de mentiras (ou de meias verdades), que nada mais são do que os valores que autolegitimam e sustentam o sistema capitalista (leia: ideologia burguesa), perpetuam no âmbito da sociedade práticas e discursos supremacistas, sexistas, racistas, colonizadores, os quais, por sua vez, se infiltram e distorcem toda e qualquer ideia de educação como prática da liberdade.

Por isso, uma pedagogia engajada e uma educação transgressora, na busca por vencer tais processos de internalização, precisa, como já frisamos (e reforça hooks), de uma verdadeira abertura as experiências e vivências dos sujeitos historicamente subalternizados e que compõem as classes populares, isto é, uma dupla abertura: da cultura à essas múltiplas cosmovisões existentes dentro de sociedades (que cada vez mais são plurais em termos de subjetividades); e da educação à essa cultura intercruzada.

Isto porque, a ideia da cultura que temos hoje como dominante, isto é, como um espaço de completa concordância e/ou harmonia, é sintomático da homogeneização violenta perpetrada pelo capital (através do epistemicídio, do semicídio e do culturicídio) através da qual este impõe os seus valores e, consequentemente, a ideologia burguesa. Não por outra razão, mais adiante, na seção 4, riscaremos o ponto defendendo uma extensão popular em direitos humanos pautada na pedagogia das encruzilhadas e na completa abertura das suas práticas educacional ao lócus de conhecimentos teórico-práticos oriundo da ciência encantada das macumbas.

Infelizmente, no modelo educacional que temos hoje, a abertura cultural e a utilização de uma pedagogia engajada (ou transgressora) encontra muita resistência principalmente nos educadores que foram forma(ta)dos por processos educacionais formais castradores e apologeticos de uma educação estéril de afetos e politicamente neutra. Nesta senda, hooks (2017), a partir das suas experiências com formação de professores, foca sua atenção para os espaços formais de educação e apresenta em uma série de passagens, sua preocupação e angústias pelo fato de muitos desses professores sentirem-se perturbados com a ideia de uma sala de aula aberta a uma transformação multicultural, ao compartilhamento de experiências e a discussão de temas políticos.

Com um exemplo metodológico muito simples, hooks (2017) nos ensina como essa abertura pode começar a ser feita e como a sala de aula pode se tornar um espaço verdadeiramente multicultural. Ela menciona, assim, o exemplo do que ela pede para que seus alunos façam desde o primeiro dia de aula: um diário, onde eles podem escrever o que sentem ou pensam ao longo das aulas e, os quais podem ser lidos por eles para os demais colegas de turma.

O exemplo usado por hooks, também me lembra bastante as vivências em sala de aula como professor do Ensino Superior e algumas das experiências com o projeto de extensão que é vetor desta pesquisa-ação.

Me atentarei ao primeiro caso, tendo em vista que as experiências com o Efetivando o Direito à Educação serão oportunamente trazidas na seção 5 e 6 desta pesquisa. Na primeira aula de cada semestre, costumava fazer um acordo com os estudantes do curso de direito da UFRN, nos seguintes termos: todas as aulas me comprometo a observar todas e todos, tomar pequenas notas sobre minhas impressões sobre cada um(a) de vocês e, ao final de cada unidade, as entregarei numa espécie de ficha individual. Em contrapartida, pedia para que todas e todos também fizessem o mesmo.

Assim, ao final de cada unidade, separávamos uma aula inteira só para que eu pudesse entregar as fichas individuais para cada um(a) deles(as), contendo minhas impressões, ocasião na qual era aberto um espaço para que pudessem verbalizar tudo que haviam observado acerca do que estávamos construindo em sala (ou fora dela) ao longo daquela unidade. Além disso, esse espaço também se tornava um local de fala onde os(as) estudantes podiam expressar seu descontentamento com questões que iam além tão

somente da disciplina, abrangendo o curso, a universidade e questões correlatas aos processos educacionais (formais ou não) nos quais estavam inseridos.

Através desse espaço, muitos relatos surgiam, muitas vozes eram escutadas: angústias, anseios, frustrações; assim como expectativas, experiências positivas e, claro, também momentos de descontração. Ali, naquele momento, para além de uma ferramenta puramente de análise e avaliação pedagógica, estávamos falando sobre nossas vivências dentro e fora dos processos educacionais formais e nos permitindo estabelecer um elo importante sobre toda a diversidade de culturas e subjetividades existentes numa sala de aula plural com a ideia de educação a qual ali emprestavamos concretude.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora (...) À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional (...) A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? (HOOKS, 2017, p. 56-57)

Por isso, devo concordar com hooks, baseado não somente naquilo que ela escreve, mas, também, nas minhas vivências como educador, quando diz que os estudantes estão ávidos para se deseducarem, isto é, estão dispostos a reaprender novas formas de construir o conhecimento que são totalmente contrárias a tudo aquilo que um dia lhes contaram sobre o que era a educação ou como deveria ser um processo educacional.

Uma pedagogia engajada e radicalmente transformadora, capaz de ir além do paradigma muito bem assentado pelo capital de uma educação bancarizada, perpassa, portanto, necessariamente por um reconhecimento da multiculturalidade do mundo e das diversas vozes e vivências que constroem uma sala de aula. Com isso em mente, podemos dar, concretamente, um passo adiante, dentro dos *processos educacionais formais*, rumo à uma educação além do capital, proporcionando aos estudantes um jeito de ensinar capaz de transformar suas *consciências (contrainternalização)* e dando-lhes a educação que merecem.

É importante riscar o ponto para que não caíamos nas armadilhas já denunciadas: pensar numa educação transgressora, além do capital e/ou como prática da liberdade,

depende de que tenhamos uma vigilância constante no balanço que deve ser feito entre teoria e prática – ou, como prefere hooks, que sejamos capazes de construir uma teoria como prática libertadora.

Vejam bem. Na ideia de educação que aqui esboçamos não descuramos da importância da construção dos saberes teóricos (tanto assim o é, que toda essa seção e a anterior são dedicadas a esmiuçar e debater as categorias centrais desta investigação), porém dentro da concepção que aqui construímos sobre educação, a experiência tem importância idêntica quando se trata da construção ou das discussões acerca de uma teoria da educação.

Como hooks (2017) nos lembra ao dialogar com um trecho escrito por Catharine MacKinnon, há determinadas experiências e vivências nossas as quais transpassam qualquer conhecimento teórico que já foi construído até hoje. Nesse sentido, quando destacamos o papel da experiência queremos dar ênfase a esse aspecto ou, como pontua a autora: chamamos atenção para o fato de que precisamos transformar as nossas dores e angústias não só em fala, mas em lugar de teorização – como forma de emancipação.

Quando transportamos essa forma de encarar a nossa vida e a construção do conhecimento para a educação, passamos a pleitear por uma pedagogia que se pautar numa verdadeira “paixão pela experiência”, isto é, um conjunto de práticas e processos de ensino-aprendizagem que abracem as experiências, vivências e testemunhos como sabenças importantes para embasar formas válidas de se construir conhecimento.

Aos educadores versados na forma monológica de se construir o conhecimento ou mesmo de se conduzir as dinâmicas dos espaços formais de educação, a ideia que aqui defendemos talvez possa parecer absolutamente descabida ou impossível de ser implementada. Nesse sentido:

Todas essas questões são desmascaradas quando a civilização ocidental e a formação de seu cânone são questionadas e rigorosamente interrogadas. É exatamente isso que os acadêmicos conservadores consideram ameaçador - a possibilidade de que essas críticas desmontem a ideia burguesa de ‘professor universitário’ e de que, como consequência, as noções da nossa importância e do nosso papel como professores na sala de aula tenham de ser fundamentalmente modificadas. [...] Enquanto escrevia os ensaios deste livro, eu pensava continuamente no fato de conhecer tantos professores universitários que são politicamente progressistas, que tiveram a disposição de mudar os currículos de seus cursos, mas na

verdade se recusaram resolutamente a natureza da sua prática pedagógica. (HOOKS, 2017, p. 187-188)

Eu iria além da categoria indicada pela autora nesse trecho e faria uma crítica mais ampla: os acadêmicos conservadores (eu apontaria as classes dominantes) temem, a bem da verdade, que as críticas tecidas ao cânone burguês monológico e castrador, empurrem-nos para fora dos sofás epistemológicos donde estão sentados confortavelmente nos dias de hoje. Como já mencionado na seção anterior quando falávamos sobre uma outra teoria de direitos humanos e discutíamos a realidade dos cursos de direito espalhados pelo Brasil, sempre que alguém ousa apresentar alguma insurgência ao paradigma vigente, questionando a insuficiência de reformas pontuais para solução de um problema estrutural, essa voz é geralmente silenciada.

Nessa toada, creditam-se melhorias educacionais (no caso mencionado, da educação jurídica) a uma mera alteração curricular – como se a presença de um professor reacionário ensinando “Relações Étnico-Raciais e Cultura Afroameríndia” de fato sanasse as graves distorções que temos com uma educação formal que reproduz apagamentos e contribui para a perpetuação do epistemicídio dos povos originários.

Uma pedagogia transgressora e engajada vai muito além de uma mera alteração curricular porque prescinde que o educador trabalhe o espaço educacional: seja ele uma sala de aula, o pátio da escola, a rua, uma quadra de areia ou o que quer que seja. Trabalhar o espaço onde ocorrem os processos educacionais significa entender o espaço que ele fisicamente ocupa nesse processo, o seu corpo e os limites dele.

Somos educados a compreender que dentro da educação teremos sempre a figura do educador ocupando um espaço de superioridade, muitas vezes reforçadas pela distância em que ele se prosta em face da turma, da presença de uma mesa ou um púlpito entre o educador e os educandos, ou, pior ainda, um desnível no piso da sala de aula, colocando o professor numa espécie de palco acima dos alunos.

Isso é uma aberração. Educandos e educadores precisam se comunicar, dialogar, sem barreiras, olhando uns para os outros, sem uma estrutura física que reforce a existência de uma relação de poder e hierarquia, tal como em qualquer diálogo que é travado fora de um espaço formalmente educacional. Do que valem as ditas metodologias ativas da

pedagogia bancarizada, se ela é construída toda em cima de uma muralha (ainda que invisível) separando os corpos dos educadores e dos educandos?

Quando isso acontece, temos, novamente, a representação do que Boaventura convencionou chamar de uma linha abissal. Muito pequena e singela, mas igualmente significativa. Para trás do mesa, do púlpito ou na área do palco do professor, temos o espaço onde são produzidas as verdades sobre os conhecimentos que estão ali sendo “transmitidos”. Do outro lado dessas linhas, onde estão os estudantes (os Outros¹⁵⁸), temos somente a ignorância e os receptáculos que serão iluminados pelas verdades absolutas dos detentores do saber.

Nós, educadores comprometidos com uma pedagogia engajada, não temos nenhum modelo que nos oriente metodicamente como entrar numa sala de aula e, seguindo passo a passo, ensinarmos de uma forma completamente diferente. Mas, ao mesmo tempo, temos um ponto de partida muito claro: o avesso do que hoje é visto como um paradigma bem sucedido. Não por outra razão, destacamos tanto a importância de que uma teoria crítica da educação, seja uma teoria da educação como *prática* da liberdade.

Nesse sentido, deixo aqui, um breve testemunho. A primeira vez que pisei em sala de aula na condição de professor, tinha pouco mais de 25 (vinte e cinco) anos, recém saído de uma graduação (bacharelado) e ainda estudante do mestrado. Durante cerca de 05 (cinco) anos da graduação em direito, posso contar nos dedos as vezes em que realmente tive vontade de permanecer em sala de aula, muito embora os assuntos ali discutidos não fossem de todo desinteressantes.

O ambiente acadêmico e a forma como a sala de aula se estruturava, faziam com que eu me sentisse desconfortável o tempo todo – não de um jeito bom, como quando somos provocados a refletir e a colocar nossas vivências em confronto com o que aprendemos; posto que no lugar de uma comunidade pedagógica, havia somente a sensação de um processo constante de alienação massivo e de uma concorrência desenfreada por melhores notas, bolsas de pesquisa ou estágios.

¹⁵⁸ Aqui, a bem da verdade, fazendo uma alusão a obra de Arroyo mas em sentido contrário daquilo que ele pontua. Quando fala em Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, o que o mencionado autor busca destacar é aquilo que estamos fazendo aqui, isto é, de que os espaços onde ocorrem os processos educacionais são plurais e, por isso, repleto de múltiplas subjetividades. Desta forma, outros sujeitos (ou outras subjetividades) reclamam outras pedagogias (que não as convencionais plasmadas no modelo bancarizado largamente universalizado). Nesse sentido, Cf. Arroyo (2014).

Poderia dedicar uma seção inteira dessa pesquisa a como as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas ao longo desse interstício temporal me faziam questionar se o que eu pensava sobre educação não encontrava guarida dentro da universidade ou de qualquer sala de aula (já que a trajetória na escola também não fora diferente). Resumo, entretanto, esse sentimento, numa frase que constantemente passei a utilizar para descrever como entendia que aquele modelo de educação funcionava: nós éramos prostrados numa esteira produtivista, onde diuturnamente passávamos por um processo violento de moagem para que, ao final, na ponta da esteira (quando nos formássemos), o produto final fosse um todo homogêneo. Esse modelo educacional, portanto, era um moedor de pessoas e de sonhos; éramos ali triturados e despejados numa bacia onde estavam os restos de outros sujeitos igualmente esmagados por essa estrutura; para amalgamar essa mistura, repleta de restos de pessoas e dos seus sonhos, adicionava-se um tanto da ideologia burguesa castradora e neutralizante. Assim, esse todo homogêneo, composto pelo resto do que um dia fomos, misturado com valores que nos são estranhos, era remoldado, dentro dos padrões e limites permitidos pelo modo de reprodução social vigente, dando origem a um indivíduo cujos objetivos, expectativas e comportamentos correspondem ao que é necessário para que o sistema capitalista continue se autoexpandindo e autolegitimando.

Refletir sobre todo esse processo à luz dos autores que são hoje marcos teóricos fundantes desta pesquisa, não me deu, como já afirmei, um modelo metodologicamente estruturado com tudo aquilo que deveria fazer ao pisar em sala de aula na figura de educador-educando; mas, ao mesmo tempo, me permitiu me deseducar daquilo que me fizeram acreditar que era a educação e, com isso, compreender que muito além de ensinar algo da maneira como os educandos-educadores esperavam que eu fizesse, precisava, antes de tudo, deseducá-los.

Esse era e continua sendo o meu compromisso. Ao longo de quase 06 (seis) anos no Ensino Superior e 08 (oito) anos no Ensino Básico, foi através dessa pedagogia engajada e transgressora, que me permiti construir a convicção teórica e prática do que sustento na minha pesquisa.

[...] eu tinha um medo terrível de que meu ensino viesse a reforçar essas hierarquias. Mas eu não tinha absolutamente nenhum modelo, nenhum exemplo de o que significaria entrar na sala de aula e ensinar de modo

diferente. O impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser bem recebido por alunos que frequentemente esperam que ensinemos da maneira com que eles estão acostumados. O que quero dizer é que é preciso um compromisso fortíssimo, uma vontade de lutar, de deixar que nosso trabalho de professores reflita as pedagogias progressistas. (HOOKS, 2017, p. 191).

Educar para a liberdade ou para além do capital através de uma pedagogia engajada, portanto, depende do nosso compromisso não só em desafiar o modo como todos pensam e enxergam a educação e os processos pedagógicos; depende, principalmente, da nossa capacidade de inserir os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem (sobretudo os educandos-educadores) num contexto no qual tenham contato com processos educacionais diferente daqueles onde convencionalmente foram moldados: onde tenham voz e sejam, de fato, ouvidos; onde possam sorrir e sonhar; onde haja comprometimento e rigor, ao mesmo tempo em que também exista bem-estar e descontração; enfim, num contexto onde sejam encarados como sujeitos capazes de ensinar e de aprender, pois a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar no qual qualquer um pode aprender.

Concluindo, portanto, podemos afirmar que a educação como prática da liberdade é o que encontramos, ao longo desse percurso, como uma construção prático-teórica que nos foi apresentada como plausível para enfrentar o processo de internalização que é apontado e detalhado na educação para além do capital. Nesta esteira, foi na pedagogia engajada que encontramos, igualmente, as discussões e “ferramentas” que, pensadas à luz dos problemas concretos enfrentados por hooks, são capazes de realizar a *contrainternalização* necessária para combater, no âmbito educacional, um dos pilares que dão sustentação ao sistema capitalista, sua autoexpansão e legitimação.

Como vimos ao longo dessa seção, é através, portanto, do acesso aos bens exigíveis para uma vida digna que estes, ao se materializar na realidade concreta dos indivíduos membros das classes subalternizadas, convertem-se em direitos humanos. A educação, dessa forma, só pode ser encarada enquanto um direito humano a partir do momento que o seu acesso se tornar concreto na realidade desses indivíduos.

Quando falamos em efetivação desses direitos humanos, portanto, subvertemos a lógica da teoria liberal dos direitos humanos e falamos em efetivação desses bens na realidade material e concreta. Não precisamos falar de uma efetivação do direito à

educação, mas efetivação da educação! A partir dessa efetivação é que podemos falar em um direito humano (ou fundamental) à educação.

Se entendemos sinteticamente, portanto, a partir do que foi visto nesta seção que a educação compreende um conjunto de processos sociais e educacionais que transpassam as instituições formais e que objetivam a contrainternalização dos valores da ideologia burguesa, podemos afirmar categoricamente que não há, hoje, um direito fundamental à educação para além das linhas abissais.

É preciso ser enfático (e por vezes repetitivo) porque essa lógica, infelizmente, é ainda muito distante da lógica ensinada sobre o direito e os direitos humanos largamente nos cursos de ciências jurídicas ao longo do Brasil. Não por outra razão, falamos há quase um século sobre o direito à educação (somente em território brasileiro) o qual conta com centenas de milhares de estudo sobre formas de efetivá-lo, enquanto a realidade material e concreta além das linhas abissais pouco muda e é constantemente marcada pela dinâmica de avanços pontuais seguidos de retrocessos destrutivos.

Ou tentamos compreender que a efetivação do direito à educação se faz por intermédio da materialização da ampliação dos processos educacionais que colaborem e fomentem a luta e as conquistas das classes populares, ou estaremos fadados a viver nesse ciclo inócuo de debates sobre o papel do direito nesse processo - que é o de basicamente continuar amalgamando um estado de coisas que produz uma educação castradora, desmobilizante, asséptica, míope, dissociada da sua função popular e, principalmente, que reproduz o desencanto.

O papel do direito, portanto, é vincular-se a essa ideia de educação e não efetivá-la. Não por outra razão, precisamos compreender e falar sobre a educação em direitos humanos. O direito não se transforma ou dá origem a um direito humano, É o direito humano que se converte em direito após a conquista em uma dada luta histórica – e esse processo, está intimamente ligado com a necessidade de *cruzo* que pode ser feito através da educação.

Desta feita, metodologicamente a materialização da proposta de diálogo entre direito e educação, portanto, dentro desses marcos teóricos e a sua conversão numa prática educacional de contrainternalização serão esmiuçadas na seção seguinte, onde apresentaremos as nossas considerações sobre o *cruzo* entre a extensão popular e a

educação popular em direitos humanos – categorias essas que fundamentam a estrutura, metodologia e organização do Projeto de Extensão que é vetor desta pesquisa-ação.

4 SEGUNDO CRUZO – EXTENSÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O ENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR PELA PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS

Na presente seção que se inicia, dedicaremos um pequeno espaço para levantar algumas discussões que são necessárias para que se possa compreender como o Efetivando o Direito à Educação se compreende enquanto projeto de extensão que trabalha com a educação popular em direitos humanos.

Nesta senda, nosso objetivo inicial será aclarar um pouco dos conceitos que são fundamentais para entender o cruzo que ora propomos, quais sejam: i) extensão universitária; ii) extensão popular; iii) educação popular; e iv) educação em direitos humanos.

Na busca por amalgamar essas categorias e intercruzá-las numa *práxis* educacional libertadora e capaz de atuar nos processos de *contrainternalização* e de fomento a uma *consciência crítica*, adicionaremos reflexões acerca de alguns temas que consideramos importantes e que foram fundamentais ao longo do amadurecimento do projeto de extensão e das suas atuações, dentre as quais destacamos a *pedagogia das encruzilhadas* e a *ecologia dos saberes*.

Assim, inicialmente, falaremos das quatro categorias acima destacadas, a partir dos marcos teóricos que fixamos no projeto inicial, isto é: i) para extensão universitária e extensão popular, José Francisco de Melo Neto; ii) para educação popular, Paulo Freire; e iii) para educação em direitos humanos Vera Maria Candau, Maria Creusa de Araújo Borges e Rosa Maria Godoy Silveira.

Compreendidas essas categorias dentro de uma perspectiva mais teórica, poderemos indagá-las a partir da realidade material e concreta, considerando algumas reflexões que surgiram ao longo da estruturação da presente pesquisa-ação (isto é, do projeto de extensão e suas atuações) e que encontraram certa guarida nas propostas de Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino e Boaventura de Souza Santos.

4.1 “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA”, “EXTENSÃO POPULAR” E “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS”: É POSSÍVEL CRUZAR ESSAS CATEGORIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE?

Podemos buscar os primórdios da *extensão universitária* a partir de três recortes espaciais: i) um centrado na Europa e nas universidades populares do século XIX; ii) outro focado na realidade estadunidense, principalmente no trabalho feito pelas universidades situadas nas zonas rurais, aproximadamente no início do século XX; e iii) outra leitura, a partir de movimentos sociais, em especial o movimento estudantil do início do século XX, que é o caso da América Latina – aqui destacando a Argentina e o Brasil (MELO NETO, 2001).

Na Europa do início do século XIX, fortemente marcada pelos ideais educacionais destacados no capítulo 3,1, é muito forte o mote de que o conhecimento produzido nas universidades¹⁵⁹ precisava ser levado à sociedade como forma de esclarecimento da mesma – dentro da lógica de que esse conhecimento (técnico, dogmático, científico) seria a solução para todos os problemas da sociedade que, em última instância, eram ocasionados pelo estado de “ignorância” das massas que não tinham acesso aos processos educacionais formais.

Melo Neto (2002) destaca o exemplo da Inglaterra, onde a questão da extensão universitária começou a ganhar certa atenção a partir dessa perspectiva, isto é, buscando-se creditar a universidade (e, portanto, a extensão) o papel de fazer com que o conhecimento nela produzido chegasse até a sociedade (ou, mais precisamente, aos setores populares) como forma de superação desta “ignorância coletiva”.

Quando mudamos o recorte espacial e averiguamos os primórdios dos debates acerca da extensão universitária em território estadunidense, apesar de identificarmos que a problematização dessa categoria deu-se a partir de experiências no campo (zona rural), a lógica implementada por intermédio da extensão universitária não difere muito da que é largamente encontrada na Europa. Neste caso, a distinção principal que podemos fazer refere-se tão somente aos sujeitos responsáveis pela iniciativa: diferentemente do caso europeu, onde as ações de extensão partiam de grupos autônomos, no caso estadunidense,

¹⁵⁹ Uma análise sobre a origem da Instituição Universitária, a sua reconstrução histórica na Europa e a sua tardia chegada ao Brasil podem ser encontrados em Borges (2008).

tínhamos uma lógica de extensão universitária que dependia de uma iniciativa oficial do Estado (MELO NETO, 2002).

Na América Latina, por sua vez, o início dos debates mais contundentes acerca da extensão universitária e o seu papel podem ser creditadas ao "*Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918*" (BARROS *et. al.*, 1918), documento histórico que contém diversos pleitos dos estudantes argentinos em levante contra reformas superficiais e liberais conduzidas no âmbito das práticas educacionais e da própria estrutura universitária, pelo então interventor da instituição – o sr. José Nicolás Matienzo.

O Manifesto em questão é um documento importantíssimo para fins da categoria "extensão universitária", porque não somente trata sobre a importância de se dar primazia a mesma dentro do contexto das reformas das universidades locais - que ainda sofriam com efeitos colaterais do colonialismo do século XIX (como, por exemplo, as interferências do clero nas atividades acadêmicas) - como, também, sobreleva o papel histórico da luta estudantil e a necessidade de uma ampla reestruturação das instituições de ensino formal (FREITAS NETO, 2011).

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. (BARROS *et. al.*, 1918, s/p)

Sem ser nosso objetivo o aprofundamento nos debates havidos (e as consequências destes) em Córdoba, podemos afirmar que sua influência no movimento estudantil brasileiro é notória. Nesse sentido, Melo Neto (2002) apresenta alguns dos reflexos dos ideais dos estudantes de Córdoba em pleitos e documentos históricos dos movimentos

estudantis locais, destacando dentre eles, os da União Nacional de Estudantes (UNE) e o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira¹⁶⁰, onde encontramos trechos nos quais se clama pela integração da universidade no cotidiano das classes populares através da difusão (por aquela) da cultura.

Podemos afirmar, que apesar de uma diferença de "titularidade" dos sujeitos envolvidos no papel de protagonismo no âmbito da "extensão universitária", todas as políticas de fomento e os debates acerca da predita categoria na década de 60 e seguintes vão num só sentido: atribuindo-se a universidade um papel de penetração no tecido social (o que seria feito através da extensão) para que pudesse difundir nesta, o conhecimento. Em outras palavras: muito embora o pleito fosse legítimo e, em certa medida, razoável, há uma questão problemática atrelada ao mesmo - "[...] uma concepção que compreende a função da universidade como 'doadora' de conhecimento, pretendendo impor uma '*sapientia*' universitária a ser absorvida pelo povo." (MELO NETO, 2002, p. 10, grifo do autor)

Essa questão é levada numa direção muito pior, dado o contexto conturbado dos anos 60 no Brasil e a ascensão do regime militar que tentou instrumentalizar a extensão universitária como instrumento de propaganda governamental e de disseminação de valores das classes dominantes.

Explica-se. No início da década de 60 os debates sobre extensão universitária são aprofundados e difundidos, sobretudo nos Congressos que vão sendo realizados pela UNE para discutir a Reforma Universitária e, também, nos Centros Populares de Cultura (CPCs)¹⁶¹ também da UNE. Como vimos na seção 3.1 desta pesquisa, é cediço que esse momento histórico é demarcado por vários debates no âmbito educacional, abarcando não somente o Ensino Básico (como fora oportunamente pontuado), como também o Ensino Superior.

Nessa esteira, ao se discutir a necessidade da implementação de universidades democráticas no contexto do Ensino Superior nacional, se aprofunda mais e mais a

¹⁶⁰ Anteriormente as discussões capitaneadas pela UNE na década de 60, é possível ver a extensão universitária no contexto brasileiro também ligada as ideias de universidades populares. Decidimos por nos aprofundar na análise do protagonismo assumido pelo movimento estudantil, uma vez que a experiência da extensão nas universidades populares no Brasil, especialmente na Universidade Popular de São Paulo, ainda estavam muito vinculadas a ideia de colonização pelo conhecimento científico ou pela imposição de valores das classes dominantes. Nesse sentido cf. Melo Neto (2002).

¹⁶¹ Merecem menção outras formas de difusão da categoria "extensão universitária" como o Teatro da UNE, os Clubes de Estudo, as campanhas para construção de bibliotecas populares (de bairros) por outros coletivos e movimentos estudantis, dentre outros.

necessidade de se conferir uma maior primazia a extensão universitária, conforme pode se depreender de documentos como a “Declaração da Bahia” (1961), a “Carta do Paraná” (1962) e a “Luta pela atual Reforma Universitária” (1963), todos documentos construídos coletivamente pelo movimento estudantil nos congressos organizados pela UNE no início dos anos 60 (ROCHA, 2005).

Se falamos de uma universidade democrática, dentro do contexto da época, podemos entender que o que se discutia era, então, como abrir a universidade ao povo e trazer para o seu interior (ou arredores) as classes populares. A ideia era, por um lado, poder levar o estudante a ter um contato maior com a realidade do “além muros” da universidade, ao mesmo tempo que se buscava favorecer um contato da classe trabalhadora e suas reivindicações operárias com os mecanismos (projetos de extensão) das universidades que poderiam estar aptos a colocar esses pleitos em confronto com os poderes públicos.

Pretendia-se, portanto, unir “o melhor dos mundos”: por um lado você teria a possibilidade de atuar diretamente na conscientização das classes populares e na tentativa de concretização das suas demandas; e, por outro lado, o estudante não teria sua trajetória universitária marcada por uma completa alienação da realidade material e concreta que existe fora da torre de marfim em que muitas vezes a “universidade tradicional” terminava encastelando-os.

Entretanto, com a ascensão da extrema direita e a implementação da ditadura empresarial-militar no Brasil, as políticas públicas executadas pelo comando das forças armadas cooptam parte das questões suscitadas pelo movimento estudantil e as ressignificam como mecanismo de favorecimento do próprio regime militar¹⁶²⁻¹⁶³.

¹⁶² A questão aqui não foi muito diferente do que também fora feito em iguais termos com a “Educação Popular” como veremos oportunamente adiante. A bem da verdade, o sistema capitalista e a força/influência das classes dominantes que operam o mesmo, são especialistas em recodificar ideias pensadas no campo progressista e convertê-las em instrumentos de dominação e de docilização das classes populares. Nesse sentido, podemos pensar em um grande número de pleitos surgidos antes e durante a ditadura militar que são ressignificados dessa forma para alimentar o ideal do avanço através de gradualismos utópicos – para não ficar somente no exemplo da educação popular, poderíamos citar a Reforma Agrária e, já na segunda metade do regime militar-empresarial, a ideia de uma Lei de Anistia.

¹⁶³ “A reforma universitária, realizada no contexto da ditadura militar, tem como base o Relatório Atcon (1996) e o Relatório Meira Matos (1968). Diante das manifestações estudantis, responsáveis, em grande parte, por pressões em torno da nova política para a educação superior, e das exigências colocadas por organismos internacionais para a reorientação da educação brasileira segundo as diretrizes do desenvolvimento capitalista,

Dito de outra forma: a *extensão universitária* ganha um certo relevo nas políticas públicas que vão sendo implementadas ao longo do regime ditatorial, através da criação de projetos como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon e a Operação Mauá (MELO NETO, 2001).

A ideia central por trás da promoção da extensão universitária pelos militares ia no sentido de tentar resolver dois problemas com uma única medida: i) por um lado, desmobilizar os estudantes, sob a alegação de que seus reclames pré-instalação da ditadura estavam sendo atendidos; e ii) por outro lado, apresentar o regime militar às populações rurais como algo benéfico, isto é, como um regime extremamente benevolente e atento às necessidades da classe trabalhadora – sobretudo a do campo (MELO NETO, 2002).

Desnecessário fazer maiores digressões no sentido de que, a bem da verdade, o que estava sendo feito neste caso, era tão somente a utilização da *extensão universitária* como um *instrumento assistencial de controle social, político e ideológico*. Por um lado, tentando impedir a criação de coesão e consenso entre os diferentes movimentos estudantis e suas pautas/lutas, além de manipular a opinião pública contra os estudantes; por outro lado, aproveitar do pouco acesso aos processos educacionais formais da população rural, para impor valores específicos necessários à sustentação do regime militar-empresarial.

Assim, ao longo do restante da década de 60, bem como nas décadas de 70 e 80, os debates sobre *extensão popular* dentro de uma acepção diversa daquela dada pelos militares, terminam ocorrendo de forma esparsa e de forma clandestina, uma vez que os próprios movimentos estudantis (que continuavam a capitanear esses debates) foram duramente perseguidos durante todo esse interstício temporal.

Em meados da década de 80, no curso do processo de superação do regime ditatorial brasileiro, a extensão universitária volta a ganhar espaço entre as discussões havidas no campo da educação, destacando-se, por exemplo, os debates realizados pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (MELO NETO, 2001). Mas é, principalmente, na década de 90, nos fóruns e encontros de pró-reitores de extensão das universidades e institutos públicos, que a *extensão universitária* começa a ganhar contornos que mais se assemelham com a definição hoje dada pela legislação.

foi imposta à reforma que pretendia erradicar a contestação interna e modernizar a instituição universitária, mas sem romper com as tradições enraizadas." (BORGES, 2008, p. 153)

Assim, a extensão universitária passa a ser vista como um elemento que oferece liga (ou amalgama) aos outros dois pilares da educação no nível superior: o ensino e a pesquisa. Como Melo Neto (2001) afirma, o que pode ser chamada de “modernização” da extensão universitária é essa tentativa de atribuição por alguns autores de um papel chave da extensão no processo de desenvolvimento e progresso da sociedade.

Neste sentido, ao trabalhar na dimensão da ontologia desta categoria, o predito autor parte de diversas conceituações ou concepções que são oferecidas por diferentes autores acerca da extensão universitária, todas essas que apesar de eventuais diferenças, sublinham essa interrelação entre pesquisa e ensino através da extensão, bem como o papel desta última em aproximar a universidade da sociedade, de forma a levar os estudantes a terem contato com a realidade, ao mesmo tempo que os sujeitos-alvo da extensão podem acessar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico – uma espécie de mão-dupla.

A Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, construída pela Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação que é vinculado ao Ministério da Educação, define, no seu artigo 3º, a extensão universitária como um processo interdisciplinar (político educacional, científico, cultural, etc.) que fomenta o contato das Instituições de Ensino Superior (IES) com a sociedade e seus variados segmentos, através da produção do conhecimento que está associado com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

Além disso, o mesmo documento, nos artigos subsequentes, discrimina questões importantes para que seja possível compreender os contornos institucionais dados a extensão universitária, destacando-se a redação dos artigos 5º e 6º, onde são pontuadas as principais diretrizes que embasam a extensão universitária. Neste sentido, destacamos: i) a interação dialógica entre IES e sociedade por meio da troca de conhecimento, favorecendo o contato dos estudantes com questões complexas existentes na realidade material hodierna (art. 5º, I); ii) a formação cidadã dos estudantes, enquanto sujeito crítico e responsável, pautada na vivência dos seus conhecimentos (art. 5º, II; art. 6º, I); iii) a articulação entre pesquisa, ensino e extensão através de um único processo pedagógico de caráter interdisciplinar (art. 5º, IV) ; iv) o incentivo da atuação da universidade em prol da contribuição do desenvolvimento econômico, social e cultural (art. 6º, V).

Percebe-se, portanto, que o aludido documento que visa estabelecer as diretrizes da extensão universitária, termina por condensar uma parcela da perspectiva desenvolvida acerca da categoria, de acordo com o que foi esboçado até aqui, ainda que, em razão disso, possamos afirmar que essa conceituação da extensão universitária é claramente passível de ser problematizada (principalmente quando a divisão de classes e o processo de contrainternalização não são sequer esboçados como uma realidade possível). Neste sentido:

Será que existe necessidade de algum ente ou de algo para intermediar ou articular o ensino e a pesquisa? Será a extensão algo ideal capaz de viabilizar uma relação transformadora? É a extensão algo concreto e plausível de determinação ou algo essencialmente idealizado? Enfim, tem sentido o modelo de via de mão dupla? Em uma via de mão dupla, há um momento de tensão nesse passar um ente em uma mão, por outro ente, na outra mão. Que tal imaginar, que esse momento de tensão seja o momento da extensão universitária? [...] (MELO NETO, 2002, p. 13)

Entendemos, portanto, assim como o autor, que os questionamentos levantados são de extrema relevância, porque eles partem da necessidade de se olhar criticamente não somente para a extensão universitária, mas também para a própria universidade enquanto uma instituição hegemônica, excludente e elitista.

Quando se pontua, por exemplo, que a extensão é necessária para que a universidade possa se abrir a sociedade, percebe-se, desde já, que o ponto de partida dessa afirmação é o de que a universidade enquanto instituição encontra-se, de plano, descolada e fechada ao povo e as classes populares¹⁶⁴. Em outras palavras, é preciso de uma categoria e da materialização dessa categoria através de uma práxis plasmada em projetos, comitês, coletivos ou ações de extensão, para que, só então, possamos começar a pensar em uma universidade que dialoga com a sociedade e que, também, coloca os conhecimentos por ela produzidos (ou ao menos tenta) em consonância com a realidade.

Não causa espanto, entretanto, a necessidade da *extensão universitária* para realizar essa ponte, porquanto já identificamos nas seções anteriores como a educação que temos

¹⁶⁴ “Embora só a usassem raramente e em fins limitados, as nossas ‘escolas superiores’ nasceram, cresceram e se expandiram sob um clima de grande liberdade intelectual. Elas exprimiam, de tal modo, os interesses sociais e os valores culturais que impregnavam a concepção do mundo das classes sociais dominantes e dirigentes, que não havia a necessidade de levantar-se o problema de saber-se o que elas deveriam representar como força social, cultural e política.” (FERNANDES, 2020a, p. 65)

hoje, sobretudo além das linhas abissais, é utilizada como instrumento pelas classes dominantes para incutir determinados valores através dos processos de internalização. Apenas riscamos o ponto para confirmar aquilo que apontamos como problemático e passível de absoluta transformação.

Mas, para além dessa questão, outros desdobramentos dessa forma de se pensar a extensão podem ser colocados em questionamento. Por exemplo, quando se afirma que a extensão é uma via de mão dupla, de forma que o estudante pode aplicar na realidade o conhecimento teórico aprendido na universidade, observar o que acontece e trazer de volta o conhecimento fruto desse embate entre teoria e prática para refletir (dentro da universidade) sobre um determinado assunto, poderíamos (na verdade, devemos) questionar por qual razão seria a universidade o local ideal e/ou necessário para realização dessa reflexão teórica

Pode-se perguntar: será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio “locus” de realização das atividades de extensão? Ainda, na compreensão da extensão, como via de mão dupla, está colocado que a produção do conhecimento é resultante do confronto com a realidade, seja brasileira, regional, ... enfim, confronto com a realidade. Será assim, somente, a geração do conhecimento? Ou até questionar: será apenas dessa forma que se interessa o conhecimento produzido numa ação de extensão? Mesmo ao apresentar a extensão como um trabalho interdisciplinar que favorece a visão do social, contida também no conceito de extensão do Fórum de Pró-Reitores, pode-se perguntar se nessa idéia de “interdisciplinaridade” ou transdisciplinaridade” não está mantida a divisão, na própria expressão “disciplina”, quando do intuito de integrar? (MELO NETO, 2002, p. 17-18)

Assim, dentro das variadas perspectivas que existem sobre a *extensão universitária*, saindo daquelas embrionárias mencionadas no início do capítulo em alusão as universidades populares, passando pelo aprofundamento proposto pelo movimento estudantil e, finalmente, o direcionamento dado pela legislação, devemos indagar: qual conceito de extensão aplicamos a presente pesquisa então?

A resposta é dada pelo mesmo marco teórico utilizado para elucidar as questões anteriores: a *extensão popular*. Falar em extensão popular, é pensar numa extensão em que, primeiramente, a aproximação entre universidade e sociedade não funciona como forma de imposição de verdades, valores; mas sim como um processo pedagógico que se funda a

partir da lógica do trabalho – ou, como pontua Melo Neto (2001; 2002; 2014) um *trabalho social*.

Explicamos. Conforme largamente exposto nas seções anteriores, dentro do paradigma em que vivemos, os processos sociais e, portanto, parte dos processos educacionais (sejam eles formais ou não) são permeados por valores que tentam ser impostos pelas classes dominantes às classes subalternizadas, por intermédio daquilo que denominamos de processo de internalização.

Nesse ínterim, se pensarmos (na esteira do que pontua Freire) na natureza do nosso conhecimento como algo estritamente relacionado com a natureza da nossa ação, precisamos, portanto, ter uma ação não alienada para que possamos construir um conhecimento que não seja igualmente alienante¹⁶⁵. Associar a extensão a lógica do trabalho não alienante/alienado, é resgatar conceitos-chave trabalhados por Marx ao analisar a predita categoria, sobretudo o papel assumido pelo trabalhador dentro dos modos de produção estabelecido pelo capitalismo. O que queremos dizer com isso?

Ver a extensão como um trabalho conduz à sua compreensão da dimensão humana, da essência do homem. [...] Como um trabalho, o fazer extensão só pode resgatar o caráter humano do mesmo. O objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, precisa pertencer ao produtor, superando a sua alienação. (MELO NETO, 2014, p. 42)

Por essa razão, a proposta formulada por Melo Neto (2001; 2002; 2014) sobre *extensão popular* culmina na sua percepção como um *trabalho social útil*, isto é, como um processo que é constituído a partir das relações sociais e com uma finalidade própria. E qual finalidade seria essa? Alcançar algo que seja de explícita utilidade para os sujeitos envolvidos no processo da sua criação.

Se a partir dessa lente, pensamos, por exemplo, na definição da extensão a partir dos comandos legais acima referenciados, precisamos compreender que para além da finalidade

¹⁶⁵ “A universidade não deve erigir-se num fosso que separe o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Ela deve servir como o verdadeiro fulcro de um estado de participação social consciente e responsável. Só há um meio para evitar que o radicalismo degenera em problema social: a sua canalização socialmente construtiva. Esse princípio deve ser aplicado à educação dos jovens pela universidade e, para que isso ocorra, impõe-se que tenhamos a universidade. É preciso não termer-se o jovem: ele não é um perigo social nem é um perigo em si mesmo. Contudo, ele poderá tornar-se muito perigoso, se receber uma educação frustrada e alienada socialmente, ignorante dos dilemas que pesam sobre o país e sobre a própria juventude.” (FERNANDES, 2020a, p. 71)

de servir de liga/elo entre o ensino e a pesquisa, a extensão precisa ser encarada como um processo pedagógico plasmado pela realidade social dos sujeitos que participam dela (extensionistas e sujeitos-alvo das ações de extensão).

Trata-se, assim, de um trabalho *social*, na medida em que não é fruto somente da ação de uma única pessoa, mas de um conjunto de pessoas – que compõem geralmente os ditos Projetos de Extensão (como é o caso do Efetivando o Direito à Educação). Assim como é um trabalho *útil* a partir do momento que leva em consideração as necessidades humanas dos sujeitos envolvidos no ato da realização da extensão (novamente, extensionistas e os sujeitos-alvo das ações de extensão).

Contribuí para a *pesquisa* na medida em que permite a construção de novos saberes a partir de experiências e vivências que extrapolam os muros da universidade e da investigação de problemas *in loco*, isto é, a partir das necessidades materiais e reais dos sujeitos que serão destinatários das ações de extensão. Como bem destaca Melo Neto (2014), a extensão popular, inclusive, fomenta a utilização de novas técnicas de pesquisa e de metodologias mais adequadas a promover a participação dos sujeitos envolvidos nas ações de extensão, como é o caso da *pesquisa-ação* – utilizada nesta investigação e detalhada no capítulo 2.2.

Além disso, a extensão também encontra íntima relação com o *ensino*, a partir da percepção de que os conhecimentos construídos enquanto produtos da dialética estabelecida entre os projetos de extensão e as comunidades onde atuam por meio das ações de extensão, precisam (e são) difundidos de alguma forma. Seja ecoando dentro da própria comunidade, dentro da universidade ou na sociedade como um todo, essa espécie de conhecimento-emancipação é (e precisa ser) difundida e, para isso, o *ensino* exerce um papel preponderante (MELO NETO, 2014).

Cientes dos contornos que foram construídos acerca da extensão universitária, a partir da Carta de Córdoba, passando pelos pleitos do movimentos estudantil brasileiro, pelos debates nos fóruns de pró-reitores das UFs e IFs, até a última resolução do CNE, a última dúvida que ainda pode pairar sobre essa categoria é: mas por qual razão fala-se então em *extensão popular* ao invés de *extensão universitária*?

[...] a extensão realizada nessas bases está permeada da dimensão do popular - extensão popular. Popular tem sido um conceito que tem se

apresentado por variadas perspectivas entre militantes partidários ou de movimentos sociais, refletindo-se em ações políticas de projetos em áreas urbanas e rurais. [...]. Uma segunda visão externa *o popular como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora* [...]. Uma terceira visão vislumbra o popular como algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nesta concepção, *popular adquire dimensão de uma metodologia que só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo*. [...] Uma quarta visão exige iniciativas no plano político, normalmente originais, que marcam a própria autonomia desses movimentos, *construindo um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos, expressão de um claro posicionamento político e filosófico sobre o mundo*. (MELO NETO, 2014, p. 46-47, grifo nosso)

Ainda teremos a oportunidade de falar melhor sobre o Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação (vetor desta pesquisa-ação) nos capítulos 5 e 6, mas, diante de tudo que foi apresentado até o presente momento, sobretudo a compreensão que damos a educação e ao papel que a mesma pode desempenhar em articulação com o direito, isto é, como mecanismos capazes de suplantar os processos de internalização (e disseminação) de valores burgueses e de legitimação da autoexpansão do sistema capitalista, não poderíamos nos valer de outra melhor definição sobre o que compreendemos por extensão, se não através do que é pontuado acerca da *extensão popular*.

A universidade e, a bem da verdade, o Ensino Superior, desde a criação dos primeiros cursos (de direito, economia, engenharia e medicina), é um espaço extremamente excludente, elitista e, por essa razão, nicho onde são disseminados de forma intensa e frequente os valores das classes dominantes.

Há mais de 40 (quarenta) anos, Florestan Fernandes já denunciava, de forma dura e contundente, os problemas existentes no âmbito educacional, principalmente quando o assunto era o papel desempenhado por uma *educação subcapitalista*. Nesse sentido, as obras “*Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?*” (2020a) e, posteriormente, “*O Desafio Educacional*” (2020b), colocam em xeque o papel atribuído as instituições formais de ensino, como instrumentos de disseminação e cristalização dos valores das classes dominantes na sociedade como um todo, no mesmo sentido das críticas já pontuadas por Meszáros oportunamente analisadas no capítulo anterior.

Cientes, portanto, (i) de que os processos educacionais guardam íntima relação com os processos sociais; (ii) que a educação largamente disseminada hoje por processos formais é utilizada como instrumento de dominação e legitimação do capital; e (iii) que a reprodução do modelo educacional vigente, no além muros da universidade (isto é, através da extensão), implicaria numa forma de colonização dos saberes e de reforço/expansão de valores que buscamos combater; optamos, portanto, por buscar uma extensão que esteja, em última instância, à serviço das classes populares, uma vez que a suplantação do paradigma que aqui tentamos dissecar, só poderá ser um dia feita de baixo para cima.

Se aqui pensamos em uma outra educação e em um outro direito, esses dois só poderiam se comunicar numa *práxis* libertadora por uma extensão eminentemente *popular*, pautada nesta ideia de uma trabalho social útil, não alienante; onde os sujeitos responsáveis pela sua construção (extensionista-educando e o educando-extensionista) sejam capazes de compreender criticamente as estruturas da sociedade vigente, o papel que ocupam dentro do modelo de reprodução social que temos, para que possam, principalmente, desenvolver uma consciência crítica (de classe¹⁶⁶) necessária para uma ação libertadora.

Hoje, não se trata mais, concretamente, de colocar o *cidadão* no eixo da reflexão pedagógica transformadora. Atualmente, o que é necessário fazer para dar uma resposta criativa e um apoio decidido à regeneração da sociedade civil, *provocada primordialmente pelas classes trabalhadoras em seu movimento orgânico e espontâneo*, consiste em tomar como eixo da *reflexão* e da *ação pedagógica* a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o *operário*, o *trabalhador agrícola* e o *homem pobre* – em síntese, *os oprimidos* – como o sujeito principal do processo educativo. [...] O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes. (FERNANDES, 2020b, p. 39, grifo nosso)

¹⁶⁶ “O homem novo que devemos formar e a humanidade que deve ser o produto do sistema de ensino que teremos de montar, daqui para frente, se configuram em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. [...] O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional ‘republicana’, às fronteiras históricas das classes burguesas. Retomar o equívoco da ‘educação democrática’ do cidadão seria fazer um temível convite para que a realidade educacional sofresse novas burlas e deformações. [...] Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática, combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, *quantitativa e qualitativamente, em função das necessidades das classes trabalhadoras*.” (FERNANDES, 2020b, p. 40)

Tendo em mente o tipo de extensão que buscamos realizar através da presente pesquisa-ação, também delimitamos que as ações de extensão em curso, isto é, realizadas pelo Efetivando em Direito à Educação se pautariam na *educação em direitos humanos*. Muito embora, no capítulo anterior, já tenhamos fixado o que compreendemos por direitos humanos e educação dentro da presente pesquisa, precisamos fazer apenas um pequeno aprofundamento para explicar brevemente a dimensão pedagógica da nossa compreensão de educação para que, só então, possamos falar da educação em direitos humanos propriamente dita. Em outras palavras: em se tratando de uma extensão popular em educação em direitos humanos, precisamos falar em cima de quais bases educacionais e propostas pedagógicas essas ações ocorrerão. Precisamos, portanto, falar sobre *educação popular*.

Nesse sentido, Freire (2018) chama a atenção para o fato de que quando falamos em educação popular, temos duas palavras que assumem funções importantes na construção desse conceito: (i) por um lado, a *educação*, com uma função substantivadora, isto é, de uma educação que faz referência a uma certa prática educacional, presente no conjunto total da expressão (educação popular); e (ii) por outro lado, temos o adjetivo *popular*, isto é, uma palavra que busca atribuir uma qualidade ao substantivo educação, sem necessariamente fazer parte da sua natureza – já que conforme inclusive destacamos aqui, o termo popular pode ser atrelado à uma pluralidade de outras categorias, como foi o caso da extensão.

Assim, quando falamos em educação popular, estamos destacando uma educação específica, formada a partir de uma concepção muito própria de educação (formulada na seção 3.3.2 e aqui um pouco aprofundada) e que é qualificada pelo seu caráter popular – isto é, indo em sentido oposto a outras qualificações da educação, como quando, por exemplo, vem acompanhada do adjetivo “bancarizada”.

Quando falamos em educação, *lato sensu*, falamos de um conjunto de práticas que existem na humanidade em razão da nossa experiência vital e que, em última instância, surgiram com o objetivo precípuo de transmitir elementos de uma determinada cultura para as novas gerações desta dada comunidade ou, ainda, como formas de defendê-la ou difundi-la (FREIRE, 2018).

A educação, portanto, se constrói em cima de dois elementos basilares: o ensino e a aprendizagem – ou o ato de ensinar e o ato de aprender. Esses dois elementos ou atos, por

sua vez, estão abarcados por um processo mais amplo: o processo de construção do conhecimento (ou simplesmente o ato de conhecer algo). Esses atos são praticados e, ao mesmo tempo, objetivam os dois sujeitos implicados no processo educacional: o educador e o educando.

Em um modelo educacional formal, pautado na pedagogia da resposta¹⁶⁷ e que se adequa as formas de ensino que são largamente utilizadas desde a modernidade, temos na figura do educador o sujeito responsável pelo ato de ensinar, isto é, um sujeito com um papel ativo na construção do conhecimento; porquanto, na figura do educando há um sujeito cuja função é cuidar do ato de aprender, dentro de uma postura passiva.

Vamos usar um exemplo para entender como esses papéis, sujeitos e atos se articulam e assim estruturam a dinâmica dos processos educacionais. Quando falamos em um ensino bancarizado, por exemplo, à luz do que pontua Freire em diversas obras, falamos desse modelo hegemônico de dominação¹⁶⁸ pautado em processos educacionais formais, realizados essencialmente nas instituições formais de ensino, onde o professor é responsável por depositar o conhecimento nos alunos e, ao final do processo de ensino-aprendizagem, averigua a capacidade de memorização dos conhecimentos depositados a partir da aplicação de uma avaliação (prova), onde os educandos devem apresentar, quase como um extrato, a totalidade de saberes aprendidos. Assim como numa relação bancária, quando você se dirige a um caixa para consultar o saldo da sua poupança e saber quanto de valor ali existe, o professor se dirige ao estudante para consultar o saldo do total de conceitos retidos pelos estudantes e, partir disso, determina o valor do mesmo – ou, ainda, a eficácia/eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

O fato é que, independentemente do tipo de educação que investiguemos, há coisas que são constantes nos processos de aprendizagem: i) o educador sempre vai usar de algum

¹⁶⁷ “A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala.” (FREIRE, 2019d, p. 29)

¹⁶⁸ “É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é o ato de conhecer. [...] Assim, enquanto para a educação como tarefa dominadora, nas relações consciência-mundo, aquela aparece como se fosse um simples recipiente vazio a ser ‘enchido’ [...] na educação como tarefa dominadora, a negação daquele caráter ativo da consciência envolva o uso de práticas pelas quais se busca ‘domesticá-lo’, procurando-se, assim, transformar a consciência naquele recipiente vazio acima referido. Desta forma, a educação ou ação cultural para a dominação não pode ser nada mais que aquele ato através do qual o educador, como ‘o que sabe’, transfere ao educando, como ‘o que não sabe’, o conhecimento existente.” (FREIRE, 2010, p. 116-117).

procedimento para aproximar-se do objeto que pretende ensinar; ii) enquanto os educandos, independentemente do grau de liberdade à eles conferida, conhecerão o objeto por intermédio das escolhas de procedimento (metodológicas) (inter)mediadas pelo educador. Como afirma o patrono da educação no Brasil: “[...] enquanto os alunos procuram conhecer, os educadores estão re-conhecendo o objeto que ensinam.” (FREIRE, 2018, p. 203).

Entretanto, dentro daquilo que entendemos que é a educação, isto é, a partir das lentes da sua função e papel junto às classes populares, não podemos conceber, de fato, enquanto uma educação viável (ou que mereça ser substantivada enquanto) àquela voltada tão somente para a mecanização e memorização do ato de apreensão do objeto que se buscar conhecer – tanto por parte do educador, no ato de (re)conhecimento; como por parte do educando, no ato de conhecimento. Não há espaço nesta pesquisa para uma educação dominadora ou para uma pedagogia da resposta.

Já destacamos, na seção 3.3.2, como entendemos que a educação *precisa* ser vista sob uma perspectiva dialógica (onde o que separa o educador e o educando é tão somente a ordem do que será posto em cada lado do hífen da palavra que os qualifica enquanto sujeitos do processo educacional) e como um mecanismo de fomento à uma consciência crítica (de classe) através de processos de contrainternalização. Com isso, queremos dizer, na mesma linha do que pontua Freire (2018) que a educação é libertadora¹⁶⁹ e política (podendo ser democrática ou autoritária) e, por depender sempre da opção por um modelo ou outro, jamais será neutra – sob pena de ocultar, como vemos dentro do modelo vigente, uma ideologia que atende aos interesses muito específicos das classes dominantes¹⁷⁰.

¹⁶⁹ “[...] para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é ‘intencionalidade’ até o mundo [...] em lugar de ser alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências ‘intencionadas’ ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente.” (FREIRE, 2010, p. 116-117)

¹⁷⁰ “[...] nessa compreensão da tarefa da educação, quando se pensa nisso, descobre-se finalmente que a educação, a rede escolar, de qualquer sociedade explica a estrutura do poder, o desejo de poder, o projeto, o sonho de poder; não há educação no mundo, nem nunca houve, que não tenha sido assim. Daí a politização da educação. No momento em que descobrimos isso, fazemos algumas outras óbvias descobertas. Quando isso se torna verdade, notamos que há impressa na própria prática educativa sistemática uma tarefa que não precisa de muita explicação; uma tarefa que o poder espera que seja cumprida. Qual tarefa é essa? É a tarefa de, através da educação, reproduzir a ideologia que sustenta o poder, mas o que às vezes as teorias da reprodução disseram é que se essa é a tarefa que está substancialmente impressa, localizada, ligada à prática sistemática da educação; há, porém, outra tarefa que, se não existisse, não entenderíamos a primeira. A segunda tarefa não é esperada, nem amada, nem querida pela classe dominante; a segunda tarefa é a tarefa de desmistificar a

Quando falamos, portanto, em uma educação popular, falamos de uma educação que está politicamente comprometida com os interesses, objetivos, demandas e anseios das classes populares. É, assim, de forma sintética, uma educação voltada *para, por e com* as classes populares. Uma educação que dentro desse compromisso político, se utiliza de todas as pedagogias possíveis (do oprimido, da autonomia, da esperança, da pergunta, do compromisso, dos sonhos possíveis, etc.) para atender àqueles que historicamente são invisibilizados e produzidos como inexistentes pelas linhas abissais que são traçadas em âmbito macro e, principalmente, micro.

De um modo mais radical, a Educação Popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrem o poder. É isto que significa Educação Popular para mim; o que significava nos anos 1960, o que significava nos anos 1970, o que significava nos anos 1980 e o que significa hoje também. (FREIRE, 2018, p. 208)

Com isso em mente e, retomando o conceito que fixamos acerca do que entendemos por direitos humanos, começa a ficar mais clara não somente a linha de raciocínio que está sendo esboçada ao longo desta investigação, mas, principalmente, como o direito e a educação se articulam não na construção somente de um direito à educação, mas da prática de uma educação em direito(s) que seja capaz de mobilizar e conscientizar as classes populares no sentido de entender/combater o papel desempenhado pelo direito (e pela educação) no seu uso hegemônico como instrumento de manutenção de poder, mas, também, no seu papel como possibilidade da construção de um futuro alternativo.

Isso é o que desenvolveremos a partir deste ponto. A *educação em direitos humanos* pode ser vista, inicialmente, por duas lentes distintas: i) por um lado, temos o esforço dos organismos internacionais multilaterais, como a UNESCO, em implementar uma agenda em prol da disseminação dos valores e o conteúdo do que se compreende por direitos humanos numa perspectiva universalista – isto é, aquela conotação já averiguada na seção 3.2.3 desta pesquisa; e ii) por outro lado, há uma série de construções teóricas que ora se coadunam com a leitura feita pelos organismos internacionais (o que eu chamaria de uma

primeira. Essa segunda tarefa só pode ser desenvolvida por educadores e educandos que façam uma escolha crítica progressista.” (FREIRE, 2018, p. 125).

perspectiva hegemônica), ora se alinha à uma leitura mais crítica do papel que pode ser emprestado a uma educação em direitos (o que eu chamaria de uma perspectiva contra hegemônica).

Sob as lentes hegemônicas e perfilhadas ao que se reproduz em maior escala no campo do direito internacional dos direitos humanos, temos uma educação em direitos humanos que se estrutura, como afirmamos anteriormente, a partir das discussões que são travadas nas organizações internacionais e que tem como objetivo precípua inserir práticas capazes de disseminar os principais valores dos direitos humanos nos mais diversos âmbitos que envolvem processos educacionais (formais ou não).

Nesse sentido, destaca-se a produção do *Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos*, ainda no início deste século, o qual encontra-se dividido em quatro fases: i) entre 2005 e 2009, com ações voltadas prioritariamente para os níveis de ensino primário e secundário, isto é, o Ensino Básico (UNESCO, 2012a); ii) entre 2010 e 2014, direcionado a formação de lideranças e cidadãos no âmbito das IES e demais cursos oferecidos aos agentes públicos do Estado (UNESCO, 2012b); e iii) entre 2015 e 2019, voltado a reforçar as duas fases anteriores e também contribuir no processo de formação de profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2015). A quarta fase, prevista para o período de 2020 a 2024 ainda não conta com nenhum documento oficial detalhando-a¹⁷¹.

Em linhas gerais, dentro dessa primeira perspectiva, o conceito de educação em direitos humanos é dado, normativamente, pela Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), precisamente no

¹⁷¹ Em 13 de setembro de 2019, a Soka Gakkai International fez um pronunciamento que possivelmente explica a demora em implementação da quarta fase (sob uma perspectiva institucional):” Thank you, Mr President. I speak on behalf of 17 organizations. We welcome the Plan of Action for the fourth phase of the World Programme for Human Rights Education, focusing on youth, that has been prepared by the Office of the High Commissioner for Human Rights, in close consultation with several stakeholders including civil society and particularly youth representatives. The Plan of Action provides concrete steps to facilitate the development of a comprehensive national human rights education strategy for and with young people. A significant gap still exists between formal international support for Human Rights Education and national implementation. For example, it is reported that only 20 governments and 18 national human rights institutions from 36 countries have submitted their midterm progress reports on the implementation of the third phase. Therefore, we call on States to support the adoption of the Plan of Action for the fourth phase of the World Programme and to ensure significant commitments to implement it, including submitting follow-up reports requested by OHCHR. If, the estimated 1.8 billion young people in the world between the age of 10 and 24 are given the opportunity to uphold and protect the core values of human rights, they can contribute to build a “pluralist and inclusive society” as stated in the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training adopted by the General Assembly in 2011 and an authentic culture of human rights, rooted in daily life. Thank you Mr President.” (SOKA GAKKAI INTERNATIONAL, 2019, s/p)

seu artigo 2º. A predita resolução, foi recepcionada pelo direito local por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012.

Assim, reproduzindo a norma internacional, temos neste marco legal¹⁷², também no seu artigo 2º, uma definição da educação em direitos humanos como um eixo fundante do próprio direito à educação, voltado a promoção de processos educacionais que disseminem uma cultura de proteção, defesa e aplicação dos direitos humanos no cotidiano das pessoas. Nos parágrafos do aludido dispositivo, reforça-se a concepção dada aos direitos humanos a qual se refere o *caput*, isto é, o conjunto de direitos (civis, econômicos, culturais, políticos), reconhecidos nos documentos legais internacionais e nacionais, que visam a promoção da igualdade e a defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012),

Temos assim, a defesa de uma educação pautada no ensino dos direitos humanos dentro de uma perspectiva hegemônica e que, conforme já explicitamos oportunamente, é o produto de uma série de processos que visam instrumentalizar o direito como mecanismo de dominação – nesse caso específico, em escala planetária.

Quando passamos para análise dos dispositivos seguintes, como, por exemplo, os princípios em que deve-se fundar uma prática de educação em direitos humanos (art. 3º), temos a vagueza dos valores que buscam ser reproduzidos (os quais, em geral, são definidos pela “doutrina” hegemônica – o que já aclaramos anteriormente que nada mais é do que a ideologia burguesa) por intermédio destas práticas educacionais: a dignidade da pessoa humana (lida a partir de qual gramática de dignidade?), a sustentabilidade socioambiental (a partir de qual perspectiva de relação do homem com a natureza?), democracia na educação (que democracia? A burguesa ou a pensada a partir da luta de

¹⁷² Usamos a aludida norma como referência pois é ela que, de fato, estabelece o conceito de Educação em Direitos Humanos para fins legais dentro do ordenamento jurídico local. Isso não implica, contudo, no fato de ser essa única norma que traga alguma disposição sobre educação em direitos (humanos), nesse sentido: “No Brasil, especificamente, do ano de 2003 para cá, presencia-se a formulação de políticas de Estado, na área de educação, voltadas para a valorização e promoção da diversidade. Nesse sentido, se inserem os Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual; a Lei Federal nº 10.639/2003, a qual estabelece a inclusão obrigatória, no currículo oficial, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a Resolução nº 1, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a realização da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), em 2005; a Lei Federal nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR, 2009); a Resolução nº 05 de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; o novo Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, entre outras intervenções na seara legislativa e de políticas públicas.” (BORGES; BRITO FILHO, 2015, p. 16)

classes?) e assim sucessivamente (BRASIL, 2012). Lançamos essas indagações apenas à título retórico e para reforçar o nosso ponto de dissidência¹⁷³ com essa perspectiva hegemônica de se pensar uma educação em direitos.

Não poderíamos ser levianos e afirmar, aprioristicamente, que o objetivo buscado com o aludido documento é o de contribuir para a perfectibilização de um suposto plano de dominação da humanidade a partir da educação em direitos humanos. Contudo, não podemos deixar de perceber, dada a realidade material e concreta e a forma como os direitos humanos são historicamente operados e manejados pelos países centrais, que a transmutação destes ideais e valores que buscam ser incutidos nos mais diversos âmbitos do ensino (básico, superior e cursos de formação), sem o devido contraponto (que não é feito em nenhum dos documentos disponibilizados local ou internacionalmente), são uma tentativa clara de uma imposição monolítica e monológica de se conceber e pensar os direitos humanos.

Se isto caracteriza a materialização de uma tentativa de dominação dos países periféricos, fica ao critério de interpretação e do entendimento do que são os direitos humanos para cada pessoa. Para nós, a resposta é clara: *sim, operado dessa maneira, a educação em direitos humanos é uma importante arma de que dispõem os países centrais, para impor, em escala planetária, valores que assegurem os seus status e privilégios daí decorrentes, bem como a manutenção e/ou expansão do modo de reprodução social vigente (capitalismo).*

Noutro pórtico, analisando essa categoria sob a perspectiva teórica e contra hegemônica¹⁷⁴, nosso recorte temporal começa um pouco antes. Já na década de 80¹⁷⁵, na América Latina, considerando o contexto de superação das ditaduras empresarial-militares, a busca pela construção de algum conhecimento sobre processos educacionais que envolvessem o ensino-aprendizagem de questões atinentes aos direitos humanos se torna premente (CANDAU, 1999).

¹⁷³ Nesse sentido, todas essas indagações foram rigorosamente trabalhadas e respondidas (ainda que não diretamente) quando afirmamos quais complexidades devem ser enfrentadas por uma teoria crítica dos direitos humanos.

¹⁷⁴ Não nos aprofundaremos em uma análise teórica-hegemônica da educação em direitos humanos, porquanto tão somente vai referendar e articular o que já sabemos sobre a categoria “direito” e “educação” dentro de uma idêntica concepção hegemônica.

¹⁷⁵ É possível remontar a educação em direitos humanos ainda algumas décadas antes dos anos 80, mas diante da conotação dada ao conceito dentro desta pesquisa, a análise a partir desse ponto temporal é suficiente. Para uma análise anterior Cf. Sader (2007)

As discussões, assim, acerca de uma “educação em direitos (humanos)” se dá no contexto de superação de regimes autoritários, da ideia de uma possível “redemocratização”, da promulgação de novas constituições e normas internacionais afins. Esses debates são capitaneados por movimentos sociais que participavam das assembleias constituintes, educadores populares, coletivos, militantes e afins.

Nesse sentido, as práticas de educação em direitos que iam surgindo, davam-se muito mais fora das instituições formais de ensino, do que propriamente em movimentos articulados com o Estado ou instituições/organismos oficiais do governo, o que, inclusive, favoreceu a uma aproximação entre a educação em direitos e a educação popular (CANDAU, 1999).

Essas experiências têm elementos em comum, mas, ao mesmo tempo, utilizam diferentes enfoques, metodologias e materiais. No entanto, podemos afirmar que os grupo que trabalham neste campo baseiam-se na convicção profunda e militante de que é necessário construir *uma cultura dos direitos humanos a partir do cotidiano*, influenciando profundamente nas mentalidades e *gerando novas práticas sociais*; para isso é fundamental o papel da educação. Formar para a cidadania e para a democracia é um objetivo irrenunciável das diferentes práticas educativas, no âmbito formal e não formal, e passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos. (CANDAU, 1999, p. 2-3, grifo nosso)

A aproximação entre a educação em direitos humanos e a educação popular é fundamental para que possamos entender um dos princípios basilares ou, como afirma Candau (1999), uma *postura fundamental*: a necessidade de afirmação do marco filosófico e político de partida nesse trabalho de educar em direitos humanos.

Isto é, como falamos alguns parágrafos acima, quando falamos numa educação em direitos humanos, estamos, não somente sob a perspectiva linguística, articulando duas categorias que precisam ser situadas dentro de um quadro (ainda que não estanque ou engessado): de quais direitos humanos estamos falando? Daqueles que são uma ficção contada pela retórica jurídica liberal-burguesa (o direito a ter direitos) ou daqueles bens acessíveis e acessados pela classe trabalhadora, através da sua luta histórica, necessários à sua existência digna? O mesmo raciocínio pode ser aplicado também a educação: trata-se de uma educação tecnicista, voltada a apreensão de um objeto pela memorização da repetição e pretensamente neutra (embora eivada da ideologia das classes dominantes)? Ou

da educação como prática da liberdade, pautada em processos de contrainternalização, de construção de uma consciência de classe crítica, a partir do dialogismo e da atribuição de importância as vozes, vivências e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem?

Perceba que não é, novamente, o nosso objetivo afirmar o tipo de perspectiva de direitos humanos ou de educação que é o *correto* ou *verdadeiro*¹⁷⁶. Mas é preciso que essa escolha seja feita e, não só isso, é preciso que ela seja explicitada com clareza e transparência. Neste sentido, acredito que não restam dúvidas sobre o tipo de conotação política e filosófica que atribuímos à educação em direitos humanos dentro desta pesquisa.

Nessa esteira, Candau (1999) desdobra essa postura fundamental, naquilo que considera que são os princípios norteadores de uma prática de educação em direitos humanos contra hegemônica: i) a necessidade de se afirmar uma visão política da educação; ii) a promoção de uma ética do pública e da solidariedade; iii) a construção de uma cultura dos direitos humanos; iv) a imprescindibilidade da promoção de uma educação intercultural; e v) a formação de educadores como agentes culturais e sociais. Esses princípios serão retomados na seção seguinte, quando aprofundarmos nas categorias que utilizamos para desenvolver as metodologias de aplicação da educação em direitos humanos a partir deste marco teórico.

Cerca de uma década depois, a mesma autora, revisitando o tema à luz de investigações e discussões fruto dos trabalhos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), pontuou três horizontes que devem ser seguidos por uma educação em direitos humanos, sobretudo no contexto da América Latina, quais sejam: i) formar sujeitos de direitos; ii) favorecer processos de empoderamento; e iii) educar para o nunca mais (CANDAU, 2007).

Quando falamos em formação de sujeitos de direito, dentro da acepção que atribuímos ao direito enquanto categoria fundante desta pesquisa, falamos, portanto, na materialização de processos educacionais (formais ou informais) capazes de fomentar a

¹⁷⁶ “La propuesta que estoy haciendo es que se asuma una postura controversial, no lineal. Por supuesto que la historia de los derechos humanos es importante, las normas nacionales, constitucionales e internacionales son relevantes. Sin embargo, la controversia constituye un imperativo a enfrentar en la educación de derechos humanos, ya que los derechos humanos se han construido en una historia dramática y conflictiva, como resultado de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han confrontado para hacer vigentes sus derechos” (MAGENDZO, 2017, p. 34).

contrainternalização, isto é, o estímulo a construção de uma consciência crítica no âmbito das classes populares (a partir das suas próprias vivências e experiências, frise-se), capazes de mobilizá-las massivamente no âmbito das lutas históricas pelo acesso à bens que entendem necessários a sua existência.

Perceba, portanto, que não falamos nada diferente daquilo que compreendemos como educação (como prática de liberdade) pautada numa pedagogia engajada. A única diferença crucial, é que quando falamos em uma educação em direitos e o seu horizonte de formar sujeitos de direitos, afunilamos a questão para trabalhar especificamente essa mobilização a partir de uma concepção crítica do que são os direitos humanos e de como eles se materializam na realidade concreta.

Romper com os grilhões de uma educação autoritária¹⁷⁷ e permeada pelos ideais burgueses, seja no âmbito das instituições formais de ensino, seja em outros espaços educativos, é um dos primeiros passos necessários para que as pessoas possam compreender a sua possibilidade de rasurar as linhas abissais, de cruzarem fronteiras e limites que lhe são impostos nos processos educacionais formais, para que possam (re)existir numa realidade que suplante todo o silenciamento e invisibilidade que é produzido pelo paradigma vigente.

A segunda dimensão apontada pela predita autora, reforça exatamente o ponto aqui exposto e conecta-se diretamente com a primeira dimensão. Na medida em que os sujeitos, seja a nível individual, seja a nível coletivo, compreendem o papel que ocupam dentro da luta de classes e tomam para si a tarefa histórica de superação do modo de reprodução capitalista, as instituições hegemônicas e as classes dominantes começam a ver as estruturas que autorizam a autoexpansão e autolegimação dos seus privilégios sendo corroídas.

Já destacamos, em seções anteriores, como os processos educacionais do modelo vigente têm expertise em produzir nos sujeitos a sensação de incapacidade de construir futuros alternativos fora dos moldes propostos pelo paradigma vigente. O que chamamos do *fatalismo* que permeiam os valores burgueses incutidos nos indivíduos das classes

¹⁷⁷ "[...] as pessoas - inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária - acham que os direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como 'o patrão é bom porque me deu férias', expressam esta posição; as férias viram uma questão de 'generosidade' e não de direito. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas." (CANDAU, 2017, p. 404)

populares por intermédio de uma educação castradora, é um dos principais fatores de desmobilização e, conseqüentemente, da ideia de ser impossível a tomada de rédeas para uma guinada no curso em que fomos colocados a partir das revoluções burguesas.

Não conseguiria listar, tamanha a quantidade de vezes que vivenciei, os episódios onde ao apresentar qualquer concepção de modo de reprodução social minimamente fora do padrão vigente, escutei dos estudantes: “*mas, professor, isso é muito bonito na teoria, na prática é bem diferente*”, “*professor, o sistema é muito mais forte que a gente, não adianta remar contra a maré*” ou tantas outras respostas que não só evidenciam igual pessimismo, mas a completa incapacidade de sequer se pensar na possibilidade de um modo de reprodução social minimamente distinto. Aqui contabilizo não somente as experiências no Ensino Básico através do Projeto de Extensão que é vetor desta pesquisa-ação, mas, também, muitas das vivências enquanto professor do Ensino Superior.

Assim, quando falamos nesta segunda dimensão, nesta possibilidade de que os indivíduos possam se “empoderar”, falamos, em última instância, em desconstruir esse verdadeiro dismantelo cognitivo que impõem uma visão extremamente limítrofe sobre as reais capacidades e possibilidades de transformação da realidade material e concreta por meio da mobilização das classes populares.

Por fim, porém não menos importante, é preciso aliar todo esse processo a um resgate àquela história que muitas vezes é propositalmente “esquecida” pelos processos educacionais formais, porquanto traz consigo a centelha daqueles que nos antecederam e que assumiram a luta histórica para que, hoje, possamos experimentar alguns dos direitos humanos que se materializam na realidade concreta.

Como no samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, precisamos de uma educação em direitos que esteja constantemente aberta a *tirar a poeira dos porões*, reescrever os versos que o livro apagou e contar a história que a História não conta. Uma educação para o nunca mais que não tenha medo de afirmar que *teve muito mais invasão do que descobrimento*, que *tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado* nos livros. Uma educação em direitos humanos que ao falar dos horrores perpetrados pelas classes dominantes à serviço da empresa colonial, não tenha medo de denunciar o genocídio que vitimou milhares de negros e negras na Cabanada ou na Revolta dos Malês; que não tenha

medo de denunciar o epistemicídio praticado em nome das luzes europeia e das companhias jesuíticas contra os povos indígenas e contra pretos e pretas arrancados de África.

Uma educação para o nunca mais pautada em sujeitos que tomaram as rédeas das lutas históricas vivenciadas nessa encruzilhada que é o Brasil. Uma educação para o nunca mais e para que jamais esqueçamos de *Dandara, Zumbi e do Dragão do Mar*; de *mulheres, tamboios e mulatos* que não estão nos retratos dos livros de História, mas que são parte indissociável da nossa história e do que hoje podemos afirmar enquanto direitos humanos.

É através da articulação dessas três dimensões, com a postura fundamental acima descrita e os princípios norteadores que dela se desdobram, que compreendemos e riscamos nosso ponto sobre a *educação em direitos humanos* que pode se aliar as demais categorias estudadas nesta seção e converter-se numa *práxis* capaz de fazer com que a educação e o direito como entendemos (ou seja, dentro de uma perspectiva contra hegemônica), possam transpassar as linhas abissais.

Propomos, portanto, dentro da proposta metodológica e epistêmica que embasa o nosso fazer científico (isto é, partindo do *lócus* de conhecimentos das macumbas), operar o *cruzo* e, assim, a *rasura* das três categorias que aqui trabalhamos, quais sejam, a *extensão universitária*, a *educação popular* e a *educação em direitos humanos*.

A encruzilhada mundo em que vivemos lança a nós uma questão: como combater o desperdício, a escassez e o desencante propagado por um regime contrário à vida? Como já dito, reafirmo mais uma vez, *a encruzilhada é o lugar onde se engole de um jeito para cuspir de maneira transformada*. Assim, lançando mão de uma Pedagogia das Encruzilhadas, projeto político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico e compreende uma série de conceitos comprometidos com ações político/epistemológicas antirracistas/decoloniais, e ampliando a noção de terreiro para pensarmos o mundo, eu digo: a educação é axé que opera na vitalização dos seres; contudo, assim como o fundamento do axé, necessita das proezas de Exu, *movimentos e cruzos*. (RUFINO, 2019, p. 270, grifo nosso)

Muito caminhamos até chegarmos aqui, nessa encruzilhada onde agora nos encontramos. Somente nesta seção, falamos em extensão universitária, em educação popular e em educação em direitos humanos. É ora, portanto, de fazermos o nosso despacho e ofertamos esses três conceitos estudados como uma espécie de ebó

epistêmico¹⁷⁸, para que possam ser dinamizados, rasurados e cruzados; para que possam ser engolidos pela boca que tudo come e, enfim, cuspidos de maneira transformada, com sua força vital potencializada, a saber: quem sabe, como uma *educação popular em direitos humanos*.

Na seção seguinte, portanto, nos dedicaremos a explicar como emprestamos força vital às nossas práticas de educação popular em direitos humanos, isto é, como propomos a superação da dimensão da morte e do desencanto, e a encantamos à partir da ecologia dos saberes e da pedagogia das encruzilhadas.

4.2 RISCAR O PONTO E LANÇAR O FEITIÇO: A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS NA ENCRUZILHADA

Falar numa prática de educação (popular) em direitos humanos, como afirmamos de outra maneira no final da seção passada, é falar na necessidade de abertura dessa prática a diversas cosmovisões, de forma que possa ser interpenetrada por diferentes cosmogonias e, conseqüentemente, por uma pluralidade de vivências e de experiências. Neste sentido, partimos do seguinte marco teórico:

Isso significa dizer que é necessário ir de encontro a posturas educativas que tentam impor determinados conhecimentos, crenças, visões de mundo e valores como superiores, inferiorizando ou invisibilizando outras culturas [...] O desafio consiste em pautar a educação em direitos humanos no reconhecimento da diversidade, na promoção de diálogos interculturais e em procedimentos de tradução, com a finalidade de tornar inteligíveis as diferentes culturas. Para a consecução dessa tarefa, são necessárias a formação inicial e continuada em direitos humanos, da educação básica a superior [...]. (BORGES; BRITO FILHO, 2015, p. 19)

¹⁷⁸ “Ebó é um dos mais importantes conceitos assentes no complexo filosófico iorubá. [...] A compreensão de ebó enquanto sacrifício perpassa diretamente as dimensões do movimento, da transformação, do inacabamento e das dinâmicas de compartilhamento, transmissão e multiplicação das forças vitais. [...] Assim o ebó opera como um princípio tecnológico, uma vez que é a partir dele que se estabelecem as comunicações, trocas e invenções de possibilidades. [...] o que proponho como um *ebó epistemológico* opera como um procedimento que aviva as razões absolutistas no encante para que o conhecimento seja cruzado, engolido por outras perspectivas e restituído de maneira transformada. [...] O *ebó epistemológico*, como um saber praticado, opera no alargamento da noção de conhecimento; para isso, os seus efeitos reivindicam uma transformação radical no que tange às relações de saber/poder. Ainda, confronta a noção desencantada do paradigma científico moderno ocidental, buscando transformá-lo a partir de cruzos com outras esferas do saber. *O ebó epistemológico impacta na transformação radical e necessária, por isso se caracteriza na ordem do feitiço.*” (RUFINO, 2019, p. 87-88)

Desta feita, um conceito que será muito importante para operar essa abertura e esse diálogo intercultural, muito mais do que os procedimentos de tradução acima mencionados, é o da *ecologia dos saberes*.

Para entendermos essa categoria, precisamos retomar um pouco as questões que pontuamos no capítulo 2.2, ocasião na qual apresentamos algumas das críticas ao paradigma da ciência moderna. Nesse sentido, conforme vimos, Santos (2010) sustenta suas críticas não ao conjunto de saberes e conhecimentos que foram construídos desde as revoluções científicas do século XVII, mas a forma como as sociedades ocidentais impõe como parte de um paradigma que é disseminado em escala planetária, uma única forma de conceber a ciência.

Mas não só isso, essa forma monológica de se compreender o mundo, pauta-se em um conjunto de regras e lógicas que são determinadas, em última instância, pela própria ciência moderna. Isto é, para além de um “privilegio epistemológico”¹⁷⁹ a ciência moderna gozou durante séculos, do privilégio de ser produtora de um regime de verdade quando se trata de compreender e ler o mundo, de forma que qualquer coisa que esteja fora dos métodos e lógica que ela mesma cria, não é passível de interpretar “corretamente” os fenômenos – sejam eles naturais, sociais ou o que quer que seja (SANTOS, 2010).

Se aceitássemos esse pressuposto, não somente corroboraríamos com a lógica epistemicida que foi (e é) largamente responsável por relegar como inferiores as sabenças dos diversos povos afro-ameríndios que resistiram até hoje (apesar de todo esforço feito pela empresa colonial na tentativa de extermínio e silenciamento); como iríamos de encontro aos pressupostos de todas as categorias que trabalhamos até aqui, desde o “direito” e “educação”, até a própria “educação popular em direitos humanos” que ora tentamos traduzir em conhecimentos de cunho prático.

Nesse sentido, sem adentrarmos novamente com profundidade no debate sobre a Teoria do Conhecimento, o que nos cabe é lançar os questionamentos e bases sobre as quais encontra-se construída toda a lógica que permeia a ecologia dos saberes. Neste esteira, portanto:

¹⁷⁹ “A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade em não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científica. É um juízo de valor.” (SANTOS, 2008, p. 83-84)

Por que são todos os conhecimentos não científicos considerados locais, tradicionais, alternativos ou periféricos? [...] As metamorfoses da hierarquia entre o científico e o não científico têm sido, pois, variadas, e incluem as dicotomias monocultural/multicultural; moderno/tradicional; global/local; desenvolvido/subdesenvolvido; avançado/atrasado; etc. Cada uma delas revela uma dimensão da dominação. [...]

A atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que não se esgote nelas. A luta contra ela, sendo epistemológica, é também anti-capitalista, anti-colonialista e anti-sexista. É uma luta cultural. (SANTOS, 2010, p. 153)

A ecologia dos saberes parte, portanto, dessas provocações e dessa base de raciocínio. Diante do modelo de reprodução de sociedade que acreditamos ser possível e da luta histórica que assumimos, não é possível conceber uma ciência monológica que se arrogue como detentora do monopólio da verdade, sobretudo quando os saberes que por ela são construídos ignoram toda uma constelação de conhecimentos que foram construídos e chegam até nós nos dias de hoje através de uma série de campos que não sofreram investidas do dismantelo cognitivo imposto pela marafunda colonial.

Assim, é numa busca por superar a *monocultura do saber*, de uma *razão intransigente* e, ao mesmo tempo, que se postula como iluminada pelo dom da razão; míope e epistemicida; que a ecologia dos saberes surge como uma proposta não somente teórica, mas eminentemente prática de articulação de diferentes epistemologias para construção de conhecimentos capazes de suplantar o paradigma vigente.

Neste pórtico, podemos inicialmente estabelecer a ecologia dos saberes como uma tentativa de alargamento da compreensão sobre epistemologia, a partir da credibilização de outros lócus epistêmicos que historicamente foram relegados como produtores de saberes inferiores, vulgares e não-científicos. Dentro dessa lógica, Santos (2010) estabelece dois pilares que são fundamentais para que esse conjunto de epistemologias sejam recepcionados: i) entender que não há neutralidade epistêmica (reforçando que as epistemologias que mais se arrogam de pureza e neutralidade são as podem ser

consideradas menos neutras); e ii) as reflexões de cunho epistemológico não abarcam somente os conhecimentos teóricos, pelo contrário, devem considerar e, na medida do possível, dar igual importância às práticas de conhecimento e como afetam as dinâmicas das práticas e das relações sociais,

A questão sob a qual se tenta direcionar a atenção, neste caso, reside no fato de que transpassados mais de três séculos desde as revoluções científicas que instauraram o paradigma que tem em seu núcleo a ciência moderna como pilar de sustentação do capitalismo, não é possível, por intermédio dessa ciência que goza de privilégio epistemológico, construir horizontes que sejam não-capitalistas. Como afirma o marco teórico desta seção: “com recurso exclusivo à ciência moderna ocidental, *a diversidade e a pluralidade possíveis ou credíveis* serão sempre as que são compatíveis com o desenvolvimento capitalista.” (SANTOS, 2010, p. 155).

Assim, não é o nosso objetivo relegar os conhecimentos construídos dentro desse paradigma à vala do esquecimento ou caracterizá-los *per se* como não passíveis de ser aplicados. Se falamos na necessidade de trabalhar com a diversidade e a pluralidade de explicações da nossa forma de ser, existir e interagir com os fenômenos naturais e sociais, precisamos transpassar os limites e as barreiras que foram impostas por essa razão castradora que governa o paradigma vigente, sem que necessariamente (novamente) isso implique em desconsiderar o que já foi até aqui produzido.

Conforme já afirmamos anteriormente, é preciso sair dos *sofás epistemológicos* onde confortavelmente estão sentados aqueles que se colocam como os produtores das únicas verdades possíveis. Como costumo falar para os meus alunos: todo regime ou razão que se arroga enquanto detentor(a) da única verdade possível carrega consigo, muito possivelmente, o carimbo do epistemicídio.

A proposta da ecologia de saberes é, assim, dar consistência epistemológica a uma pluralidade de sabenças que integram epistemes decorrentes de outras cosmovisões/cosmogonias, articulando-as e dinamizando-as com a epistemologia hegemônica dentro de uma lógica dialógica e de horizontalidade. Nesse desiderato, buscando a suplantação dessa verdadeira injustiça cognitiva que é marca do paradigma vigente, são propostas as teses sobre as quais se assenta a ecologia das saberes, as quais pedimos licença para transcrever integralmente:

“1. A luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia da distribuição mais equitativa do saber científico. [...] 2. As crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia científica dominante pretende. [...] 3. Todos conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. [...] 4. Todos conhecimentos têm limites internos e limites externos. [...] 5. A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos [...] 6. A ecologia de saberes é uma epistemologia simultaneamente construtivista e realista. [...] 7. A ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles. [...] 8. A ecologia de saberes pauta-se pelo princípio da precaução [...] 9. A centralidade das relações entre saberes, que caracteriza a ecologia de saberes, impele-a para a busca da diversidade de conhecimentos. [...] 10. A ecologia de saberes exerce-se pela busca de convergências entre conhecimentos múltiplos. [...] 11. A questão da incomensurabilidade põe-se também no interior da mesma cultura. [...] 12. A ecologia de saberes visa ser uma luta não ignorante contra a ignorância [...] 13. A ecologia de saberes ocupa-se da fenomenologia dos momentos ou tipos de relações. [...] 14. A construção epistemológica da ecologia de saberes suscita três questionamentos sobre a identificação dos saberes, sobre os procedimentos para o relacionamento entre eles, sobre a natureza e avaliação das intervenções no real. [...] 15. É próprio da epistemologia da ecologia de saberes não conceber os conhecimentos fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções no real que elas permitem ou impedem. [...] 16. A ecologia de saberes visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão. [...] 17. Na ecologia de saberes a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação.” (SANTOS, 2010, p. 157-165)

Conscientes do que era, portanto, a ecologia dos saberes e motivados em transmutá-la numa prática que se concretizasse por intermédio da educação popular em direitos humanos, durante algum tempo buscamos algo que fosse capaz de afastar o nosso desmantelo cognitivo e abrir-nos a outras leituras possíveis sobre os direitos humanos e o próprio direito à educação.

Nesse processo de maturação que durou cerca de 05 (cinco) anos, o nosso ponto de partida foi exatamente o capítulo 3.1 desta pesquisa e, ao longo desse interstício temporal, enquanto construíamos o Efetivando o Direito à Educação, íamos nos deparando com outras educações e outros direitos possíveis. Compreendemos e pudemos ver *in loco* o funcionamento das linhas abissais; experenciamos a extensão universitária e compreendemos a necessidade de convertê-la em uma extensão popular, por força do que

havíamos “descoberto” na educação popular e na pedagogia engajada. Passamos a nos identificar como um projeto de extensão de educação popular em direitos humanos.

Contudo, a pedra de torque, o ponto onde todas essas questões foram amalgamadas ou, ainda, a última peça do quebra-cabeça foi encontrada através das rachaduras que quebraram toda a blindagem construída ao redor das nossas mentes pelo monologismo castrador da educação bancarizada. Quando fomos empurrados para fora dos sofás epistemológicos, nos quais estávamos confortavelmente sentados enquanto fazíamos uma educação em direitos humanos em certa medida colonizadora, enfim compreendemos o que hoje é a síntese desta pesquisa.

O Atlântico é uma gigantesca encruzilhada. Por ela atravessaram sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si mesmo e o mundo. O colonialismo se edificou em detrimento daquilo que foi produzido como sendo o seu outro. A agenda colonial produz a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física, através do extermínio, ou simbólica, através do desvio existencial. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11)

Esse é um trecho reproduzido logo no início de uma obra já apresentada nesta pesquisa, no seu capítulo 2.3. Foi através da obra de Simas e de Rufino, que foi oportunizado compreender o grau de sofisticação de um conjunto de sabenças que havíamos sido condicionados a enxergar como inferiores, vulgares, exotéricas e, portanto, não passíveis de embasar uma prática emancipatória.

Através da ciência encantada das macumbas, pudemos dar o giro epistêmico que precisávamos para, de fato (e não apenas na teoria), abrimo-nos à outras cosmovisões e acessar um *lócus* importantíssimo de saberes, experiências e vivências que aqui já estavam antes das invasões portuguesas, ou que foram transladadas para aqui a partir da diáspora de negros e negras de África.

Foi, portanto, a partir desse movimento que pudemos conhecer um pouco mais sobre a pedagogia das encruzilhadas e nela encontrar o que era preciso para rasurar, cruzar e encantar todos aqueles conhecimentos que utilizávamos com a melhor das intenções de produzir algum tipo de conhecimento-emancipação, mas que no final das contas levava-nos

a reproduzir as estruturas do paradigma vigente e, conseqüentemente, a colonização por intermédio da educação.

Nesta esteira, a primeira pedra que é lançada quando tentamos averiguar o que viria a ser a Pedagogia das Encruzilhadas é compreendê-la, sob um prisma diferente daquele que vimos com Meszáros e Freire (mas que com eles dialoga), não só como um projeto político e pedagógico, mas, também, poético, que opera no sentido de afastar o carrego que nos foi imposto pela empresa colonial, isto é, um paradigma capitalista e colonialista sustentado por diversas formas de violência como o racismo, o machismo e afins.

Nessa esquelha, a proposta construída em torno da Pedagogia das Encruzilhadas vai se fundar em alguns pilares importantes: i) o ataque contundente a imposição de uma supremacia das razões brancas; ii) a denúncia aos privilégios que são ocultados e de que gozam as classes dominantes em razão dessas razões que são disseminadas (inclusive por intermédio dos processos educacionais formais); e iii) a apresentação de caminhos alternativos, a partir de referenciais subalternos que são cruzados com outros que já permeiam o debate em busca de outros caminhos (RUFINO, 2019).

Tudo isso é feito a partir do processo de imacumbação dos saberes dos senhores colonizadores, afinal, não relegamos (como já afirmado) o que foi produzido pela modernidade ocidental a partir das revoluções científicas. Mas, ao mesmo tempo, esses saberes precisam ser cruzados (e assim potencializados) porquanto são representações monológicas do *ser* e do *saber*, isto é, são destituídos de força vital por ausência de dinamicidade e repletos de mortandade, servindo, assim, de aparato de legitimação para a perpetração de uma política da morte e do desencanto.

Como é bem pontuado por Rufino (2019) a questão do conhecimento é, também, uma questão étnico-racial, uma vez que o colonialismo, ao produzir *os outros* (aqueles que carregam a pecha dos *condenados*), não somente regulou os seus corpos por intermédio da escravização, mas também usou da violência sobre seus corpos e seus espíritos, de forma que os saberes afro-ameríndios subsistiram por entre as frestas, sendo codificados nos seus próprios corpos, nas danças, transes ou, ainda, na palavra e no ritmo.

Por isso que riscamos o ponto, desde o início desse trabalho, sobre a importância de nos abirmos para outras gramáticas que estivessem além da compreensão monológica da linguagem científica hegemônica (ou mesmo contra hegemônica), pois somente através

delas podemos, de fato, abrimo-nos para outras cosmovisões que sejam capazes de romper com a ideia monológica de se conceber nossa forma de *ser* e de *saber*.

Diferentemente do que somos condicionados a pensar pela forma como fomos ensinados a ser e entender o mundo, a nossa condição de *ser* é imprescindível para que possamos manifestar o nosso *saber*. Assim quando enfrentamos problemas no campo do *saber*, de forma muito diversa do que usualmente pensamos, estamos diante (ou precisamos enxergar dessa forma) de problemáticas que são atinentes à vida – que, no final das contas, é o que realmente importa.

Assim, é preciso partir de uma perspectiva epistêmica e pedagógica de que não é outra coisa que não o axé das nossas presenças que é capaz de avivar e dinamizar os saberes que são necessários para que enfrentemos o projeto de morte e desencanto do colonialismo (do racismo, do capitalismo, do machismo) e de todas as formas de manifestação de injustiça cognitiva.

Lutar pela justiça cognitiva, portanto, é lutar por uma virada epistemológica que seja capaz de credibilizar outras gramáticas e outras epistemes que partem, por sua vez, de outras cosmovisões, pluriversando, assim, o mundo e a própria História – que muitas vezes é utilizada, dentro dos processos educacionais formais de um modelo colonialista e bancário, como instrumento de produção do esquecimento¹⁸⁰.

Assim, buscando transgredir os limites que são impostos pelo monologismo cartesiano da racionalidade moderna, a noção de encruzilhada se faz importante, porquanto assente nas potências de Exu. Neste pórtico, é por meio das estripulias e rasuras praticadas por ele sobre os conceitos construídos pela racionalidade ocidental, que busca-se superar a lógica binária pautada em dicotomias que simplificam questões do *ser* e do *saber* que são muito mais complexas – que estão, como já dissemos, muito além do “*penso, logo existo*”.

Vale riscar o ponto mais uma vez, a encruzilhada não pretende apagar a modernidade ocidental, o que se combate, é o *cânone*, o *paradigma*, isto é, o *status* do qual se revestem os conhecimentos produzidos a partir, sobretudo, da ciência moderna. A partir de uma leitura de mundo potencializada e dinamizada por Exu, pretende-se desnudar e

¹⁸⁰ “[...] ato outro verso que vai buscar quem mora longe, indo mais ao fundo para mostrarmos as ‘calças curtas’ da linearidade histórica e de sua produção monológica sobre o mundo. Onde estavam os tupinambás, os aimarás, os quicongos, os iorubás, os xavantes, os quíchuas, o povo da mina, na chamada Idade Antiga ou Idade Média?” (RUFINO, 2019, p. 14)

destronar todo e qualquer regime de verdade que se arrogue como fonte única do *ser* e do *saber*, mostrando que por trás da tentativa de imposição de um monopólio da verdade, há um conhecimento repleto de uma ideologia muito particular – racista, colonialista, capitalista e afins.

Assim, o conceito aqui trabalhado de *encruzilhada* não advoga contra um conhecimento de origem Y ou X; o seu papel é combater todo e qualquer tipo de absolutismo, isto é, toda e qualquer tentativa de imposição de uma hierarquia no pluriverso das sabenças, elevando um conjunto de saberes oriundos de uma dada episteme, como os legítimos e detentores da capacidade de impor *metacritérios* de validação do que é e do que não é, do que pode e do que não pode ser considerado enquanto conhecimento, saberes, epistemologia ou mesmo ciência.

É importante lembrar que a encruzilhada não é local para o extermínio de saberes; pelo contrário, é o espaço onde eles podem ser avivados, isto é, dinamizados através do cruzo, o qual, em última instância, pressupõe tão somente o atravessamento desses saberes por outros oriundos de outras cosmogonias, ocasião na qual esse diálogo e troca resulta num acréscimo e não uma subtração ou o interdito de uma ou outra sabença.

A pergunta que você pode estar se fazendo nesse exato momento, dado esse breve intróito sobre a Pedagogia das Encruzilhadas, é “*por que escolher, então, Exu como potência codificadora e mobilizadora de uma pedagogia da descolonização*”? A resposta pode ser sintetizada através do seguinte trecho, vejamos:

Exu, para os iorubás e em suas múltiplas faces na diáspora, fundamenta uma ética responsiva. Eleger Exu como a potência codificadora e mobilizadora de uma pedagogia da descolonização é, em suma, um ato de responsabilidade com a vida. Exu é também o primeiro a ser criado e aquele que fundamenta toda e qualquer forma de existência. [...] O dono da encruzilhada é a potência a ser encarnada por uma pedagogia que desloca o orixá (força cósmica) de uma leitura centrada nos limites religiosos. Essa perspectiva se dá uma vez que o mesmo é, antes de qualquer coisa, o *elemento propiciador das presenças, gramáticas e seus respectivos atravessamentos*. Assim, neste projeto encruzado chamado *Pedagogia das Encruzilhadas*, dialogam diferentes práticas de saber codificadas na diáspora que têm como identificação as múltiplas formas de invenção na linguagem. (RUFINO, 2019, p. 19, grifo nosso)

Temos assim, nessa encruza, uma luta que ocorre simultaneamente em três campos de batalhas: o político, o poético e o ético. No campo político temos a luta contra o racismo, o capitalismo e, por via de consequência, das balizas que nos foram impostas pelos parâmetros coloniais. No campo poético, travamos uma batalha em prol da abertura das educações à outras sabedorias e gramáticas. E, por fim, no campo ético, por sua vez, há uma luta para que possamos enxergar outras educações a partir da articulação entre vida, arte e conhecimento, isto é, educações que lidem com a esfera do *ser* com a mesma importância que dedicam a esfera do *saber*; em suma, educações que se assentem sobre um princípio ético que estabeleça o comprometimento dos processos educacionais (formais e informais) com a transformação responsável dos seres a partir das suas vivências, do seu contexto de vida, dos conhecimentos que trazem codificados a partir de outras experiências e afins.

Partindo das noções de *cruzo*, *encruzilhada*, *encantamento* e tendo Exu como princípio ético e elemento catalisador para uma abertura a práticas educacionais diversas e, sobretudo, outras gramáticas, temos assim, uma Pedagogia das Encruzilhadas que é rascunhada como uma resposta responsável, no campo poético, político e ético, contra os horrores do colonialismo que reverberam nos nossos corpos e nas nossas mentes até os dias de hoje.

As educações possíveis que são pensadas e colocadas em prática por força de uma pedagogia das encruzilhadas, não ignoram os diversos saberes construídos no campo teórico sobre a educação, mas voltam-se, antes, às experiências, àquelas vivências do nosso cotidiano¹⁸¹ que são práticas contrárias a lógica castradora que nos é imposta pelo paradigma vigente. Através do cruzamento entre essas experiências e todas as demais formas já conhecidas de enfrentamento dos efeitos tenebrosos do colonialismo (e do capitalismo), pretende-se criar, por via da transformação, alternativas possíveis a política de morte e desencanto com a qual nos habituamos a conviver.

¹⁸¹ “Exu fala na filosofia versada por Mestre Pastinha, no voo encantado de Besouro Mangagá, na sapiência corporal do jogo de vadiação, nas palavras dobradas por seu Aniceto, no encanto soprado por Mano Elói, na semântica dos rosários cantada pelos pretos velhas, nas rezas de cura de Vovó Maria Joana, no riscar das palavras e mandingas de Beth Cheirosinha e dona Coló, na prosa ritmada nas esquinas, nos paralelepípedos banhados a marafo, nos padês virados na hora grande, nos prazeres, sedução, enigmas e segredos inesgotáveis do mundo. [...] Exu é o poema que enigmatiza a vida, o caos necessário a toda e qualquer invenção.” (RUFINO, 2019, p. 21).

Uma pergunta que possivelmente também há de ser lançada, dada a blindagem imposta as nossas mentes, é: Se Exu é fundamento e princípio ético desta pedagogia, quem ele é? Para aqueles que não são versados na cultura de terreiro (assim como eu era), o primeiro contato ou a primeira imagem que possivelmente resgatam ao escutar a palavra “Exu” é de algo associado a uma coisa ruim; algo para quem os “macumbeiros” (numa acepção pejorativa) recorrem e fazem oferendas (despachos) para conseguir “enfeitiçar” alguém.

Como afirmamos algumas linhas acima, o colonialismo e a racionalidade monológica ocidental moderna que lhe dá sustentação, durante séculos, impuseram uma simplificação da leitura do mundo pautada em binarismos e dicotomias. Diante da incapacidade de fazer o mesmo com um princípio de explicação do mundo inapreensível por essa lógica, como é Exu, o que ocorreu foi uma redução deste a condição de Diabo cristão por intermédio das políticas de expansão judaico-cristãs e da ciência moderna¹⁸².

As investidas do colonialismo que anteriormente já havíamos denominado de epistemicídio (mas que vem acompanhadas do semiocídio, genocídio e culturicídio), operaram e seguem operando no sentido de enveredar todos os esforços para negar a existência de cosmovisões, epistemologias e gramáticas que sejam capazes de oferecer outras possibilidades explicativas sobre os fenômenos que vivenciamos diuturnamente.

Exu tem múltiplas faces e, ao longo da Pedagogia das Encruzilhadas, somos apresentadas a várias delas: *Obá Oritá Metá* (o senhor da encruzilhada dos três caminhos), *Onã* (o senhor dos caminhos ou aquele que é o próprio caminho), *Igbá-Ketá* (o dono da terceira cabaça), *Enugbarijó* (a boca coletiva dos orixás), dentre outras. Assim, é impossível responder a pergunta lançada sobre “Quem ou o que é Exu?” de forma simplificada e objetiva, porquanto ela (a pergunta) se funda na racionalidade cartesiana ocidental moderna, de forma que para definir Exu, precisaríamos enquadrá-lo em uma caixa, isto é, em um conceito estanque.

¹⁸² “[...] tanto a ciência moderna/racionalismo ocidental, quanto as políticas de expansão judaico-cristãs estiveram a serviço do colonialismo. Se a política de cristianização empregada pelo colonialismo transformou Exu em Diabo, a ciência ocidental argumentou a favor da tese de que as sociedades que praticavam Exu seriam inferiores, primitivas, incivilizadas, animistas-fetichistas, desprovidas de capacidade cognitiva que os alçasse ao progresso como via de esclarecimento, servindo de base para a formação de ideologias racistas e totalitárias.” (RUFINO, 2019, p. 50)

Como já afirmamos, Exu é uma potência dinamizadora e, ao mesmo tempo, inacabada; é, assim, “[...] a substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar dos mundos, senhor das possibilidades, uma esfera incontrolável, inapreensível e inacabada.” (RUFINO, 2019, p. 23); é “[...] o poder que baixa encarnado nas múltiplas possibilidades de ser e saber.” (RUFINO, 2019, p. 28); é “[...] a inscrição da pluriversalidade do mundo, é a perspectiva, a negação, o pavor da dúvida que se acende causando o estouro do conhecimento.” (RUFINO, 2019, p. 31); é “[...] aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade.” (RUFINO, 2019, p. 38); é, enfim, “[...] o poema que vem a enigmatizar as existências, conhecimentos e movimentos do universo.” (RUFINO, 2019, p. 48).

Cientes disso, podemos, entretanto, compreender alguns aspectos da Pedagogia das Encruzilhadas ao nos debruçarmos sobre a figura de Exu como o rei da encruzilhada dos três caminhos (*Obá Oritá Metá*). Assim, ao propor uma pedagogia versada nas potências de Exu, Rufino (2019) afirma que três caminhos podem e devem ser explorados.

O primeiro caminho estabelece a necessidade de que seja reivindicado o caráter diverso dos conhecimentos (e, conseqüentemente, das educações), dada a pluralidade de existências. Não podemos e nem devemos acreditar ou credibilizar modelos que se revestem enquanto os únicos possíveis, porquanto há uma pluralidade de formas de construção dos saberes e há uma vastidão a ser explorada no campo das educações que são possíveis fora do paradigma vigente.

O segundo caminho, por sua vez, implica no reconhecimento dos saberes que são especificamente frutos dos processos de diáspora, destacando-se aqui, dado o contexto local, a diáspora africana. É preciso credibilizar os conhecimentos que foram codificados e ressignificados em outras gramáticas por negros e negras, de forma que pudessem ser passados adiante e não fossem interditados em sua totalidade pelas práticas epistemicidas do colonialismo.

O terceiro caminho, por fim, é simples de ser entendido mas deve ser riscado como um lembrete a todas e todos que fazem uma Pedagogia das Encruzilhadas: não podemos denunciar o caráter arrogante e epistemicida dos regimes que se arrogam enquanto únicos detentores da verdade e do conhecimento e, ao mesmo tempo, impor a emergência de uma episteme que se funda nos mesmos princípios. Não por outra razão, destacamos a

importância do *cruzo* e do seu significado e estamos, constantemente, lembrando da não credibilização de saberes – mesmo daqueles oriundos de construções realizadas no interior da ciência moderna.

A Pedagogia das Encruzilhadas, versada na potência de *Obá Oritá Metá*, portanto, não propõe uma “terceira via” como instância de síntese a partir de duas teorias opostas que percorrem outros cursos em rota de colisão. O caráter dado a episteme e a produção de conhecimentos, a partir de uma ciência encantada das macumbas e da pedagogia das encruzilhadas, pressupõe a dialogicidade, isto é, a *rasura* dos saberes por força do *cruzo* – uma vez que o princípio da caoticidade¹⁸³ está na base da compreensão de Exu como potência dessa pedagogia.

Buscamos construir, portanto, uma pedagogia e um projeto político/poético/ético que coloco no cerne dos processos educacionais (sejam eles formais ou informais) a pergunta, a dúvida, de forma que o nosso discurso seja reforçado, diuturnamente, por nossa prática – e não o inverso. Não pretendemos banir os regimes epistemológicos que se arrogam da condição de monopolistas da verdade e dos métodos necessários para produzi-la; queremos, pelo contrário, rasurá-los através da dimensão do *cruzo* para que, com isso, possamos construir novos caminhos – isto é, novas possibilidades.

Trazer Exu enquanto princípio dinamizador e fundamento de uma pedagogia e de outras educações possíveis é importante, portanto, para além de todas as questões suscitadas, pelo fato de que o seu caráter transgressor é necessário para, até mesmo, perturbar uma sociedade que tem o racismo entranhando fisiologicamente em quase todas as suas estruturas. Quando é dado destaque a sua figura, não simplesmente atuamos no sentido de dissociar o seu signo, da demonização operada pelos efeitos monológicos dos discursos dos regimes de verdade Ocidental¹⁸⁴; atuamos, também, no ataque a santificação de outros referenciais (RUFINO, 2019).

¹⁸³ “O que a física concebeu como entropia os versos de Ifá já nos mostravam como sendo o efeito dinâmico de expansão e inacabamento de Exu.” (RUFINO, 2019, p. 27)

¹⁸⁴ “Nesse sentido, Exu mais uma vez esculhamba os efeitos monológicos dos discursos presentes nos regimes de verdade ocidentais. Em uma de suas passagens, ele é o camarada que caminha sorrateiro entre os limites das moradas de dois vizinhos, dois homens de sabedoria reconhecida, que até então são bons amigos, vivendo de maneira tranquila. Porém, certo dia, ambos saem para trabalhar esquecendo-se de reconhecer as proezas e poderes de Exu sobre o mundo dos homens. O menino querido de Olodumare passa serelepe entre os limites da visão dos dois moradores, tocando sua flauta, de bernal e gorro na cabeça. Para testar os homens, Exu passa da mesma maneira entre os dois, só que, na cabeça, carrega um gorro de um lado pintado de preto, e do

Para aqueles alumbrados com os cotidianos e que buscam, em meio aos rodopios do tempo, pensar os processos culturais significados no curso da diáspora negra, é necessário reconhecer que a produção de conhecimento se dá a partir de uma relação de cismar aquilo que naturalizamos como tal. Para o pesquisador cambono, há uma intensa inquietude que abastece a sua vida intelectual no tracejar dos conhecimentos. Essas inquietudes são instigadas quando ele se depara com referenciais de saber que se edificam em uma relação de superioridade construída em prol da subalternização de outras formas. A questão é que esses saberes subalternizados – historicamente – formam nossas encruzilhadas. Essas encruzilhadas cosmopolitas e pluriversais vão nos parindo para o mundo, sendo utilizadas para inúmeros fins em nossas vidas. Dessa maneira, para caminharmos nesse mundo calçado nos conflitos e negociações, convoquemos nossos Exus, pratiquemos as encruzilhadas em busca da ampliação de possibilidades, combatendo o desarranjo das memórias, a escassez e o dismantelo cognitivo produzido como política de terror e desencante nos cotidianos e esquinas do mundo. (RUFINO, 2019, p. 54)

Talvez, após me entender como alguém que pesquisa e educa como quem cambona (tal como mencionado na seção 2.3) e me identificar tanto com o trecho acima colacionado, falar sobre a necessidade da abertura do mundo, da pesquisa e das práticas educacionais a pluralidade de gramáticas seja uma consequência lógica da forma como concebo a construção do conhecimento e as práticas pedagógicas. Entretanto, como o objetivo desta pesquisa é elucidar a importância da Pedagogia das Encruzilhadas na construção de outras educações e na concretização de uma educação popular em direitos humanos, acredito que responder o questionamento básico “por qual razão insiste-se tanto no uso de outras gramáticas?” seja um aspecto importante para riscarmos o ponto daquilo que defendemos.

Ao longo de mais de cinco séculos, o colonialismo se faz presente. A independência do Brasil, o fim da escravidão, a proclamação da República ou a promulgação da Constituição Federal de 1988 *não encerram os reflexos do colonialismo nas dinâmicas que são travadas na sociedade, muito menos nas suas instituições*. Nesse sentido, esse

outro, de vermelho. Ao verem Exu, um comenta com o outro sobre o que viram, descrevendo aquela presença, e um impasse é gerado acerca da descrição da cor do gorro.

Um querendo ser mais sábio que o outro, justifica a sua visão como sendo a correta: um defendendo que o menino levava um gorro preto na cabeça, o outro, que era um gorro vermelho. Nessa peleja em busca da certeza, do esclarecimento, da verdade e do título de sabedoria, os dois entram em um combate interminável que se encerra com ambos se destruindo.

Exu é aquele que, para ensinar os homens, prega peças, desautoriza todos aqueles que se acomodam sobre a presunção de uma verdade limitadamente acabada. [...] Ele é o que pune qualquer forma de obsessão pela certeza, instaurando a dúvida.” (RUFINO, 2019, p. 52-53)

colonialismo, desde sua gênese, atuou de forma a não somente regular os saberes e valores que eram transmitidos por intermédio dos processos educacionais, mas também investiu fortemente na regulação dos nossos corpos.

Esse processo sustenta uma visão muito peculiar sobre a relação cabeça-saber e corpo-irracionalidade, onde somos levados a acreditar numa espécie de descolamento da nossa cabeça, detentora dos saberes e por eles controlada; do restante do nosso corpo, movido por impulsos irracionais, quase animais. Isso, por sua vez, implica em outra consequência: o nosso corpo, dissociado da razão humana, é objetificado e precisa ser regulado, isto é, precisa ser confinado a alguma dimensão que consiga impedi-lo de ceder aos impulsos primitivos e irracionais que dele (e tão somente dele) fazem parte.

Isto posto, quando analisamos o processo de violência e de regulação que foi imposto aos negros e negras e indígenas, temos um controle que vai em dois sentidos: i) por um lado, o controle severo das mentes, por via da aniquilação das suas diferentes formas de conceber o mundo, a vida, o ser (suas epistemes, cosmogonias, cosmovisões e afins); e ii) por outro lado, um controle dos corpos, mais adstrito ao direcionamento do trabalho braçal, a violência sexual e a aplicação de castigos.

Dessa maneira, como forma de driblar a regulação e o controle operados pelo colonialismo que visavam ir além tão somente da morte física e aniquilar os conhecimentos e saberes daqueles que já estavam sob o julgo da violência colonial; através da rasura da ideia do papel da *mente* e do *corpo* como concebidos pela racionalidade ocidental, passou-se a utilizar este último como uma espécie de suporte para codificar conhecimentos e saberes através da transgressão dos parâmetros de controle que atuavam muito mais no âmbito da oralidade (RUFINO, 2019).

Não por outra razão, batemos tanto na tecla da importância da abertura dos processos educacionais e da educação popular em direitos humanos a toda uma pluralidade de gramáticas, visto que somente essas são capazes de nos auxiliar no processo de decodificação e de atribuição de significado a todo um lócus de sabenças que não podiam ser construídos ou ensinados através da linguagem normativa.

Como afirmado pelo marco teórico desta seção, a ginga, o drible, a dança, o transe são todos “[...] saberes aprendidos ao longo de experiências codificadas em processos

educativos próprios.” (RUFINO, 2019, p. 60) e que, por isso, não podem ser compreendidos como elementos alheios à esfera educacional.

Precisamos, portanto, de outras educações, visto que nelas podemos encontrar guarida para compreender outras linguagens e aprender a partir de outras experiências aquilo que é necessário para que possamos superar o desvio ontológico e o epistemicídio com o qual, muitas vezes, colaboramos sem sequer saber que o fazemos. Precisamos de uma educação que continue a gozar do importante papel que lhe foi destacado pela empresa colonial, mas que seja capaz de forjar mentalidades, linguagens e outras formas de dinâmicas de interação social que estejam em sentido contrário a política de morte e desencanto com a qual os processos educacionais de hoje coadunam.

A Pedagogia das Encruzilhadas é um projeto pedagógico (poético, ético e político) montado por Exu, lançado como uma ação de encantamento em face das diversas violências operadas em nome do colonialismo e do capitalismo (dentre as quais destacamos o racismo). Funciona, assim, quase como um feitiço que espanta a mortandade e o desencanto de uma educação castradora, pautada na escassez, no controle, na vigilância, enfim, numa espécie de monologização das formas de vida (ou de se viver no mundo).

Se a educação é um fenômeno humano que se localiza na encruza entre a vida, a arte e o conhecimento (como destacamos anteriormente), precisamos de um projeto pedagógico, tal como a Pedagogia das Encruzilhadas fundada na potência de Exu, que seja capaz de dinamizá-los, isto é, fazer com que esses três elementos sejam capazes de transgredir os limites das práticas de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula e, ao mesmo tempo, articulados com outras experiências e vivências, credibilizar conhecimentos múltiplos, colocando-os em contraste com a problemática humana.

A Pedagogia das Encruzilhadas entende que da forma como a escola foi construída, isto é, dentro de uma poética e política do desencanto, ela é vista de maneira desencarnada. Assim, construir um discurso sobre os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e suas formas de sentir/fazer/pensar, suas espiritualidades, seus sonhos, é aproximar a escola da dimensão da vida por intermédio do encanto.

Há várias educações possíveis, mas, partindo de uma educação popular em direitos humanos encantada pela Pedagogia das Encruzilhadas, entendemos que independentemente dos caminhos que sejam trilhados pelas práticas de ensino-aprendizagem, uma educação

para a emancipação (como prática de liberdade) deve sempre ter um compromisso com o outro – devendo ser, por isso, pluralista e dialógica.

Por essa razão uma educação popular em direitos humanos, versada na Pedagogia das Encruzilhadas, é, ao mesmo tempo, uma educação *de* e *como* axé. Uma *educação de axé*, isto é, um modelo educacional que se pauta na cultura e na experiência social do terreiro, sendo assim orientada pela dialogicidade, pela importância da prática e da organização comunitária. E uma *educação como axé*, entendida como um fenômeno que depende do movimento, da troca, da restituição ou, em última instância, da dinâmica das energias vitais (axé).

Todos esses caminhos nos levam a encruzilhada onde fora construído o Projeto de Extensão que é vetor desta pesquisa-ação. Só podemos pensar em uma materialização da Pedagogia das Encruzilhadas se pudermos colocar em prática uma educação que opere como axé, uma educação que “[...] parida de nossas energias vitais, que se lance em cruz, que circule e se multiplique de forma diversa e inacabada, produzindo encantamento, potencialização da vida em toda sua pluralidade.” (RUFINO, 2019, p. 70-71).

Nesse sentido, nada foi em vão. Cada pedra miudinha lançada, cada ponto riscado, cada palavra lançada até aqui, tem um importante significado. Entender o que era a educação e o direito, ainda que dentro do cânone hegemônico ou do paradigma vigente, era uma condição necessária para que pudéssemos compreender o abismo que existe entre as promessas da modernidade e a realidade concreta.

Propor uma leitura crítica da teoria do direito e, principalmente, dos direitos humanos, era um passo necessário para que pudéssemos encontrar uma educação que estivesse além do capital, que pudesse se converter em uma prática de liberdade a partir de uma pedagogia engajada (ou transgressora). Sem isso, ficaríamos eternamente presos aos debates (as quais chamei de armadilhas) sobre a efetivação do direito à educação, incapazes de compreender que, a bem da verdade, direito e educação, lidos através dessas lentes críticas, são categorias que se interpenetram sobretudo quando se trata da mobilização das classes populares para assegurar, dentre outras coisas, o acesso à determinados bens que elegem como necessários a sua existência digna – como é o caso da educação.

A partir disso, precisávamos identificar algo que pudesse servir de vetor para materializar na realidade concreta essa articulação entre direito e educação. No início, o

fizemos através de uma leitura superficial do que era a extensão universitária, até compreender que essa era uma categoria que também ao dialogar com a perspectiva de educação que buscávamos materializar, convertia-se numa extensão popular. A partir da prática da extensão popular, pudemos rasurar o conceito e as práticas daquilo que fazíamos nas ações, isto é, uma educação em direitos (humanos).

Assim, através do *cruzo*, pudemos rasurar tudo aquilo que conhecemos, estudamos e praticamos nos últimos 05 (cinco) anos. Pudemos nos (des)educar de tudo aquilo que imaginávamos saber. Abandonamos regimes de verdades, enfrentamos os nossos próprios desmantelos cognitivos e blindagens que impediam que operássemos fazendo algumas estripulias – sem jamais abandonar o rigor e a responsabilidade com aquilo que fazíamos.

Essa é a proposta teórico-prática da presente pesquisa. Na encruza onde se encontram o direito, a educação, a extensão e a educação em direitos humanos, lançamos o encanto e rasuramos todos eles (assim como a própria percepção sobre ciência), cruzando-os através da palavra e também de uma *práxis*, as quais bebem no mesmo manancial: o das sabenças encantadas. Esse é um trabalho pode ser categorizado, por alguns, como anticapitalista, anticolonialista e de tantas outras formas. Prefiro, porém, tão somente afirmar que é uma tese que, afastando todos os regimes de verdade, se funda e credibiliza o lócus de conhecimentos que foram reescritos e resistem até os dias de hoje, apesar de todas as investidas da agenda colonial em subalternizá-los e relegá-los ao esquecimento, dada a sua potência (de vida e científica), a sua capacidade de resgate da memória dos horrores que foram praticados pelas classes dominantes e, sobretudo, a sua força emancipatória, através das múltiplas possibilidades de se afastar a morte através de uma prática, uma política e uma poética do encanto.

Afinal, é através da nossa ação rebelde, não só consubstanciada por uma prática educacional crítica, mas na própria “dobra da palavra” e da estrutura da pesquisa, que podemos enfrentar a *marafunda* ou o *carrego* colonial.

Este não é um trabalho *sobre* a Pedagogia das Encruzilhadas. É um trabalho *de* Pedagogia das Encruzilhadas.

Gargalhemos.

5 A APLICAÇÃO DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A MATERIALIZAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA ESPERANÇA E DE UMA PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS: RELATO DO HISTÓRICO DO PROJETO DE EXTENSÃO E DA PESQUISA-AÇÃO

O direito de sonhar não consta entre os trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram em fins de 1948. Mas se não fosse por ele, e pelas águas que dá de beber, os demais direitos morreriam de sede. Deliremos, pois, um pouquinho. O mundo, que está de pernas pro ar, se colocará sobre seus pés

Eduardo Galeano¹⁸⁵

5.1 O EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO: A ORIGEM DO PROJETO (2015), PEDRO¹⁸⁶ E O DIREITO DE SONHAR

O Efetivando o Direito à Educação (EDE) é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Direito Privado (DIPRI), do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e que atualmente é coordenado pela Professora Doutora Ana Beatriz Ferreira de Rebello Presgrave.

O projeto nasceu ainda no ano de 2015, em razão de uma demanda externa apresentada ao Curso de Direito pela então diretora da Escola Estadual Isabel Gondim. Na ocasião, a diretora Bruna Rabello, relatou à uma aluna do curso que àquela escola (a segunda mais antiga do Rio Grande do Norte e uma das mais antigas do país) estava em vias de ser fechada, em razão de uma série de problemas.

¹⁸⁵ GALEANO, Eduardo. *Direito de sonhar*. YouTube. Vídeo narrado pelo próprio autor. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1jOCgm_UuJs. Acesso em: 8 ago. 2020.

¹⁸⁶ Para reservar a identidade dos estudantes que serão mencionados nesta seção, optamos por usar outros nomes, bem como borrar as imagens onde seus rostos aparecem frontalmente.

Imagem 20 - Fachada da Escola Estadual Isabel Gondim



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Desta feita, uma série de estudantes do curso de direito se mobilizaram e resolveram criar um projeto (já sob coordenação da Professora Ana Beatriz) para evitar que a escola fosse fechada. Em assim sendo, é possível dizer que, em sua gênese, o projeto de extensão ainda não visava nenhuma relação com a educação popular ou mesmo a educação em direitos humanos; o que se objetivava era intervir naquela situação pontual e específica para evitar o fechamento da escola.

Descobriu-se, à época, que em razão de uma série de atos de improbidade, o antigo gestor e diretor da escola, havia não somente desviado bens materiais (tais como instrumentos musicais, computadores e afins), como as próprias verbas de diversos repasses (estaduais e, também, federais). O Ministério Público interveio na situação e, através de uma tutela provisória, afastou o gestor e impediu que os repasses continuassem sendo feitos.

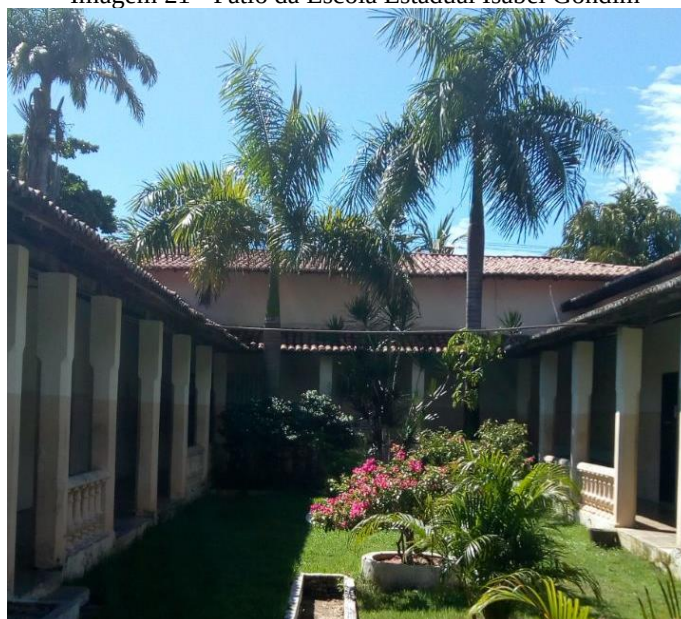
Por essa razão, quando a diretora Bruna assumiu a escola, deparou-se com um quadro onde não chegava a receber sequer R\$0,20 (vinte centavos) por estudante para fins de merenda, por exemplo. Ora, considerando a Ata de Registro de Preços da época (utilizada como base para aquisição dos insumos da merenda e material de expediente), não era possível sequer adquirir uma unidade de pão francês para um estudante merendar.

Diante dessa situação, diversos alunos e alunas terminaram se evadindo da escola. Com as turmas extremamente prejudicadas pela pouca quantidade de alunos, com pouca verba para alimentação e material de expediente, poucos também eram os professores que estavam dispostos a alocar sua carga horária na referida escola.

O quadro geral, portanto, encontrado pelo projeto, foi de um verdadeiro incêndio, com diversos focos, que precisavam ser apagados o quanto antes – ou, então, a escola realmente precisaria fechar suas portas.

Assim, inicialmente, o projeto começou atuando em três frentes consideradas prioritárias: i) arrecadação de alimentos e materiais para a escola; ii) diligências junto ao processo judicial em curso responsável pelo bloqueio das verbas e repasses (para entender o que estava acontecendo e o que podia ser feito); e iii) aulas de reforço para os alunos do oitavo e nono ano (que tentariam fazer a prova do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN) nas matérias que estavam sem professor regularmente alocado (português e matemática) e, também, aulas para alunos do Ensino Fundamental I e II, tentando abordar os conteúdos programáticos previstos nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) com noções de direitos humanos mescladas à eles.

Imagem 21 - Pátio da Escola Estadual Isabel Gondim



Fonte: Acervo Pessoal do autor

As arrecadações de alimentos e material de expediente foram feitas basicamente através de ações de extensão (cursos e palestras) promovidas pelo projeto dentro da

universidade, nos quais o ingresso ficava condicionado, por exemplo, a doação de 1kg (um quilo) de alimento não perecível no ato de inscrição do evento.

As diligências junto ao processo judicial foram feitas através de uma comissão do próprio projeto destacada exclusivamente para essa finalidade. Nesse primeiro ano de atuações, pouca coisa se conseguiu nesse sentido. A bem da verdade, foi considerado muito mais um ano de prospecção de informações, do que propriamente um ano onde se avançou de maneira significativa em relação aos bloqueios de verbas e correlatos.

Por fim, as aulas eram realizadas semanalmente (duas vezes por semana), sempre no turno da tarde, pelos próprios extensionistas (estudantes do curso de direito). Eram selecionados temas que os alunos da escola apontavam como os de maior dificuldade (exemplo, multiplicação de frações) e as aulas eram construídas com base nessas indicações.

Desde o primeiro mês (maio de 2015) as atuações se dividiam da seguinte forma: as terças eram dedicadas às atividades de preparação para a prova do IFRN com os alunos do 8º e 9º ano, e as quartas às atividades com os demais alunos do ensino fundamental, sendo o grupo (de extensionistas) dividido pela metade para trabalhar com o 4º e 5º ano e, separadamente, com os mais velhos (3 extensionistas para o ensino fundamental I e 3 extensionistas para o ensino fundamental II).

As atuações ocorriam das 14h às 16h30 para os alunos da escola que estavam se preparando para a prova do IFRN e, para o Fundamental I e II, das 14h às 17h (sendo das 14 às 15h30 com alunos do Fundamental I e das 15h30 às 17 com alunos do Fundamental II).

Como as aulas eram feitas no contraturno e a escola não dispunha de recursos para arcar com a alimentação dos alunos da escola, muitas vezes havia pouca adesão. Nos diversos relatórios de atuação (Anexo F) é possível perceber não somente o baixo número de presentes (por vezes um único aluno), como também o abandono de algumas das aulas ainda no período do intervalo. Tentando contornar a situação, por vezes os próprios extensionistas se organizavam e levavam algum tipo de lanche (biscoitos, bolo, iogurte) para o horário do intervalo, como forma de tentar auxiliar na permanência dos estudantes para os horários posteriores.

Imagem 22 - Lanche especial do Dia das Crianças (2015)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Além disso, com os alunos do Fundamental I e II, havia muita dificuldade em trabalhar transversalmente e de maneira didática questões que eram estudadas pelos extensionistas no Ensino Superior (sobretudo a abordagem sobre direitos humanos), como também pode se depreender dos relatórios de atuação.

Essa questão se tornou bastante clara através de um episódio que peço licença para narrar em primeira pessoa e a qual costumo chamar de “A História de Pedro”.

Pedro era um dos estudantes das turmas do Ensino Fundamental II que participava das atuações do Projeto Efetivando o Direito à Educação. Ele me foi apresentado por um dos professores da época e relatado como aluno-problema, porque supostamente sempre estava muito disperso nas aulas, atrapalhava os outros alunos e, além disso, atribuía-se todas essas questões a uma “deficiência” que ele tinha.

O conheci, de fato, na minha primeira atuação na escola, ainda em junho de 2015. Na ocasião ele, de fato, parecia um pouco disperso, mas, ao sentar ao seu lado e começar a conversar com ele sobre questões que estavam sendo abordadas na aula por outros estudantes, conseguimos mantê-lo em sala e participando satisfatoriamente das atividades.

A partir desse encontro, estreitamos laços. Nas atuações subsequentes, continuamos com esse trabalho individualizado, mantendo-o na sala de aula e, sempre que possível, chamando sua atenção pedagogicamente quando tentava dispersar os outros alunos. Diferente do que havia sido relatado, Pedro era uma criança como qualquer outra,

talvez um pouco mais disperso, talvez necessitando de um pouco mais de atenção, mas sem dúvidas uma criança como todas as outras.

Ao longo das atuações descobri muitas coisas sobre ele e pontos que tínhamos em comum: torcíamos pelo mesmo time, gostávamos de jogar futebol na mesma posição (lateral direito), tínhamos o hábito de usar a arte como válvula de escape (ele dizia que gostava de cantar, eu gostava de tocar violão).

Em uma atuação em meados de agosto, na qual estávamos em sala eu, Maria Eduarda e Vinícius Gaspar (extensionistas), ele virou para mim e fez a seguinte pergunta: “professor, beijo tem gosto de quê?”. Dei uma risada com a inocência da pergunta, mas não sabia o que responder e ele complementou: “tem gosto de morango?” e, prontamente, assenti positivamente com a cabeça.

Pedro, que não sabia escrever muito bem apesar de já estar no Ensino Fundamental II, me disse então que gostaria de escrever um poema de Gaspar para Maria Eduarda. Peguei um lápis e um pedaço de papel e ele foi ditando o poema (que falava sobre beijos com sabor de morango e amor). Ao final, ele pediu para assinar como Gaspar, mas coloquei o nome dele. Maria Eduarda recebeu o poema, sorriu e disse que havia ganhado o dia.

Esse era Pedro, uma criança que torcia para o Flamengo, que cantava quando estava triste, que gostaria de poder escrever poemas, que acreditava no amor e que beijos tem sabor de morango. Não era um aluno problema, não tinha qualquer “deficiência” (ainda mais como fora colocado inicialmente, como se uma Pessoa com Deficiência não pudesse estar naquele espaço educacional).

Em 14 de outubro de 2015, fora realizada uma atuação junto aos alunos do Ensino Fundamental II que consistia em trabalhar frações. Levamos algumas peças de lego de diferentes cores e o objetivo era simples: os alunos deveriam olhar para as peças e anotar suas frações em um pedaço de papel – se havia um total de 10 peças das quais 4 eram amarelas, deveria, portanto, anotar 4/10. Ao final, iríamos pedir tão somente para que eles simplificassem as frações.

Nesse dia, entretanto, Pedro estava irredutível. Disse que não faria a atividade e queria a todo custo sair da sala de aula. Fui um pouco mais enérgico com ele, pedi para que se sentasse e perguntei a razão da revolta. Ele me respondeu com as seguintes palavras:

“Não vou fazer isso, professor. Não sei fazer. Eu sou um mer**! Eu sou um bos**! Sou burro!”. Nessa ocasião, fui ainda mais enérgico e disse que ele iria fazer sim.

Sentamo-nos numa mesa separada, anotamos as frações no pedaço de papel. Depois disso Pedro as simplificou, multiplicou, dividiu... Foi além do que havíamos colocado no planejamento. Terminou antes mesmo que alguns colegas de classe. Quando terminamos a atividade, o perguntei o que ele achava de pessoas que conseguiam fazer o que ele acabara de fazer. Durante 20 segundos permanecemos em silêncio. Perguntei novamente e muito timidamente ele me respondeu: “inteligente?!”. Assenti positivamente com a cabeça. Perguntei então o que eram as pessoas que diziam todas aquelas coisas absurdas que ele tinha me falado no início da aula. Novamente permanecemos em silêncio. Ele abaixou a cabeça, levantou um poucos os olhos e respondeu timidamente mais uma vez: “mentirosas?!”. Eu respondi que sim. Pedro se levantou e foi brincar com os outros colegas enquanto organizávamos o lanche.

Naquele dia havíamos levado um bolo de chocolate. O objetivo é que o momento do lanche também pudesse dialogar com o tema das frações. Íamos cortando o bolo e indagando a que fração cada corte correspondia (uma metade, um quarto, um oitavo...). Todos pegaram o bolo e o iogurte e foram comer. Me encostei em uma mesinha e, pouco tempo depois, Pedro ficou parado ao meu lado. Essa era a forma de aproximação dele, sempre que queria conversar sobre alguma coisa. Ele então começou a me fazer perguntas aleatórias: “professor, quem fez esse bolo?”, “o senhor comprou?”. Respondi que se ele tivesse gostado do bolo, eu tinha feito, mas que se não tivesse gostado eu teria comprado. Ele riu e me falou que gostou. Foi então que ele falou o que verdadeiramente gostaria: “professor, assim, eu nunca tive um bolo desse sabe? Tipo... de aniversário? Entende? Eu acho que eu nunca tive um aniversário...”.

Não sei por quanto tempo ficamos em silêncio. Acho que essa foi a primeira vez em minha vida que entendi que palavras podem machucar e doer muito mais do que qualquer tipo de agressão física. Na minha cabeça, dentro da minha enorme condição de privilégio, me perguntava quantos anos ele tinha e como era possível que nunca sequer tivessem cantado um “*parabéns pra você*” para ele.

Como não podia deixá-lo sem resposta, respondi com a primeira coisa que me veio em mente: “é mesmo, Pedro? Quando é o seu aniversário?”. Pedro sorriu (como quem tinha

vergonha do que acabara de falar) e respondeu: “É próximo mês professor, dia 09 de novembro! É verdade eu não tô mentindo não! Ó aqui a minha identidade.”. Ele me mostrou a identidade. Pedro faria 12 anos em menos de um mês, até ali, tínhamos 11 aniversários sem festa, sem bolo, sem sequer um “*parabéns pra você*”.

Mesmo sem saber se isso era aceitável dentro dos parâmetros pedagógicos (àquela época pouco – ou nada – conhecia sobre educação, educação popular ou algo do gênero) prometi a Pedro que na atuação seguinte ao seu aniversário, faríamos uma festinha, com direito a bolo e “*parabéns pra você*”. Pedro explodiu em alegria, perguntou uma centena de vezes se era verdade mesmo e quase não conseguiu se concentrar nas outras atividades do dia.

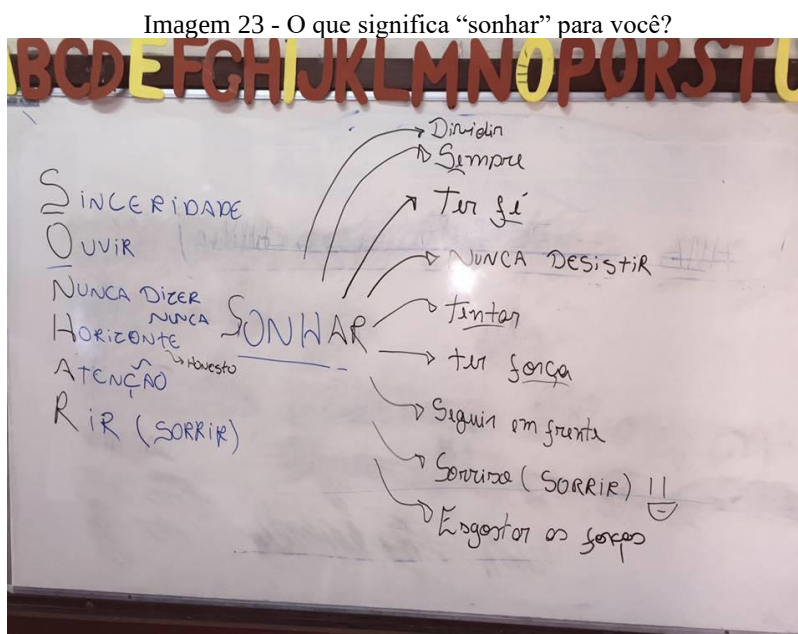
Nas semanas subsequentes discutimos a questão internamente (precisaríamos também atender esse pleito de outros alunos para que não sugerisse um tratamento especial somente para um aluno) e dividimos as atribuições dentro do projeto: pessoas responsáveis por comprar adereços (enfeites, chapéu), salgadinhos, docinhos, quem ia fazer o bolo e afins.

No dia 11 de novembro de 2015 (dois dias após o aniversário de Pedro), cheguei na escola um pouco mais cedo, por volta das 13 horas. Pedro já estava “grudado” na grade. Feliz e sorridente me recebeu com um sonoro: “CADÊ MEU BOLO PROFESSOR?!”. Eu havia chegado sem nada, pois os outros extensionistas estavam responsáveis pelo material do aniversário – eu havia levado tão somente o da atuação. Expliquei que ainda estava vindo, ele abriu o portão e sentamos numa espécie de batente que tinha perto da entrada da escola. Arrumamos o tabuleiro de xadrez, mas, àquela altura, Pedro não pensava em outra coisa que não fosse sua festinha. Em meio a nossa conversa, perguntei objetivamente sobre como tinha sido o dia 09 de novembro e ele desconversou, dizendo “ah, professor... o mesmo de sempre...”. Disse para entrarmos pois antes da festinha, tínhamos ainda a última atuação do ano.

Havíamos destacado para aquela última atuação, como uma espécie de fechamento de ciclo, uma aula sobre “O Direito de Sonhar”. Pensávamos que como já tínhamos falado sobre alguns direitos de maneira transversal, esse seria muito mais fácil, afinal, estávamos ali lidando com crianças e que criança não gosta de sonhar?

A atuação foi um grande fracasso. Talvez, uma das atuações que mais fracassou em sua finalidade última inicialmente planejada nesses mais de 06 (seis) anos de projeto. Iniciamos a atuação pedindo para que os alunos nos indicassem algum dos seus sonhos. Nenhum deles nos respondeu. Atônitos, tentamos continuar indagando-os, dizendo que não precisavam indicar um sonho grandioso, qualquer coisa já serviria – nosso objetivo era preencher uma nuvem com palavras que remetessem aos sonhos deles. Novamente o silêncio permaneceu.

Diante do fracasso da primeira dinâmica, partimos para um plano B. Escrevemos a palavra “Sonhar” no quadro e pedimos que eles indicassem uma palavra que eles acreditavam corresponder ao significado do que é sonhar. Mais uma vez encontramos enorme resistência. Aos poucos conseguimos arrancar algumas poucas expressões, terminando o quadro da seguinte forma:



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Partimos então para o momento mais esperado por Pedro até então. Todos com chapéu do Ben10 ou Homem Aranha ou Homem de Ferro nas cabeças, um bolo de chocolate repleto de velas, salgadinhos. Começamos a cantar um sonoro “*parabéns pra você*” e eu notava particularmente a reação de Pedro. Ele parecia não acreditar no que estava acontecendo. Fitava o vazio, como naqueles momentos em que estamos presentes em um determinado local e ao mesmo tempo não estamos. Para mim, ele parecia flutuar de

alegria. Foi então que Felipe exclamou “olha Pedro chorando!”. Percebi que escorria uma lágrima no seu rosto, ele a enxugou rapidamente e tornou ao mundo real, resmungou algo, mas voltou a sorrir e a bater palmas. Assoprou as velas com toda força que tinha.

Imagem 24 - O aniversário de Pedro



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Desse ponto em diante as crianças começaram a brincar dentro da sala. Era bolo sendo jogado para um lado. Salgadinho para o outro. Saí da sala e me sentei numa espécie de muro baixo que havia logo em frente a porta de entrada. Fiquei dali observando as crianças. Depois de algum tempo Pedro se aproximou, assim como no dia da aula sobre frações. Encostou no muro ao meu lado e puxou um papo qualquer. Falou: “Professor, esse bolo tava bom, não foi você que fez né?!” e deu uma risada. Ri junto com ele. Tornamos a ficar em silêncio e ela falou mais baixinho: “professor, sabe de uma coisa? Acho que hoje é o dia mais feliz da minha vida.”.

Fizemos silêncio por não sei quanto tempo. 10 segundos? Ou foi 1 minuto? Pareceu pouco o suficiente para que não fosse constrangedor, mas, ao mesmo tempo, bastante para que eu pudesse pensar uma porção de coisas. Ele me olhou, sorriu e voltou para a sala para brincar com os outros extensionistas. Eu peguei o piloto, o apagador, me despedi e fui embora. Voltando para casa tive duas certezas: i) a de que, um dia, seria educador; e ii) pouco, ou quase nada, a bem da verdade, havíamos feito naquele ano.

Passamos quase um ano inteiro falando sobre conteúdos programáticos juntamente com uma série de direitos (igualdade, liberdade, educação, saúde, moradia, meio ambiente), mas esquecemos, como nos lembra Galeano e a epígrafe desta subseção, que sem o direito

de sonhar e as águas que dá de beber, todos os demais direitos morrem de sede. Se aquelas crianças não sonham, não sabem ou sequer podem dar-se a sonhar, de que valem as frações, os advérbios temporais, as distinções entre planaltos e planícies, entre gregos e romanos?

Era preciso envidar esforços em permitir o pleno exercício do direito de sonhar daquelas crianças, sem o qual, não haveria ou sequer poderíamos falar, portanto, em efetivar o direito à educação.

5.2 O POSSÍVEL FECHAMENTO DA ISABEL GONDIM E “OS 10 MANDAMENTOS DO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO”: A IDEIA DA TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E O PRIMEIRO CONTATO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2016).

Orgânica e estruturalmente o projeto ainda não tinha delimitações precisas acerca das atribuições dos extensionistas. Todos participavam das atividades de planejamento e as reuniões aconteciam de maneira mais espaçada, na própria UFRN. Além disso, 02 (dois) estudantes eram designados para organizar as questões mais burocráticas, como redigir as atas, cobrar os relatórios de atuação e afins. As demandas que extrapolavam as atuações, eram resolvidas através da criação de comissões específicas.

Ao término do ano de 2015 e na primeira reunião feita no ano de 2016 (05 de janeiro de 2016) chegou-se à conclusão de que o projeto precisava otimizar sua estrutura interna e, também, sua forma de atuação. Ficou perceptível que apesar dos esforços envidados em sala de aula, o planejamento das atuações estava bastante prejudicado porque ora era necessário pensar em aulas extremamente voltadas para a prova do IFRN (com uma abordagem técnica e pedagógica que somente alunos das licenciaturas poderiam levar adiante); ora era preciso planejar aulas que tinham como público alvo alunos de pouca idade e que abordavam questões que até então eram vistas pelos extensionistas como de grande complexidade (como a transversalidade dos direitos humanos).

Assim, deliberou-se internamente pela necessidade de readequação das atuações, sobretudo em sala de aula, de forma a melhor aproveitar o próprio potencial dos extensionistas enquanto estudantes de direito.

Na ocasião, chegou-se ao consenso que não cabia ao Projeto de Extensão realizar o papel de uma espécie de “cursinho”, lecionando disciplinas que não somente estavam fora da esfera de competência dos estudantes, mas que também eram insuficientes para

que aquela tentativa de “efetivação do direito à educação” se tornasse contínua e pudesse ser levada adiante pelos próprios alunos da escola.

No ano de 2016, portanto, o projeto passa a funcionar em uma nova sistemática. Agora os alunos extensionistas são divididos em alguns “núcleos” (permanentes na estrutura do projeto, ao invés das comissões que eram tão somente temporárias e) que são responsáveis por atribuições específicas.

São criados os núcleos de “eventos” (responsável pela organização de eventos de extensão – como cursos e palestras promovidos pelo projeto dentro da própria universidade), de “planejamento” (responsável por construir previamente as atuações em sala que seriam realizadas junto aos alunos da escola, ao longo do ano) e de “formação” (responsável pela organização de momentos internos do projeto, para capacitação dos seus membros). Além disso, também são pensados outros dois núcleos: o “administrativo” (responsável pela organização das demandas internas do projeto, confecção das atas das reuniões e do contato com a coordenação da escola) e “mídias” (responsável pela administração das redes sociais do projeto e do trabalho de comunicação social).

A primeira formação interna realizada por membros do projeto (ainda em meados de janeiro/fevereiro de 2016), os colocou em contato com alguns autores que foram fundamentais para uma mudança de direção das atuações.

Ao ter contato com a obra de Freire, Adorno e, também, com o conceito de “educação em direitos humanos”, optou-se por priorizar o trato de temáticas de direitos humanos com os alunos da escola, utilizando os conteúdos de português/matемática (já que esta continuava a ser uma demanda dos alunos da escola) somente como plano de fundo. Assim, ao invés de trabalhar somente conteúdos voltados unicamente para a prova do IFRN, com uma abordagem de cursinho, tentava-se estimular o interesse dos estudantes da Isabel Gondim pelos direitos humanos, noções básicas de funcionamento do Estado e afins.

Além disso, também foi planejada uma tentativa de aproximar a comunidade da escola (que ainda sofria com os bloqueios de verbas, altos índices de evasão, falta de merenda e afins). A ideia era ocupar a praça que existe em frente à escola, já que se enxergava nela uma ponte entre o colégio e a população do bairro das Rocas.

Imagem 25 - Praça e Fachada da Escola Estadual Isabel Gondim



Fonte: *print screen* do Google Street View

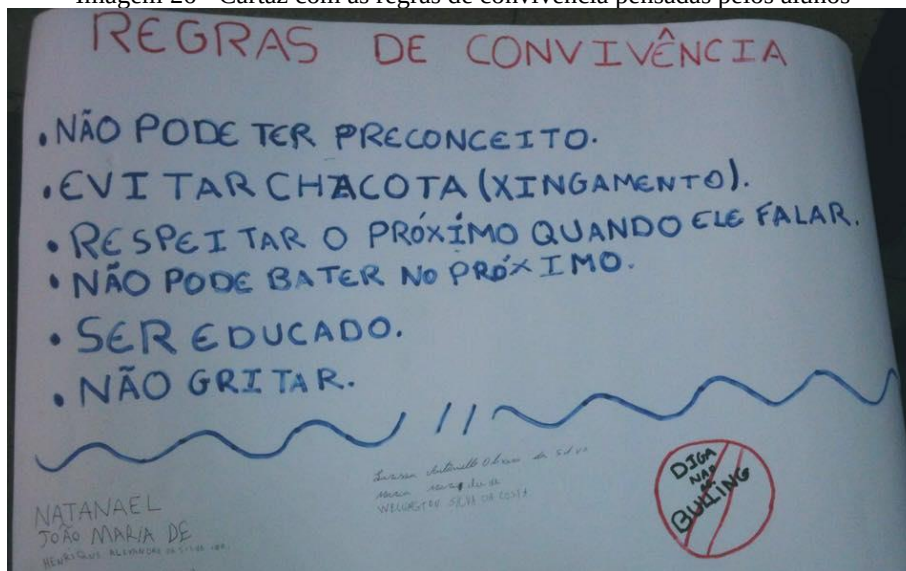
Assim, no planejamento para aquele ano projetou-se a realização de aulas dinâmicas que de certa forma estimulassem os alunos a se aproximar e modelar o seu próprio espaço social (no caso, a praça), aproximando a comunidade do EDE e, ao mesmo tempo, estimulando o “eu agente” de cada um dos alunos.

Desse modo, a ideia era que o projeto não se dirigisse apenas aos alunos: mas que fosse realizado um levantamento de dados da população local e a construção de espécies de perfis sociais com a ajuda de outras iniciativas (projetos de extensão) da universidade e do curso de Direito, para que o EDE conseguisse construir laços cada vez mais estáveis com a comunidade que cerca a Escola Estadual Isabel Gondim.

Além disso, no que diz respeito às próprias metodologias das aulas, foram inseridos temas como sustentabilidade, construção social, coletividade, apropriação do espaço social. A ideia inicial era levar para sala de aula momentos em que se oportunizasse, por exemplo, a construção de plaquinhas com frases “proibido pisar na grama” em diversos formatos e, partir disso, trabalhar de forma acessória com propriedades matemáticas: área, volume, vértices, arestas e afins.

Desta feita o foco, como dito anteriormente, seria trabalhar temáticas que envolvessem a inserção do indivíduo na coletividade, bem como o desenvolvimento da própria consciência do exercício de cidadania: por exemplo, adquirir direitos e contrair deveres. Partindo de assuntos jurídicos, filosóficos e sociológicos, seriam trabalhadas questões atinentes a diversidade, cultura, dignidade humana, respeito ao próximo, entre outros.

Imagem 26 - Cartaz com as regras de convivência pensadas pelos alunos



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Apesar de todo o planejamento feito pelo projeto e do início bem-sucedido das atuações em fevereiro, março e maio daquele ano, 2016 foi um ano de intensa turbulência para a Escola Estadual Isabel Gondim e, também, para a própria relação do projeto com a escola.

Isso se deve primeiramente ao fato de que a escola ainda sofria com diversas demandas estruturais que colaboravam com a manutenção do elevado índice de evasão: falta de merenda, falta de professores, falta de coordenação pedagógica (não havia profissional designado para essa função e a diretoria da escola terminava cumulando essa atribuição), dentre outros. Nesse ínterim, com a queda de porte da escola e com as reformulações sofridas no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (após o rompimento do Governador Robinson Faria com a aliança que havia firmado com o Partido dos Trabalhadores para sua eleição em 2014 e a consequente redistribuição de cargos de confiança), novamente a escola passou por ameaças de ser fechada.

Esse momento merece menção, porque o projeto não havia como continuar atuando normalmente como se nada estivesse acontecendo. As ameaças de fechamento da escola afetavam a equipe técnica e pedagógica da escola, prejudicando o andamento das atividades escolares o que, por sua vez, trazia para os extensionistas uma enorme sensação de frustração – por vezes se chegava na escola para as atuações e a mesma estava fechada ou os alunos haviam sido dispensados das atividades do turno da tarde.

Desta feita, os extensionistas do EDE se comprometeram a diligenciar junto à Secretaria de Educação, apresentando justificativas (legais e factuais) para o não fechamento da escola, desbloqueio de verbas e, também, necessidade de mudanças estruturais.

Conforme pode se depreender do Anexo F, foram elaborados diversos documentos denominados “Justificativas”, os quais apresentavam os fundamentos legais da necessidade de atendimento aos pleitos relatados pela diretora da escola na reunião mencionada anteriormente. Apenas à título exemplificativo: esses documentos continham as razões pelas quais a escola fazia jus a contratação (alocação) de um professor de matemática e de um professor polivalente para os alunos do 4º ano; ou, os motivos que indicavam a necessidade de designação de coordenador pedagógico para a escola.

Toda essa documentação foi apresentada, pela diretora, à então Secretaria Estadual de Educação, em reunião que contou com a presença de diversos alunos, reforçando a importância da manutenção das atividades da escola, bem como da retomada dos repasses.

Contudo, poucos dias após o envio de toda essa documentação, o estremecimento da relação do projeto com a escola chegou ao ápice quando, no início de junho, a então diretora da escola convocou uma reunião de última hora e nela afirmou que pensava em entregar o cargo por acreditar que não havia mais nada que pudesse ser feito. A escola havia perdido o vice-diretor com a queda de porte, o coordenador financeiro, o pouco apoio pedagógico que possuía e a diretora estava cumulando diversas funções – enquanto passava por uma gestação.

O projeto decidiu então suspender as atividades realizadas na escola para deliberar acerca do que poderia fazer. O impasse enfrentado era o seguinte: a maioria dos extensionistas tinham em mente o consenso de que as atividades do projeto deveriam estar voltadas para a sala de aula, não cabendo ao EDE cuidar de demandas estruturais e de gestão da escola (diligências junto ao Ministério Público, Secretaria de Educação e afins), até mesmo porque o trabalho para elaboração das justificativas havia sido bastante desgastante e a iminência de fechamento da escola tornava a situação ainda mais frustrante; por outro lado, os laços já estabelecidos com os alunos e com a própria escola, associados à ideia de que o trabalho ainda não havia sido finalizado, indicavam que esse não era o momento de terminar definitivamente com os trabalhos na Isabel Gondim.

Em 26 de Junho de 2016 todos os membros do projeto realizaram uma reunião de formação, durante um dia inteiro e através da qual restou decidido, por unanimidade, que o projeto continuaria com as atividades na Isabel Gondim. Entretanto o projeto agora teria como finalidade precípua a realização de planejamento e a execução de aulas junto aos alunos da escola, dando ênfase na abordagem transversal dos direitos humanos (como já vinha sendo feito desde o início de 2016).

Após a formação, os membros do projeto se reuniram também com a diretora para informar a decisão de continuar na escola (caso a mesma não fosse fechada), mas sem assumir novamente responsabilidades com atividades relacionadas a gestão da Isabel Gondim. A diretora informou que também havia mudado sua decisão, uma vez que a Secretaria de Educação havia acolhido algumas das justificativas apresentadas.

A proposta apresentada pela Secretaria de Educação inicialmente contemplava tornar a Isabel Gondim uma instituição em tempo integral (as aulas aconteceriam apenas no turno matutino, sendo o vespertino voltado para a atuação do EDE e de outras iniciativas da UFRN). Assim, os membros do projeto entenderam que caso a escola realmente funcionasse em tempo integral, seria possível a volta das atuações, uma vez que seriam disponibilizados alguns funcionários que poderiam auxiliar o trabalho da diretora no turno vespertino, facilitando, assim, a permanência na Isabel Gondim.

Desta feita, em julho, o projeto retorna a escola, com um planejamento focado em trabalhar os três “R’s” (reduzir, reutilizar e reciclar), enfatizando a importância de cada um desses fatores para o meio ambiente e utilizando essa questão como uma ponte para abarcar outras temáticas (como sustentabilidade) e introduzir a ideia de ocupação da praça – já pensada desde o início de 2016.

Em agosto de 2016 o projeto realizou uma gincana ambiental utilizando a totalidade de espaços da escola (quadra, salas de aula, refeitório, pátio), a qual serviu para sedimentar os conteúdos trabalhados nas atuações anteriores. Foi uma das atividades mais exitosas e com maior adesão desde o início dos trabalhos na Isabel Gondim, contando com a participação de dezenas de alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Imagem 27 - Gincana do Meio Ambiente na quadra da escola



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Foi perceptível a melhora da relação do projeto com a escola e, principalmente, a melhora das atuações em sala de aula. Por um lado, havia um maior suporte em termos de estrutura de trabalho, uma vez que a escola agora dispunha de um funcionário alocado no turno da tarde para auxiliar o projeto sempre que preciso – quando era necessário pegar um piloto, apagador, algum material de apoio ou algo que o valha. Ademais, o fato de o projeto possuir um núcleo específico e pessoas unicamente designadas para pensar nos planos de atuação, sem dúvida tornou as atividades (aulas) mais organizadas e minorou situações onde os extensionistas se viam perdidos porque algo havia saído daquilo que tinham pensado antes da atuação iniciar.

Apesar do avanço nesses pontos, o projeto também viu dois de seu principais planos fracassarem em certa medida: i) por um lado, a ideia de ocupação da praça não foi adiante, uma vez que apesar das melhores intenções quando da sua idealização, o desgaste do primeiro semestre tomou muito do tempo e energia dos membros e, ao mesmo tempo, o foco com as atividades dentro da escola, deixava pouco ou nenhum tempo disponível para levar adiante o projeto de ocupação; e ii) por outro lado, o núcleo de pesquisas também pouco avançou, principalmente porque dos 05 (cinco) membros que faziam parte da sua composição inicial, apenas 01 (um) permaneceu no projeto no segundo semestre de 2016.

Diante dessa necessidade, em 2016 o projeto realizou um processo seletivo com vistas a aumentar o quantitativo de extensionistas e conseguir, posteriormente, colocar em prática o que restara frustrado. Ao término do ano de 2016, o projeto de extensão contava com o quantitativo de 30 (trinta) membros.

Imagem 28 - Atuação do Projeto “Justiça Itinerante” em conjunto com o EDE na Isabel Gondim



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Além de todas as questões mencionadas acima, 2016 também foi um ano onde o projeto Efetivando o Direito à Educação conseguiu alcançar parcialmente seu objetivo de trazer mais projetos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para perto da escola e da comunidade que a circundava. Nesse sentido, ainda no final daquele ano, foi realizada uma ação de extensão em conjunto com o Projeto de Extensão “Justiça Itinerante” (foto acima), o qual utilizou do espaço da escola para atender a comunidade, sanando dúvidas acerca de questões judiciais e, também, encaminhando as pessoas, eventualmente, para o atendimento junto ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UFRN, à Defensoria Pública, dentre outros.

Por fim, este talvez tenha sido, juntamente com o ano anterior, um dos mais fundamentais para dar sustentação a ideia que hoje é o núcleo da presente tese. Para explicar, novamente, peço licença para contar mais uma história, fugindo um pouco do rigor da escrita acadêmica e fazendo uso da primeira pessoa em alguns momentos.

Com a retomada das atuações em julho, nós nos dividíamos em dois grupos nos dias das atuações. Um grupo ficava com os alunos do 5º e 6º ano (os “pequenos” como nos referíamos) outro grupo ficava com os alunos do 7º e 8º ano (os “antigos” fazendo alusão ao fato de que já estavam conosco participando das atividades do EDE desde o ano anterior).

Imagem 29 - Turma dos “Grandes” (7º e 8º ano)



Fonte: Acervo Pessoal

Com o grupo dos “antigos” adotamos uma estratégia de tentar colocar em prática as questões de educação em direitos humanos que havíamos começado a conhecer na primeira formação do ano. Dentre os temas propostos por eles (alunos da Isabel Gondim) surgiram questões como “feminismo”, “violência policial”, “liberdade de expressão” e “mercado de trabalho”. A partir dessas proposições, as atuações foram pensadas de forma a abordar cada uma dessas temáticas, perpassando-as por reflexões acerca dos direitos humanos e do próprio papel que cada um deles poderia desempenhar coibindo determinadas situações e afins. Em termos metodológicos eram priorizadas abordagens sempre dialógicas, ao invés de aulas monológicas ou focadas em “transmitir” algum conteúdo.

A teoria dos círculos concêntricos surge em decorrência de duas situações observadas com a turma dos “grandes”. Um dia, após uma das atuações, estávamos saindo de uma das salas, quando percebemos que um dos professores que acabara de entrar, adotava uma postura bastante autoritária. A turma, de fato, era muito complicada, isso não se pode negar. Os alunos eram dispersos, brigavam muito entre si e, por vezes, faziam tanto barulho que era impossível conseguir uma comunicação efetiva. Entretanto, o aludido professor, gritava de maneira extremamente agressiva com os estudantes, de uma forma que nos impressionou.

Dias depois, fomos chamados pela diretora para nos comunicar uma situação e pedir auxílio para intervenção junto à uma turma. A situação que nos foi relatada foi a

seguinte: uma professora daquela turma, sob o pretexto de ensinar “o que era certo” aos alunos, havia exibido o órgão genital de um cavalo para as crianças para fazer analogias com a prática de sexo entre homens e o sexo anal. As crianças daquela turma estavam entre o 4º e o 5º ano.

Lembrando do professor que gritava e dessa professora, me perguntei (e também aos colegas, em uma das nossas reuniões) do que adiantava estarmos semanalmente nas salas da escola tentando construir uma percepção emancipatória sobre a educação e os direitos humanos para com os estudantes, se, ao sair da sala, entravam professores e professoras que soterravam tudo que havíamos construído nas poucas horas de atuação que tínhamos.

Era preciso, portanto, ir além. Precisávamos trabalhar com os professores e as professoras da escola: i) facilitar processos de formação; ii) fomentar neles (através das formações) o interesse por uma concepção crítica dos direitos humanos (abordagem contra hegemônica); iii) trabalhar, inclusive, para que esse processo fosse contínuo e pudesse se converter num empoderamento para os próprios profissionais de educação da escola.

Em resumo: era preciso ir além da sala de aula e trabalhar, também, com toda a escola – professores, coordenação, diretores, equipe técnica e pedagógica. Mas não somente isso.

Quando um dos temas sugeridos pelas estudantes da escola foi “feminismo” e uma aula sobre o tema foi planejada, um assunto que foi constantemente levantado em sala de aula foram questões atinentes à violência doméstica. Não uma, não duas, mas diversas vezes ao longo de uma única atuação. Tínhamos também relatos, da coordenação e direção da escola (além de episódios que fomos presenciando ao longo da nossa convivência no ambiente escolar) de alunos que sofriam violência no ambiente doméstico.

Sem embargo disso, como é um dado estatístico quase inescapável nas comunidades periféricas, também precisávamos lidar com alunos que começavam a fazer pequenos “bicos” no mercado do tráfico de drogas e que, por isso, por vezes, sumiam ou começavam a se mostrar extremamente desinteressados nas aulas e mesmo em comparecer à escola.

Foi nesse ponto que também restou claro que era importante trabalhar com a sala de aula, tanto quanto com a escola como um todo; mas, também, era preciso ir um pouco além – para que esse processo pudesse ocorrer de maneira efetiva (como faz alusão o nome do

projeto de extensão) e, igualmente, de forma contínua. Precisávamos, desta forma, trabalhar também com a comunidade que circundava a escola – as famílias dos estudantes, as associações de bairro, os conselhos locais e afins.

Em assim sendo, nascia a ideia de que o Efetivando o Direito à Educação precisava ir além da sala de aula (*1º plano*), abarcando em suas atividades a escola (*2º plano*) e, também, a comunidade que a circunda (*3º plano*). Mas, de onde surgem os círculos (concêntricos)? Para responder essa pergunta, portanto, é necessário que outro personagem seja apresentado: Marlos.

Como dito anteriormente, em meados do início do segundo semestre de 2016, retomamos as atuações e, além dos alunos que já estavam conosco em 2015, também acrescentamos uma nova turma que tinha alunos do 4º e do 5º ano. No primeiro semestre essa foi uma turma em que tivemos muito trabalho para conseguir engatar os trabalhos, porque além de muito heterogênea em termos da idade dos estudantes, também havia muito desinteresse por parte da maioria (principalmente quando trazíamos algo “de direito” para ser discutido – ainda que transversalmente).

Desde aquela época, contudo, havia um estudante que chamava muito nossa atenção. Sempre chegava no horário, sentava na primeira cadeira e, sempre que podia, participava respondendo as perguntas. Em sentido contrário, toda vez que era chamado para responder ao escrevendo no quadro, se negava de maneira muito contundente – parecendo até mesmo ficar chateado. Não entendíamos muito bem.

Um dia, antes do reinício das atividades, cheguei na escola um pouco mais cedo do que era de costume. Passei pela biblioteca e lá estava ele, Marlos, sentado em uma das mesas, com um livro em mãos. Inicialmente, achei normal (e fiquei até mesmo feliz) porque ele era sem dúvidas o melhor aluno daquela turma e sempre se mostrava como alguém bastante esforçado e que parecia gostar de estudar.

Sem fazer muito barulho (para não desconcentrá-lo) fui me aproximando e, ainda de longe, comecei a notar algo estranho. O livro que usava para estudar, estava de cabeça para baixo. A bem da verdade (fui notando), as páginas eram passadas muito rapidamente (o insuficiente para ser lido) e ele constantemente girava o livro, dando muita atenção as gravuras e, ao mesmo tempo, como se mudá-lo de posição pudesse auxiliar na formação das palavras / leitura.

Imagem 30 - Biblioteca da Escola Estadual Isabel Gondim



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Ele percebeu minha aproximação e rapidamente fechou o livro. Deu um sorriso como costumava fazer pegou o material e saiu em direção a sala de aula. Passei na direção, peguei o piloto, apagador, o restante do material que precisávamos para a atuação daquele dia e, também, fui em direção a sala. De início, não comentei com ninguém, mas fiquei com aquilo na cabeça. Confesso que nesse dia não consegui me concentrar muito no que estava ocorrendo dentro da sala de aula, porque a todo tempo pensava naquilo, como se procurasse uma resposta ou, mesmo, uma explicação.

Voltando da atuação, estávamos todos no carro em direção a UFRN, quando mencionei o ocorrido e como não entendia o que havia acontecido. Foi quando algumas das pessoas sugeriu que, talvez, ele não soubesse ler. Àquela altura do campeonato, isso já não nos causava tanto espanto. Depois de um ano na Isabel Gondim, já tínhamos vivência suficiente para saber que muitas vezes os alunos vão passando pelos anos com ausência de letramento básico em português ou matemática.

Essa foi uma das questões discutidas nas reuniões posteriores do projeto e decidimos, então, conversar com a direção da escola, para ter uma noção se de fato isso podia fazer algum sentido. Não foi preciso mais do que uma pergunta e uma breve análise pela pessoa que fazia as vezes de coordenadora pedagógica da escola para que

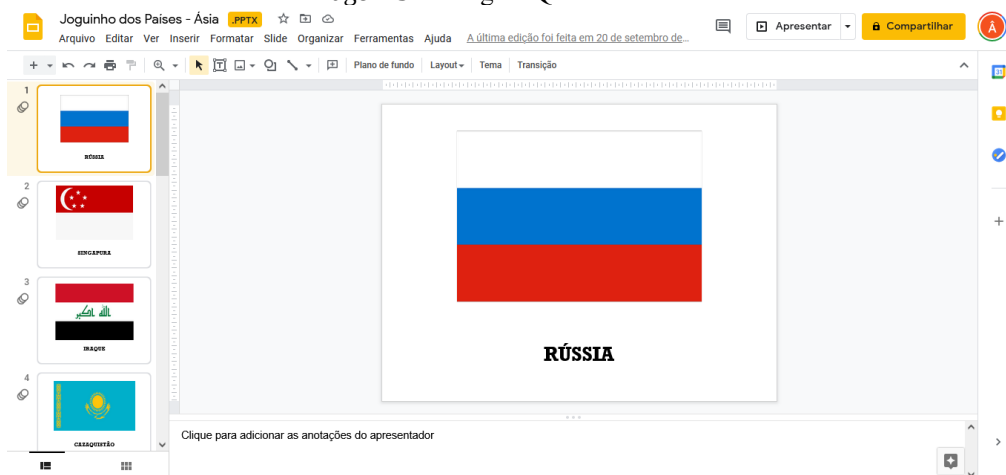
obtivéssemos a resposta: Marlos era analfabeto. Veja bem, não é que ele tivesse problemas de letramento em língua portuguesa ou, ainda, dificuldade em fazer divisão silábica. Ele sabia, tão somente (e ainda sem saber o que estava fazendo), escrever o próprio nome.

Decidimos então, enquanto projeto e na reunião subsequente, a planejar um bloco de atuação o qual, independentemente dos conteúdos trabalhados, tentaria reforçar ou auxiliar Marlos nesse processo de letramento na língua portuguesa. Assim sendo, no início do segundo semestre, na primeira atuação, fizemos um grande círculo e uma dinâmica para descobrir sobre quais temas aqueles alunos e alunas gostariam de conversa. A resposta foi muito simples e direta: continentes e dentes.

Isso mesmo. Eles queriam saber mais sobre os variados continentes que existiam, os países, suas culturas e, ao mesmo tempo, tinham muitas curiosidades sobre os dentes (sim... dentes!). Estruturamos as atuações então na seguinte forma: cada semana, abordaríamos um continente, seus principais países, costumes e elementos culturais. Ao término desse bloco, levaríamos uma profissional da saúde que trabalha com odontologia para conversar com eles sobre dentes.

As atuações sobre os continentes foram pensadas da seguinte forma: fazíamos uma apresentação no PowerPoint com várias bandeiras de países de um mesmo continente e, logo abaixo, colocávamos o número de letras (como numa espécie da brincadeira de “forca”) e eles iam tentando adivinhar qual o nome daquele país. Ao adivinhar o nome do país, o(a) aluno(a) que descobrisse, ia até o quadro, onde estava um mapa mundi e deveria procurar o respectivo país, apontando-o e marcando-o para que o restante da turma pudesse ver. Esse ciclo se repetia aproximadamente 10 (dez) vezes. Finda essa parte, contávamos algumas curiosidades sobre os países selecionados e características gerais daquela região do planeta.

Imagem 31 - “Jogo – Que País é Este?”



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Uma das coisas que mais me chamou a atenção ao longo dessas atuações foi a participação de Marlos. Primeiro, porque em razão da sua paixão pelos Estados Unidos, sempre que perguntávamos qual era o país que estava sendo representado por uma determinada bandeira, ele rapidamente exclamava: “Estados Unidos!!!” – ainda que fosse algo como a República Democrática do Congo ou Vietnã do Norte. Segundo, porque com o passar das semanas, ele parecia se sentir mais confortável de ir até o mapa mundi procurar o nome do país e localizá-lo diante dos demais colegas.

Imagem 32 - Atuação do módulo “Continente & Dentes”



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Geralmente, quando as atuações acabavam, todos os alunos corriam para a cantina para pegar biscoitos e iogurte (a merenda padrão da época). Marlos pegava seu lanche e sentava num batente um pouco mais distante das mesas do refeitório. Passei a criar o hábito de me juntar ao seu lado e, semanalmente, ficávamos repassando alguns dos nomes dos países que havíamos visto em sala de aula.

Com o passar do tempo, as letras pareciam começar a ter algum significado. A junção delas em sílabas, pouco a pouco, tornou-se uma realidade. Por fim, lembro que próximo da nossa última atuação (quando falávamos da América do Sul), era perceptível como ele já conseguia formar e ler palavras como “Bolívia” e “Brasil” – ainda que tivesse dificuldade com o encontro de consoantes, como no caso da palavra “Argentina”.

A atuação mais marcante desse semestre, sem dúvida, foi a da América do Norte. Quando uma das bandeiras estampadas foi a estadunidense e Marlos exclamou “Estados Unidos!!!” e pôde ir até o quadro identificar no mapa onde o país se localizava, toda turma ria alegremente, e, de alguma forma, havia ali muita pureza e, sem dúvidas, aquela felicidade e esperança da qual Paulo Freire tanto se reporta ao mencionar todo e qualquer processo pedagógico.

Quando a questão dos continentes foi superada, tivemos uma última atuação sobre “dentes” com uma estudante do curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ao término dessa última aula, fizemos o sorteio de uma espécie de amigo secreto que seria realizado na semana seguinte, juntamente com a aula de encerramento das atividades naquele ano.

Várias pessoas já haviam puxado o papel com o nome do seu respectivo amigo *secreto* quando, então, Marlos puxou um. Naquela ânsia de quem agora conseguia emprestar significado e som às letras, ele exclamou: “Janari!!!” (nome de uma das extensionistas do projeto à época). Todo mundo gritou “Nãooooo, Marlos!! O amigo é secreto!!!”. Ele sorriu, vermelho. Todos riram e os papéis foram retomados ao pote. Depois de uma nova rodada de redistribuição de papéis, percebi que de alguma forma Marlos tinha dificuldade. Comecei a pensar no nome de cada um dos membros do projeto ou dos alunos que pudessem ter consoantes próximas. Pensei no meu próprio nome quando já era tarde demais, ele estava do meu lado perguntando “Professor como lê esse nome mesmo?”. Vi

meu nome, sorri e disse que o amigo era secreto, mas que ele poderia perguntar a algum dos outros extensionistas.

Imagem 33 - Última Atuação de 2016



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Havíamos preparado algumas surpresas para a última atuação do ano (“lancheirinhas” com pipoca e doces, brincadeiras, etc.), mas, no final das contas, não imaginávamos que, a bem da verdade, uma surpresa nos aguardava. Chegamos na escola e a sala de aula estava toda decorada. Eles (alunos do quarto e quinto ano da Isabel Gondim) haviam pregado balões com as cores do projeto (verde e branco) na moldura do quadro e desenhado no mesmo.

Diferentemente do ano anterior, esse não foi um ano tão difícil para falar sobre sonhos. Tanto na turma dos “mais velhos” (onde foi aplicada a dinâmica do Varal dos Sonhos – melhor detalhada adiante), como nessa turma dos “mais novos”, conseguíamos falar com mais tranquilidade e concretude acerca do futuro. Alguma coisa havia ficado de aprendizado de 2015 e mudado a forma de fazer educação do EDE, ainda não estávamos maduros enquanto projeto de extensão de educação popular em direitos humanos, mas entendíamos mais profundamente como essa abordagem deveria ser feita.

Ao encerrar a última aula na turma dos mais novos perguntamos, então, o que cada um deles havia gostado com maior intensidade ao longo do ano, o que não tinha gostado e uma coisa que gostaria (para o futuro). Lembro da resposta de cada um para o terceiro questionamento: Érika queria ser “a médica que aplica a injeção”; Samuel queria ser “palhaço de circo”; Samuelson (irmão de Samuel) queria “desenhar e fazer tatuagens”. Passamos por todos os alunos, até que chegamos ao último deles: Marlos.

“Marlos, o que você mais gostou das atuações nesse ano?”, perguntamos. “Estados Unidos!!!”, foi a resposta dele. “E o que você não gostou das atuações desse ano?”. A resposta não poderia ser diferente: “Que não teve Estados Unidos em todas as aulas”. Todo mundo riu. Não me lembro quem fez a última pergunta, se Janari, Amanda ou eu. Mas alguém perguntou: “Marlos, e do que você gostaria?”. Ele parou, pensou, coçou a cabeça e disse sem titubear muito “Eu queria que vocês ficassem aqui para sempre!”.

É engraçado como a educação popular nos coloca diante de situações nas quais precisamos entrar em contato com sentimentos tão bonitos que nos impedem, por alguma fração de tempo, de ter alguma reação. Lembro claramente que eu, Janari e Amanda nos olhamos, claramente esperando quem seria o primeiro a derrubar uma lágrima. Marlos, de alguma forma, notou nossa reação e rapidamente exclamou “Não! Não! Quer dizer... *pra* sempre não... só até a gente ficar bem velhinho...”.

Talvez o ano de 2016, turbulento como foi, não tenha sido o ano das atuações mais brilhantes do projeto ou, ainda, de um trabalho com grande continuidade (dada as variadas paralisações e crises). Mas se em 2015 havíamos terminado nossas atuações com a sensação de que tínhamos esquecido do mais importante dos direitos, em 2016 tivemos a confirmação, com a fala de Marlos, de que apesar dos percalços, o Efetivando o Direito à Educação havia, ali, efetivado o direito de sonhar daqueles e daquelas estudantes da Escola Estadual Isabel Gondim.

5.3 HUGO, GUSTAVO E MARÍLIA: O “INÍCIO DO FIM” DE UM CICLO NA ESCOLA ESTADUAL ISABEL GONDIM E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO DE SONHAR (2017)

O ano de 2017 marca o “início do fim” de um ciclo muito importante do Efetivando o Direito à Educação: a saída do projeto da Escola Estadual Isabel Gondim. Conforme pode se depreender da Ata de Reunião Ordinária do dia 27 de novembro de 2016 (Anexo F),

ainda antes do início de 2017, o projeto já havia sido notificado pela direção de que a escola passaria por diversas mudanças estruturais (em razão do atendimento de uma série de pleitos apresentados à Secretaria de Educação, ainda em 2015/16, e, também, da reorganização na Primeira Diretoria Regional de Educação e Cultural – 1 DIREC).

As principais mudanças podem ser resumidas nos seguintes pontos: i) a escola passaria a funcionar *exclusivamente* do 6º ao 9º ano; ii) todas as turmas seriam na modalidade *tempo integral* – isto é, os alunos passariam o dia da escola, fazendo nela, inclusive, um total de 03 (três) refeições; iii) a antiga professora do 1º ano do Ensino Fundamental foi designada para ser a coordenadora pedagógica da escola (cargo que era “acumulado” pela diretora); iv) foi criado o cargo de vice-diretor; v) a escola recebeu televisões, computadores e equipamentos de ar condicionado para algumas das suas salas; e vi) no campo financeiro, a escola passou a receber quase o dobro do valor que recebia anteriormente por cada aluno.

Logo no início do ano (06 de março de 2017) a então diretora realizou uma reunião e convocou todos os projetos que atuavam na escola. Na ocasião, já restou perceptível para os membros do EDE que a grade de horários então apresentada estava cada vez mais preenchida com atividades da própria escola (o que era ótimo), sobretudo em razão da implementação do tempo integral.

Diante da proposta apresentada pela diretora, o projeto passaria atuar quinzenalmente, dividindo o horário da sua atuação com algum professor que o disponibilizasse. As primeiras tentativas foram feitas com os alunos do 6º e do 7º ano. Além de lidar com uma das turmas mais problemáticas da escola (a do 7º ano), as atuações também foram bastante prejudicadas pela presença de um professor em sala de aula. Diferentemente do observado nos anos anteriores, a turma se comportava de maneira diversa – talvez por enxergar, no professor, uma figura hierárquica ou uma autoridade.

Entre março de maio de 2017, o projeto tentou sucessivas vezes realizar as atuações com as preditas turmas, tendo pouquíssimo sucesso. Outro fator que potencialmente pode ter contribuído para as dificuldades encontradas é que a periodicidade fazia com que muitas vezes encontrássemos com uma determinada turma só uma vez a cada mês (em uma quinzena trabalhávamos com o 6º ano; na outra quinzena com o 7º ano). Isso prejudicava

bastante não somente a formação dos laços, mas a própria ideia de formação contínua dos estudantes e a continuidade das atuações projetadas pelo planejamento.

No planejamento daquele semestre, estava previsto trabalhar um ciclo de formação política com os estudantes da escola, abordando os direitos e deveres do estudante e do cidadão e, também, utilizando um material de apoio desenvolvido pelo Ministério Público, o qual trazia (numa história de quadrinhos) a explicação da repartição de competências e o papel dos três poderes, explicadas com super heróis.

Em 21 de maio de 2017, os extensionistas então realizaram uma Reunião Ordinária para deliberar acerca da situação enfrentada. Foi consensual que era impossível continuar trabalhando com a turma do 7º ano, dentro das condições oferecidas pela escola. Ademais, todos os obstáculos acima mencionados também foram debatidos. Era igualmente consensual o sentimento de que o ciclo do projeto na escola parecia se encaminhar para o final, uma vez que em razão da ausência de espaços na grade de horários para encaixar as atuações dos projetos (o que, em parte, era bom, já que os estudantes estavam tendo diversas atividades, para além das aulas), a nossa forma de trabalhar parecia perder um pouco de sentido.

Dois meses depois, em 09 de julho de 2017 (Anexo F), foi realizado um momento de formação do projeto onde restou decidido que: i) por unanimidade, foi aprovada a saída do Projeto Efetivando o Direito à Educação da Escola Estadual Isabel Gondim no ano de 2018; ii) apesar da saída, ficava em aberto a possibilidade da realização de formações eventuais com os professores da escola; iii) a próxima escola a ser escolhida para atuação do EDE deveria ser de Ensino Médio; iv) a escolha da escola ficaria condicionada a apresentação por parte dos membros do projeto que deveriam fazer uma busca utilizando como critério norteador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola; v) seria montado um documento contendo as principais informações acerca do EDE para ser apresentado a cada uma das escolas selecionadas.

O ano de 2017, conforme pode se depreender da leitura ordenada (cronologicamente) das atas, terminou sendo um período para que o projeto se reestruturasse internamente e começasse a encaminhar seu processo de mudança para uma nova escola. Nesse sentido, além da realização de um novo processo seletivo para recrutar

extensionistas, também foi instituída uma comissão para identificar possíveis escolas onde o projeto poderia iniciar um novo ciclo.

Além disso, deu-se início a estruturação de um Estatuto para o projeto, sedimentando a divisão e competências dos seus núcleos internos (planejamento, administrativo, mídias e afins), bem como pontuando de maneira mais clara as formas de atuação do EDE e os deveres dos seus membros.

No segundo semestre, após diversas conversas com a escola, decidiu-se retornar os trabalhos com as alunos e alunos que agora estavam no 8º (oitavo) ano, uma vez que trabalhávamos com muitas(os) delas(es) desde o início das atividades do projeto na escola. Além disso, também buscou-se ajustar as temáticas trabalhadas em sala de aula, levando mais em consideração o que os estudantes tinham interesse em discutir, do que propriamente as ideias inicialmente planejadas ainda no começo do primeiro semestre de 2017.

Imagem 34 - Evento sobre a Militarização das Escolas Públicas, realizado no XXII Seminário de Pesquisa do CCSA (2017)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Além disso, o projeto também tentou aumentar sua inserção no meio acadêmico, realizando alguns eventos acerca de temáticas que estavam no foco dos debates no âmbito da educação. A ideia era provocar o curso de direito da UFRN a entender a importância do direito à educação e, ao mesmo tempo, levar o nome do projeto para outros cursos da universidade (sobretudo dos Centros de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas).

Assim, 2017 termina com aquela sensação de que o fim do ciclo na Isabel Gondim chegava (à galope). Aquelas(es) alunas(os) que estavam com o projeto desde o início de 2015 (nomes destacadas no título desta seção), encaminhavam-se para o último ano na escola e, assim como eles já sonhavam em dar passos rumo à novas realidades, o EDE também o fazia.

Aqui cabe contar a história de outro personagem fundamental na construção do que o Efetivando foi, é e, com toda certeza, ainda será por muito tempo.

Quando chegamos na Isabel Gondim, em meados de 2015, um aluno se destacava dos demais, como uma espécie de líder de turma. Maior e um pouco mais velho do que os estudantes daquela turma, Hugo era uma espécie de referência para todas e todos os demais. Se ele participava das atividades, os demais estudantes (em maioria) também participavam. Se ele debochava, os demais estudantes (em maioria) debochavam também.

No começo, como a grande maioria dos estudantes da escola, ele parecia não botar muito fé no trabalho daqueles alunos do curso de direito que começaram a brotar nas tardes ensolaradas da Isabel, abafadas pelo calor que passava pelo concreto e se enfrestava (brigando com qualquer brisa que ousasse passar no seu caminho ou tomar sua frente – como os estudantes faziam na fila do refeitório) pelas pequenas aberturas das poucas janelas da sala de aula.

Mas, aos poucos, entre as primeiras lições de matemática e português que faziam algum sentido e eram contextualizadas com coisas do cotidiano, ele foi cedendo e dando espaço para que pudéssemos nos aproximar e, só então, conhecê-lo mais um pouco e do que gostava de fazer.

Assim como Pedro, Marlos e tantos outros personagens que ainda serão mencionados neste capítulo, Hugo pode ser definido como “um adolescente como qualquer outro”. Gostava de aperrear alguns estudantes – por vezes, durante as atuações do projeto, quando ia ao banheiro, sempre passava na porta de alguma outra sala para zoar alguém ou fazer uma brincadeira; curtiá brincar na quadra da escola, apesar desta, no início, passar a maior parte do tempo fechada por razões de insegurança da infraestrutura da escola; e, principalmente, tenho um gosto especial por *rap*, *hip hop* e rimas – destacando um dos seus artistas favoritos, Hungria.

Ao longo de 2016, quando a escola e o projeto vivenciaram um dos momentos mais delicados acerca das incertezas e dos acontecimentos que decidiriam o futuro da Isabel Gondim (se seria fechada ou não), Hugo terminou se afastando um pouco das atividades regulares da escola.

Pouco a pouco, aquele estudante participativo e brincalhão, foi sendo substituído por uma cadeira e uma carteira muitas vezes vazia. Mesmo quando se fazia presente, parecia que aquele Hugo não estava realmente ali. Essa ausência-presença não era sentida somente por nós, mas por tantas outras pessoas (colegas de sala, professores, direção).

Um dia, saindo de uma das tantas atuações frustradas de 2016, lembro-me de pegar um caminho que nunca fazia para sair da escola (que apesar de pequena, tem dois becos laterais). Entrando no corredor/beco lateral ao refeitório, encontrei Hugo lavando uma moto. Conversamos um pouco, de alguma forma ali parecíamos não estar na mesma sintonia ou falando sobre a mesma coisa. Não quis perguntar sobre a moto, porque fosse dele ou não, o fato dele estar ali lavando-a era o sintoma de que algo realmente não estava bem.

É desnecessário entrar em pormenores, porque qualquer pessoa é capaz de através do seu próprio exercício imaginário somar os fatores envolvidos nesta narrativa e entender que a ausência produzida tinha causa conhecida – bem como consequências muito certas no contexto da invisibilidade que é a produzida através do extermínio da juventude negra no Brasil e, especialmente, no estado do Rio Grande do Norte¹⁸⁷.

Continuamos insistindo nas atuações daquele ano, conforme já relatado oportunamente. Sempre lembrávamos aos estudantes da razão pela qual estávamos ali e que não desistiríamos. Também pedíamos, principalmente na medida em que a situação da escola foi estabilizada, que chamassem os colegas a retornarem ao espaço da escola e às nossas atuações.

Pouco a pouco, a turma com dois ou três alunos, passou a contar com quatro, cinco, sete. Às vezes somente um aluno aparecia, mas, ainda assim, estávamos lá, semana após

¹⁸⁷ Cabe aqui uma nota técnica e explicativa. Segundo dado do Atlas da Violência (BRASIL, 2021) para cada 1 jovem branco, morre 1 jovem negro. No Rio Grande do Norte, 68% dos homicídios por arma de fogo são cometidos contra jovens, desses 87% são negros ou pardos. Isso é dizer: a cada 100 (cem) homicídios com arma de fogo no Estado do Rio Grande do Norte, 68 vitimam jovens, dos quais 59 (cinquenta e nove) são negros ou pardos. Essa é a política de extermínio de juventude negra em curso no Brasil e, em especial, no estado do Rio Grande do Norte.

semana. E na média desses encontros, entre acertos e frustrações, podíamos dizer que as coisas estavam andando. E em meio aos estudantes que pouco a pouco retornaram, estava Hugo.

Desconfiado, assim como da primeira vez em que cruzamos aquela grade azul-escuro já oxidadas pelo decurso do tempo (afinal, estava ali sendo pintada e repintada desde 1935) e pela maresia da Praia do Forte, adentrando no pátio ensolarado da Escola Estadual Isabel Gondim.

Desconfiança essa que pouco a pouco, converteu-se nos risos, brincadeiras (a mania de chamar os extensionistas de *Pai* – assim como chamava-o de *Filho*) e, claro, na participação das ações de extensão (aulas) e demais atividades desenvolvidas junto à escola.

Naquele ano de 2016, além da última atuação já mencionada para os estudantes do 4º e do 5º ano, também foi pensada numa aula para os estudantes que à época estavam no 7º ano, turma da qual Hugo fazia parte.

Na ocasião, o projeto fez uso de uma dinâmica denominada de “*Varal dos Sonhos*” a qual não havia logrado tanto êxito no passado, mas que, ao ser repetida, reforçou aquilo que ao mesmo tempo (e coincidentemente) era percebido na sala ao lado, com os estudantes do 4º e do 5º ano – e que já foi narrado na seção anterior juntamente com a história de Marlos.

A dinâmica era muito simples: a sala foi transpassada por dois varais, nos quais foram penduradas fotos que representavam as mais diversas profissões (professor, enfermeiro, fisioterapeuta, advogado, astronauta, bombeiro, gari e afins); os estudantes deveriam selecionar a foto da profissão que sonhavam um dia exercer; um a um, os estudantes eram chamados para mostrar a imagem que selecionaram e a razão pela qual existia um sonho por trás daquela imagem.

Diferentemente daquela primeira atuação sobre o direito de sonhar, realizada em 2015 (contada junto a história de Pedro), pouco a pouco, os estudantes foram escolhendo suas imagens e, ao ser chamados para falarem das razões pelas quais as tinham escolhido, contaram-nos um pouquinho dos seus sonhos.

Entre o sonho de ser jogador de futebol, passando pelo sonho de ser médica, estava o sonho de Hugo: o de ser gari. Justificou a escolha da imagem dizendo que ali via algo que

era feito com muita dignidade, inclusive por muitas pessoas que conhecia e que, apesar disso, era uma profissão taxada por muitos como “inferior”. Afirmou que discordava dessa visão e que tinha o sonho de, um dia, passar num concurso e poder exercer essa profissão.

Para nós, de muito pouco importava o ofício que cada um ali gostaria de exercer. Importavam-nos, muito mais, com o simples fato de poder ver ali, entre muitas falas, a ideia de que o direito de sonhar fazia-se, desta vez, presente.

Muito tempo após a essa atuação, indo à central do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para buscar uma carteira de trabalho que havia solicitado, ao sair, me deparei com um semblante similar. Cerrei os olhos, limpei a vista algumas vezes para me certificar e, ali, apertado entre os bancos surrados da central, encontrei Hugo. De longe ele sorriu, perguntei o que fazia ali e ele disse o óbvio “vim pegar minha carteira de trabalho, professor. Acho que consegui meu primeiro emprego e preciso dela, o patrão me deu a documentação e pediu que tirasse para ele assinar”.

Conversamos mais um pouco e fui embora. No caminho todo até minha casa, muitas coisas passaram na minha cabeça. O estudante desconfiado; o cara sorridente; o dia que ele pegou um aluno do 5º ano durante uma gincana que realizamos e começou a rodá-lo e eu só pensava no desastre que poderia sair dessa brincadeira enquanto eles gargalhavam.

Lembrei do dia que o encontrei lavando a moto e da sensação de tristeza, desespero e impotência que senti diante daquela cena e do trabalho que não conseguíamos realizar dentro da escola através da extensão em razão dos problemas que eram recorrentes naquela época.

Lembrei da felicidade com a qual ele falou dos seus sonhos naquela última atuação e sorri.

Ariano Suassuna costumava falar que são duas as armas que temos para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: *o riso a cavalo e o galope do sonho*. E foi isso que Hugo me (e nos) ensinou ao longo desses anos de convivência e de construção de conhecimento. É com isso que ontem e hoje, enfrentamos essa dura e fascinante tarefa de viver (a educação).

5.4 MAYKE E GABRIEL BAIANO: O INÍCIO DE UM NOVO CICLO E A APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR (2018)

Na última reunião do ano, realizada em 26 de novembro de 2017, já era perceptível (conforme pode ser verificado na ata daquele dia – Anexo F) que os planos traçados para 2018 previam a ideia de já dar início ao trabalho em uma nova escola (algo que ainda estava em fase de mapeamento pela comissão designada para essa finalidade) e terminar, de forma concreta, as atividades na Isabel Gondim.

O ano de 2018 foi iniciado com a amadurecimento de como se daria a saída, em definitivo, da Escola Estadual Isabel Gondim. Assim, as primeiras reuniões realizadas naquele ano foram marcadas por deliberações nesse sentido. Um ponto que pesou muito para acelerar esse processo em alguma medida, foi o próprio desgaste da relação do projeto com a direção da escola.

Explica-se. Como o número de demandas e atividades na escola aumentou bastante, o projeto foi perdendo cada vez mais espaço, conforme mencionado anterior. Isso, em certa medida, distanciou a direção da escola das pessoas mais engajadas no EDE o que, automaticamente, tornou a comunicação um pouco mais ruidosa.

Nesse sentido, logo no início do ano, foi proposta uma saída abrupta do projeto da escola. Após uma reunião e uma conversa mais produtiva (encaminhativa) realizada no início de março com a coordenadora do Efetivando o Direito à Educação (Professora Dra. Ana Beatriz) e a equipe da coordenação da escola, três propostas foram colocadas na mesa: i) sair da Isabel Gondim e por meio da apresentação de um novo edital, buscar uma outra escola de atuação (proposta da Professora Ana Beatriz); ii) continuar com as atuações na escola, sendo o projeto agora auxiliado por uma comissão designada pela escola (com alguns professores e equipe pedagógica), trabalhando com alunos do 6º e 7º ano (proposta da equipe da escola); ou iii) um meio termo entre as duas propostas, considerando o que o projeto já havia deliberado internamente no ano anterior, que seria realizar atuações esporádicas (mensais) com alunos, mas, também, voltadas para os professores e os pais/mães dos alunos e demais interessados da comunidade (proposta apresentada pelo pesquisador autor desta tese).

Por decisão unânime, em 04 de março de 2018, o Projeto Efetivando o Direito à Educação acatou a terceira proposta, decidindo, portanto, que permaneceria pelo último ano

na Escola Estadual Isabel Gondim e, concomitantemente, buscava uma outra escola (como já vinha sondando desde o ano anterior) para já dar início as atuações no segundo semestre de 2018.

O fator mais relevante que motivou essa decisão, vale ressaltar, foi que dessa forma, seria possível fechar um ciclo com aqueles alunos que eram acompanhados desde 2015 (agora no 9º ano). Ao mesmo tempo, surgia a oportunidade de direcionar mais esforços para trabalhar junto aos professores (2º Círculo) e a comunidade (3º Círculo), algo que havia sido deixado de lado no ano anterior.

As atuações, portanto, seriam realizadas agora aos sábados, uma vez por mês, pela manhã, voltadas para os alunos do 9º ano, seus familiares, membros da comunidade e/ou professores/equipe da escola. Quanto as atuações voltadas para os alunos, manter-se-ia o viés da educação libertadora em direitos humanos, aliada a discussões que pudessem auxiliar os alunos no processo seletivo do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC). Quanto as atuações direcionadas aos pais/mães dos alunos e membros da comunidade, pretendia-se focar em parcerias com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), de forma a ofertar cursos profissionalizantes simples, mas que pudessem aproximar esses sujeitos do espaço escolar e, ao mesmo tempo, trazer alguma possibilidade de melhoria das suas condições materiais.

A redução do número de encontros (que passaram de semanais para somente uma vez ao mês) se justificava por duas razões: i) primeiramente, o projeto buscava um novo espaço para dar continuidade ao seu trabalho e, por isso, precisava de mais tempo disponível para pesquisar quais escolas podiam trabalhar em parceria com o Efetivando, visitá-las e afins; e ii) também pelo fato de que, apesar de quantitativamente tratar-se de um único dia de atuação, eram necessários vários planejamentos, já que eram desenvolvidas atividades em múltiplos espaços (alunos, pais e professores).

Assim, durante restante do mês de março e abril, o projeto encaminhou o planejamento de todas as atuações do ano, deu início a execução desses planejamentos e, paralelo a essa questão, também tentou levar adiante a organização e publicação de um livro contendo algumas reflexões sobre o direito à educação. Além disso, o projeto organizou um evento realizado na própria universidade, acerca da permanência estudantil de mães dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em razão de um caso

flagrante de machismo e assédio moral perpetrado por um professor da instituição, no curso de Ciências Sociais. Nesse mês também foi aprovado (por unanimidade), o Estatuto do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação (Anexo F).

Imagem 35 - Últimas atuações na Escola Estadual Isabel Gondim



FONTE: Acervo Pessoal do autor

No mês de maio, foi enfim realizada a primeira atuação que envolveu não somente os alunos do 9º ano (conforme já havia ocorrido em março e abril), mas, também, pais, mães e alguns membros da comunidade. Com a proximidade da Páscoa, foi realizada uma Oficina de Doces, ensinando noções para fabricação de ovos de páscoa, bombons e afins. Além disso, internamente, foi realizada uma Oficina de Produção de Artigos, com vistas a preparar os membros do projeto para estruturar suas pesquisas que iriam compor, futuramente, um livro sobre a efetivação do direito à educação (conforme já mencionado anteriormente).

Em maio, também, foram apresentadas as possíveis novas escolas para atuação. Os critérios utilizados para o mapeamento inicial foram: i) instituição com o perfil de “escola de bairro” (aquela que é construída no centro de uma determinada comunidade); ii) próxima a Universidade Federal (para facilitar a locomoção dos extensionistas); iii) com turmas de Ensino Médio; e iv) estivesse com IDEB entre 1,5 e 3,0.

Após esse trabalho de mapeamento, duas escolas foram apresentadas pela comissão responsável: i) Escola Estadual Lourdes Guilherme, localizada em Neópolis, Natal, Rio Grande do Norte; e ii) Escola Estadual Belém Câmara, localizada na Cidade da Esperança, Natal, Rio Grande do Norte.

Assim, em 06 de maio de 2018, os membros do Efetivando o Direito à Educação conversaram pela primeira vez sobre a Escola Estadual Belém Câmara. Na ocasião, a comissão de escolha da nova escola destacou (conforme Ata da Reunião Ordinária do dia 06.08.18 – Anexo F) que o projeto foi muito bem recepcionado pela equipe pedagógica da escola. Constatou-se que havia um bom quantitativo de alunos no 1º ano do Ensino Médio (cerca de 43 estudantes) e que a escola tinha uma boa organização interna. Nos foi repassado pela equipe pedagógica que os estudantes tinham grandes problemas de autoestima e falta de perspectiva.

Imagem 36 - Fachada da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Tribuna do Norte (2013)

Em 11 de Julho de 2018, o projeto se reuniu pela última vez com a equipe pedagógica da Escola Estadual Isabel Gondim. Nesta ocasião foram designadas as datas dos últimos quatro encontros: 04.08, 15.09, 29.09 e 20.10.2018. O objetivo era manter o padrão do primeiro semestre.

Em paralelo, no 29 de julho de 2018, na primeira Reunião Ordinária do segundo semestre, restou decidido, unanimemente (conforme pode se depreender da ata – Anexo F), que o Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação passaria a atuar junto à Escola Estadual Belém Câmara.

Desta forma, o projeto passaria a funcionar com a seguinte dinâmica: i) atuações *mensais* (nas datas já mencionadas) junto à Escola Estadual Isabel Gondim (até outubro daquele ano); ii) atuações *semanais* junto à Escola Estadual Belém Câmara (dando início a um novo ciclo de trabalhos).

Em assim sendo, em 21 de agosto de 2018, o projeto deu início as suas atividades na nova escola. Na ocasião foi apresentado o planejamento para aquele semestre, o qual basicamente transportava algumas das discussões feitas com sucesso com os alunos da Isabel Gondim (questão que se tornou um problema, como será melhor delineado adiante). Foi também realizada a dinâmica denominada “Varal dos Sonhos”, onde os alunos foram questionados acerca de como seria a sua “Escola do Sonhos”.

Imagem 37 - Primeira atuação na E. E. Belém Câmara (“Varal dos Sonhos”)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Nas atuações subsequentes, prosseguiu-se dentro do planejamento que contemplava dinâmicas e metodologias que tinham logrado sucesso em momentos anteriores do projeto.

Entretanto, a partir da terceira atuação, foi perceptível que a qualidade dos debates foi gradativamente diminuindo, assim como interesse e a própria assiduidade dos estudantes. Isso culminou no completo fracasso das atuações previstas para o final do mês de setembro, inviabilizadas porque o número de alunos presente em sala era baixíssimo e, mesmo aqueles que ali estavam, não pareciam interessados na dinâmica proposta.

Como forma de solucionar essa questão, na primeira atuação de outubro daquele ano, foi realizada uma roda de conversa informal, com a presença maciça dos alunos da escola e membros do projeto, onde todas e todos tiveram a oportunidade de expressar suas frustrações diante das atividades propostas pelo projeto. Ante os relatos colhidos, ficou claro que o projeto pecou ao transportar para a realidade de uma nova escola, temas e dinâmicas que haviam logrado sucesso com sujeitos muito diversos e que estavam imersos

em uma outra realidade/contexto. Além disso, havíamos selecionado, também, alguns temas com base tão somente naquilo que considerávamos importante (ou de interesse) dos alunos e alunas da escola, partindo das nossas preferências, afinidades ou, ainda, de uma expectativa/caricatura do estudante médio da escola, com base em um perfil genérico do aluno da rede pública de ensino.

Essa conversa, sem dúvida, foi um dos maiores divisores de águas na história do Efetivando o Direito à Educação. Foi nesse momento em que percebemos que estávamos muito imersos no estudo teórico da Educação em Direitos Humanos, mas, ao mesmo tempo, havíamos relegado, enquanto método de atuação (ou abordagem pedagógica desses conteúdos), a Educação Popular. Foi a partir desse episódio que ficou instituído no projeto, não somente o dever de documentar com mais precisão as demandas e anseios expostos pelos estudantes (no dia a dia, mas, também, nas atuações de mapeamento, feitas geralmente no início de cada semestre); mas, também, a necessidade de dominarmos (e unirmos) marcos teóricos da Educação em Direitos Humanos (como Vera Maria Candau, Aida Monteiro, Maria Creusa e tantos outros nomes locais que há anos se debruçam sobre essa temática) como, também, da Educação Popular (e, nesse caso em específico, principalmente Paulo Freire).

Conforme pode se depreender da Ata de Reunião Ordinária do dia 04.11.2018 (Anexo F), o projeto reestruturou o calendário, de acordo com as sugestões feitas pelos estudantes e, além disso, já passou a trabalhar com formações internas no campo da educação popular (tendo realizado a primeira dessas formações no dia 11 de Novembro de 2018).

Novembro também foi o mês que marcou a última atuação do projeto na Escola Estadual Isabel Gondim. Conforme decidido e mencionado anteriormente, o projeto encerrou o seu ciclo na escola com uma emocionante atuação denominada de “Sarau da Empatia”.

Na ocasião os membros do projeto inicialmente conversaram um pouco sobre a trajetória do Efetivando dentro da escola, lembrando momentos marcantes. Os estudantes também tiveram a oportunidade de fazer o mesmo. Ao término desse momento inicial, alguns livros de poemas foram distribuídos entre os alunos para que selecionassem alguma poesia que lhes chamasse a atenção. Um a um, os estudantes foram convidados para ler /

declamar as poesias. Também foi oportunizado um momento para que alguns alunos expusessem suas composições (RAP) ou apresentassem textos de literatura de cordel.

Imagem 38 - Última atuação na Isabel Gondim (Sarau Poético)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Ao término desse momento, foi realizado um pequeno sorteio de livros (de contos e poemas de autores locais) e, também, algumas lembrancinhas foram entregues aos alunos. Após isso, todos foram até o pátio / refeitório, onde se iniciou uma despedida mais informal, onde alguns membros do projeto agradeceram os estudantes por toda a colaboração.

Imagem 39 - Despedida da Isabel Gondim



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Desta forma, o Efetivando o Direito à Educação encerrou um ciclo de 04 (quatro) anos na Escola Estadual Isabel Gondim. Iniciamos o trabalho com a escola em vias de ser

fechada, com um altíssimo índice de evasão escolar, pouca (ou nenhuma) quantia disponível para aquisição de material de expediente ou mesmo merenda, um quadro deficitário de professores, dentre uma série de problemas que comumente são encontrados nas escolas da rede pública de ensino. Saímos da escola, entretanto, vendo a implementação e sucesso de ensino na modalidade integral, professores para todas as matérias, diversos projetos e iniciativas ofertando aos alunos atividades extracurriculares (como kung fu e aromaterapia) e, principalmente, uma infraestrutura que oferecia o mínimo necessário para a realização de qualquer processo pedagógico.

Em *Pedagogia do Compromisso*, Freire (2018, p. 55-63) nos lembra bastante sobre a importância de não perder as esperanças – mesmo, no caso dele, já tendo visto tantas atrocidades cometidas no âmbito educacional, ao longo de muitos anos – e, muitas vezes, temos dificuldade de colocar em prática esse ensinamento. A vivência na Escola Estadual Isabel Gondim serviu, assim, para que pudéssemos compreender as variadas dimensões e questões que perpassam o direito à educação, a importância da Educação em Direitos Humanos e, principalmente, a razão pela qual Freire tem toda razão quando nos alerta sobre os riscos de aceitarmos o fatalismo (neoliberal).

Essa percepção também foi sentida de idêntica forma no dia do fechamento do primeiro ano de atividades com os estudantes da Belém Câmara. Na ocasião, foi realizada uma gincana abordando alguns pontos que haviam sido trabalhados naquele ano (direitos fundamentais, feminismo e questões de gênero, racismo e outras formas de discriminação, estrutura e repartição de competências do Estado, dentre outras).

Após término da gincana, foi aberto um momento cultural parecido com o realizado na Isabel Gondim. Os estudantes tiveram acesso a alguns livros de contos e poesias, podendo escolher algo que os interessava para ler ou declamar perante os demais estudantes.

Na ocasião, também foi aberto um espaço para que eles pudessem relatar o que haviam gostado e o que acreditavam que poderia melhorar nos anos subsequentes. Todos destacaram que na primeira atuação, quando chegamos perguntando como deveria ser “a escola dos sonhos” (através da dinâmica da “teia dos sonhos”), eles tinham a impressão de que seríamos só mais um grupo de estudantes que aparece por algumas semanas e depois some – nas palavras deles “*não botamos fé que vocês ficariam até agora*”.

Quase todos os estudantes destacaram que a pior atuação foi a que restou completamente frustrada por não ser um tema e uma metodologia que os agradava, isto é, a uma atuação sobre participação política cuja metodologia pautava-se numa simulação do Congresso Nacional. Esta foi a atuação que precedeu a conversa que mudou um pouco os rumos do projeto na escola, conforme já relatado anteriormente.

Em contrapartida (e curiosamente), destacaram como a “melhor atuação” (ou momento do projeto) a atuação subsequente à que restou frustrada. Isto é, na concepção dos estudantes, a atuação que mais os interessou foi, tão somente, pautada numa conversa franca e aberta sobre seus gostos e preferências (em termos de atividades realizadas em sala de aula). Eles enfatizaram que naquele momento, pela primeira vez, estava claro que o projeto realmente se preocupava com *o que* eles gostavam, *como* gostavam de aprender e que aquilo, para nós, no fim das contas, não era somente uma atividade que chegávamos, executávamos e íamos embora independente do resultado – nas palavras deles *“como os professores que muitas vezes entram na sala de aula e, independente dos alunos estarem aprendendo ou não, gostando ou não, dão o conteúdo e vão embora...”*.

Por isso, um dos estudantes (Mayk) pegou o violão e acompanhado por “Baiano” (Gabriel) no *beat*, lançou a seguinte letra: *"Obrigado meu irmão / Esse rap é improvisado / Veio do coração / Tá ligado vou falando / Se liga que eu vou cantando / Palmas pro Efetivando"*.

Imagem 40 - Mayk improvisando e Baiano no beat



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Nesse momento, entendemos (após anos e anos de formação) como a educação popular transpassa a questão dos temas abordados em sala de aula e vai muito além. Entendemos que quando Paulo Freire fala (ou defende) em “*pedagogia da autonomia*” (FREIRE, 2019b), “*pedagogia do oprimido*” (FREIRE, 2019c) ou, ainda, na “*educação como prática da liberdade*” (FREIRE, 2019a) uma educação popular, essa prática educacional não pode (e nem deve) estar vinculada tão somente ao que é trabalhado em sala de aula (ou fora dela), muito menos ao desenvolvimento de um método (uno) de ensino-aprendizagem.

Por mais emancipatória que se proponha; ou ainda, por mais transgressoras (HOOKS, 2017) que sejam as práticas realizadas pelo(s) educador(es), se elas não partirem do educando-educador; se não o colocarem em primeiro, segundo e terceiro plano; se não forem capazes de escutá-lo(s) e, principalmente, de dar voz; de nada (ou de pouco) valerá qualquer esforço no sentido de emprestar concretude e verdade ao termo “educação popular”.

Muitas e muito dos estudantes que estavam naquela turma de 1º ano, quando demos início ao trabalho na escola, já haviam quase desistido e apenas continuavam comparecendo a instituição para se alimentar ou praticar handebol (na quadra situada nos fundos da escola). Essa turma em específico, era dada por muitas e muitos professores da instituição e, até mesmo por parte da equipe pedagógica, como uma turma “perdida”.

Entretanto, discordávamos. “*Perdido*”, nos conta o dicionário, é, ora um adjetivo que pode ser atribuído aquilo que se perdeu; ora um substantivo masculino que designa algo que está sumido. Mas, *a contrario sensu* do que nos conta o dicionário, essa palavra também pode ser utilizada para identificar determinados espaços onde podemos encontrar coisas perdidas.

E foi, exatamente nesse último significado, que acreditávamos que encontraríamos (e encontramos) aquela turma. Um espaço repleto dos mais diversos sonhos e daquilo que a educação um dia ainda pode ser (e será): isto é, um mecanismo de transformação de pequenos-grandes mundos, sem os quais não podemos (e jamais conseguiremos) suplantar o modelo de exploração e opressão vigente e imposto pelo capitalismo, sobretudo aos países de modernidade periférica.

Estavam *perdidos* nesses pequenos-grandes mundos que são os microcosmos representados por cada um(a) daqueles(as) estudantes, *suas vontades, preferências e competências; seus desejos, ambições e projetos; suas crenças e seus corpos*; estavam perdidas, sobretudo, e em razão do desuso (imposto por um modelo educação bancarizada), *as suas vozes* – que deveriam enunciar todas essas coisas e tantas outras que faziam, fazem e nunca deixarão de fazer parte da infinita profusão de subjetividades que constroem uma sala de aula e que são capazes de sempre nos ensinar uma cor diferente toda vez que adentramos pela porta e iniciamos mais uma roda de conversa, debate ou, ainda, aula.

Imagem 41 - Último dia de atuações na Belém Câmara (2018)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Os educandos-educadores acima mencionados (Mayke e Baiano) foram responsáveis por ensinar isso aos membros do projeto (educadores-educandos) através do que falaram no último encontro, mas, principalmente através dos gestos como os já relatados.

Mas, podemos ir um pouco além. Ir além e contar a história de Aleksandro, o que será feito junto com a última etapa da história do Projeto Efetivando o Direito à Educação, alcançando os dias atuais.

5.5 ALEKSANDRO: A PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS DENTRO DO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO (2019)

O ano de 2019 começa ainda em 2018. Nos últimos dias deste ano, o núcleo Administrativo do Efetivando o Direito à Educação se reuniu com a direção da Escola Estadual Belém Câmara, na figura da sua coordenadora Renata Sabino, para que pudéssemos repassar algumas das nossas impressões e vivências ao longo do segundo semestre de 2018, bem como coletar da escola alguma espécie de retorno acerca das atuações e do seu impacto no cotidiano da turma.

Como o ano de 2018 havia sido um período muito tumultuado para o projeto (lembrando: saída da Isabel Gondim, chegada na Belém Câmara, problemas nas primeiras atuações e afins), não existia um nível muito alto de expectativas quanto a esse retorno – muito embora as últimas atuações tivessem logrado total sucesso.

Na contramão do que pensávamos, a coordenação da escola relatou uma melhora expressiva da turma, o que evidenciava que essa mudança transpassava o que estávamos vendo ao longo das nossas atuações e influenciava no comportamento geral da turma ao longo das demais aulas e atividades extraclasse. Chamou bastante atenção, sobretudo, a mudança na própria dinâmica da escola.

Explica-se. Quando chegamos na escola em 2018, era perceptível que além dos problemas de infraestrutura comuns a maioria das instituições da rede pública de ensino básico (municipal e estadual), a escola parecia um pouco depredada. Na esteira do que havíamos percebido, nos foi relatado e confirmado (pela coordenadora da escola), nessa reunião, que o ano de 2018 estava sendo um período particularmente difícil porque a equipe técnica da instituição estava precisando lidar com problemas oriundos da violência e do tráfico – os quais começavam a impactar nas relações entre os estudantes e na depredação de áreas comuns da escola.

Por essa razão, antes da chegada do projeto no segundo semestre de 2018, a direção resolveu adquirir câmeras de vigilância, para monitorar o consumo e a comercialização de drogas dentro da escola, bem como eventuais episódios de agressão (física) ou destruição de espaços. Conforme especificado pela direção ao longo da reunião, pouco tempo após a chegada do projeto na escola e meses após o início do trabalho com a aludida turma, muitos desses episódios começaram a se tornar menos frequente.

Ademais, alguns estudantes que antes pareciam completamente desinteressados e sem perspectiva futura, passaram a ter um melhor desempenho, participação e assiduidade nas demais atividades – como já declinado na seção anterior. Nesse sentido, o relato da coordenadora Renata Sabino sobre um aluno em específico, mexeu bastante com todos os membros do projeto.

Aqui, novamente, peço licença ao leitor desta pesquisa para que possa contar de forma mais direta, pessoal e informal a história de outro personagem fundamental para a compreensão da história do Efetivando o Direito à Educação.

Quando chegamos na Belém Câmara, como já mencionado, encontramos uma turma que não era tão fácil de lidar (mas também estava bem longe de ser a pior turma com a qual já tínhamos lidado nesses quase quatro anos de projeto). Na lateral direita da sala, estavam situados os “meninos do handebol”. Convencionamos chamá-los dessa forma, tendo em vista que todos eles praticavam assiduamente o esporte, não faltando uma única aula de Educação Física (a qual, muitas vezes, era até mesmo “ministrada” por algum deles – passando para os demais algum treino de *beach* handebol).

Em quase totalidade dos primeiros encontros, juntamente com a “turma do fundão”, esses estudantes foram um tanto difícil de lidar. Apesar de demonstrarem algum interesse em contribuir para as dinâmicas, quase sempre estavam muito dispersos, desmotivados ou, ainda, faltavam alguns dos encontros. Desses todos, pude me aproximar de Maxwell (*Mayk*), Gabriel (*Baiano*) e de Aleksandro (*Alek*).

Dos três personagens, é difícil escolher só um para contar (nesta seção) dos tantos momentos e vivências experienciados ao longo de 2018. Contudo, dado o contexto de abertura deste capítulo, talvez a história de Alek seja a que mais nos interessa.

Alek é um jovem como grande maioria daqueles que estão na Rede Pública de Ensino Básico: desmotivado pelo rolo compressor ao qual são submetidos todas e todas as corpos e mentes que se encontram sob a tutela de um modelo de ensino bancarizado; indignado (ou cheio de justa raiva – para usar a expressão freireana) pelo projeto de desigualdade que baliza a nossa sociedade; e com pouca perspectiva de que a escola poderia ser um espaço capaz de fazê-lo alcançar seus sonhos (ou mesmo sonhar).

Por causa disso, a escola terminava sendo, como para muitos, um espaço onde encontrava com alguns (bons) amigos; onde poderia fazer uma (ou algumas) refeições;

mas, dificilmente, um espaço que conseguia enxergar como um catalisador ou uma mola propulsora capaz de catapultá-lo em direção a diferentes mundos de possibilidades. A escola, era (como tantas), assim, um espaço de total e completo desencanto (SIMAS; RUFINO, 2018).

Talvez por causa disso, na realização da dinâmica do varal dos sonhos, ainda no nosso primeiro encontro, Alek pouco falou. A bem da verdade, sua participação resumiu-se a colocar em palavras um pouco daquela justa raiva que carregava consigo há muito tempo (desde que pisara na esteira produtivista do ensino bancarizado).

Falou, assim, da sua vontade (e de tantos outros) de que a escola pudesse ser um espaço distinto. De que a escola pudesse ser um espaço onde a educação pudesse, de fato, encantar-se, para, assim, converte-se em vida. Não com essas palavras, é claro. Alek já carregava consigo (apesar de jovem) o peso da vida adulta, bem como um sem número de marcas que infelizmente são imputadas aos jovens que estão muito além do que pode ser visto após se transpassar as linhas abissais (BOAVENUTRA; MARTINS, 2019) que cortam a cidade de Natal e demarcam suas zonas periféricas.

Com o passar do tempo e das atuações, entretanto, pude me aproximar de Aleksandro e ir muito além daqueles dois olhos situados no canto direito da sala e que, por vezes, esbarravam comigo, numa espécie de olhar um tanto quanto desconfiado. Dentre conversas antes, durante ou após as aulas, descobri (para minha surpresa) o quanto ele gostava da escola (espaço físico) em si. Percebi que todas as vezes que chegava na escola, independentemente do horário, ele já estava lá, sentado em uma das mesas do refeitório/pátio.

Também fui conhecendo alguns aspectos conflitantes que existiam dentro dele. Um tanto de machismo. Um tanto de diversas intolerâncias. Mas também um caminhão de coisas que eram compartilhadas com todos os membros do projeto e que nos faziam aprender muito a cada atuação.

Sim, a cada atuação. Isso porque, de um dos alunos menos assíduos, Aleksandro se tornou, sem dúvida, um dos estudantes com melhor assiduidade nas atividades do projeto. Estava sempre presente, mas não somente de corpo. Ali estava seu corpo, sua mente, seu espírito e, principalmente, sua voz.

Com o passar das semanas e dos meses, Aleksandro começou a dividir conosco um pouco dos seus sonhos também – ou, caso eu possa ser um pouco mais ousado, diria que aos poucos ele começou a sonhar. Em uma das atuações onde questionamos os estudantes sobre o que eles gostariam que fosse levado pelo projeto para aulas futuras, ele foi um dos alunos que pediu que pudéssemos falar sobre a universidade, como ela era, o que você podia estudar dentro dela e afins. Também pediu para que levássemos, se possível, uma prova do ENEM – a essa altura, já havíamos adentrado em 2019, eles estavam no segundo ano e, Aleksandro, que até então era um aluno que estava ali somente por estar, agora tentava se preparar de alguma forma para ingressar na Universidade.

Ainda no início de 2019, Alek me procurou, muito feliz e animado. Na ocasião ele me contou que havia sido chamado para trabalhar em uma instituição de ensino superior privada, no setor de telemarketing. Assim, além do salário, ele também conseguira uma bolsa de 70% sob o valor da mensalidade, de forma que ele poderia realizar o sonho de formar-se em educação física e virar professor de handebol.

Disse que tentaria avançar nos estudos do ensino médio, realizar o “provão” ou mesmo utilizar a nota do ENEM para ingressar na universidade. Pediu ajuda para se preparar para os aludidos exames, mesmo que levasse um tempo e o mesmo só conseguisse entrar ao término do ensino médio.

Nessa esteira, o ano de 2019 começa, portanto, num cenário completamente diferente do que havíamos encontrado em 2018. Os gestores da escola estavam bastante animados com as atividades do projeto – inclusive solicitando que, se possível, tentássemos trabalhar com outras turmas – e com o fato de que não estavam mais sofrendo (tanto) com as questões relativas à violência ou depredação de espaços comuns da escola.

Decidiu-se permanecer acompanhando a turma do ano anterior, isto é, os alunos do 2º Ano do Ensino Médio. Como forma de dar continuidade aos trabalhos, o planejamento do primeiro semestre contemplou alguns dos pontos que haviam sido sugeridos pelos próprios estudantes e que haviam ficado pendentes com término das atividades e do ano letivo (2018).

Assim, em 05 de fevereiro de 2019, o semestre foi planejado contemplando dois grandes módulos: um voltado para debates que circundam o racismo (a questão das cotas, debates sobre meritocracia, violência policial e a política de drogas) e outro que abordava a

temática “gênero e sexualidade” (alguns conceitos introdutórios, a questão da LGTBfobia, o machismo, além da exibição do documentário sobre a morte e vida de Marsha P. Johnson).

Após o esboço feito durante a Reunião Extraordinária (Anexo F), uma comissão específica ficou responsável por detalhar cada uma das aulas, as quais podem ser consultadas através do documento “Planejamento Belém Câmara – 1º Semestre” (Anexo F).

Após a primeira atuação do ano (18 de fevereiro de 2019) também se pensou na criação de um terceiro módulo (a ser executado entre o primeiro e o segundo semestre) inserindo algumas questões que foram pontuadas pelos estudantes no primeiro encontro de 2019, na ocasião em que foi apresentado o esboço do planejamento para aquele semestre. Assim, também foram pensadas atuações sobre o futuro acadêmico (universidades, cursos disponíveis) e ENEM. Na ocasião, inclusive, foi ventilada, inclusive, a possibilidade de uma atuação multidisciplinar, acompanhada de uma psicóloga para explicar um pouco mais sobre o próprio “teste vocacional”.

Desta feita, os primeiros meses do ano de 2019 foram demarcados por uma continuidade da dinâmica já relatada para o segundo semestre de 2018. As aulas eram construídas em conjunto com os estudantes, pensando-se temas, analisando se determinadas ferramentas eram atrativas e assim sucessivamente, Conforme pode se depreender das atas de reuniões dos primeiros meses de 2019, na seção atinente aos “repasses das atuações”, fica visível como o *feedback* dado pelos estudantes acerca do que funcionava (ou não) era levado em consideração. Um exemplo claro disso, por exemplo, era a preferência de grande parte da turma por filmes ou, especificamente, o seriado “Todo mundo odeia o Cris”.

Aproveitando o momento de maior tranquilidade, decidiu-se, inicialmente, por dar continuidade ao processo de expansão do projeto, através da realização de uma nova seleção de membros. Como o projeto havia perdido alguns membros no hiato entre 2018 e 2019, optou-se por realizar a predita seleção, de forma a oxigenar as ideias internamente e dividir de forma mais adequada as atribuições.

Além disso, tinha-se em vistas, uma mudança estrutural no projeto, de forma a conseguir adequar o desenho do projeto àquilo que ele queria se propor a fazer: não

trabalhar somente com os estudantes em sala de aula, mas também com professores, equipe pedagógica, técnica e mesmo os membros da comunidade que circundam a Belém Câmara.

Conforme pode se depreender das atas das reuniões dos dias 09,14 e 15 de abril de 2019 (Anexo F), existia entre os membros do projeto um desejo de otimizar a dinâmica de trabalho interna, o que resultou na ideia de alteração do Regimento Interno (Estatuto) do projeto com vistas a: i) adequá-lo a uma estrutura que permitisse o projeto institucionalizar a ideia da teoria dos círculos concêntricos; e ii) definir com mais clareza os direitos e deveres dos membros, formas de apurar o seu comprometimento com a extensão e o desenvolvimento do projeto e afins.

Em relação ao ponto I, o projeto alcança uma estrutura muito próxima com a que permanece até os dias atuais, contando, assim, com os seguintes núcleos: i) administrativo; ii) pesquisa (Núcleo de Estudos em Direito à Educação – NEDE); iii) mídias; iv) eventos; e v) intervenções. Conforme será melhor aclarado adiante (ao se apresentar em definitivo a estrutura metodológica da teoria dos círculos concêntricos), a ideia era conectar os núcleos com os respectivos círculos/âmbitos de atuação do projeto. Assim, antes da alteração do regimento interno, o projeto já passou a funcionar com essa estrutura, como numa espécie de “teste” para compreender se tal funcionamento impactava numa atuação mais abrangente (abarcando mais sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem) e, também, mais dinâmica.

Em assim sendo, essas modificações que foram se desenhando ao longo do primeiro semestre, precisavam ser incorporadas ao documento que estrutura formalmente o Projeto de Extensão (o Regimento Interno). Em assim sendo, foi destacada uma comissão para trabalhar no aprimoramento de tal documento, dando-se o prazo de alguns meses para que o trabalho fosse concluído e o regimento pudesse ser votado, ajustado e implementado.

Juntamente com essas modificações, o projeto também passa por um processo de padronização dos documentos que eram rotineiramente produzidos. Um grande exemplo disso é que as Atas das Reuniões Ordinárias passam a obedecer a um certo grau de padronização, de forma a facilitar o processo de catalogação de dados, informações e mesmo registros das atuações e dos materiais eventualmente produzidos pelos alunos da escola. Como é possível de verificar, isso facilitou armazenar registros de muitos momentos

importantes daquele ano – como a oficina de produção o de cartazes sobre a LGTBfobia e o machismo.

Contudo, quando tudo parecia caminhar relativamente bem, a Educação Pública no Brasil sofre um dos maiores baques e o primeiro de uma série de ataques que estavam por vir. Os cortes anunciados pelo Governo Federal (JORNAL NACIONAL, 2019) que atingiam majoritariamente as Universidades e Institutos Federais (sem embargo do que já vinha sendo feito no âmbito da Educação Básica desde a edição da Emenda Constitucional 95) gerou no Projeto uma necessidade de formação política para que seus membros pudessem sair em defesa daquele espaço que era crucial para a sua própria existência enquanto Projeto de Extensão: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Analisando as Atas de Reuniões Ordinárias dos meses de maio, junho e julho de 2019, percebe-se que uma série de atividades já planejadas continuam (a tentativa de atualização do Regimento Interno, a institucionalização dos novos núcleos, as atuações na escola), mas que o foco do projeto (das discussões nas reuniões e formações), por algum tempo, termina sendo direcionado para o âmbito da luta política nas ruas. Nesse sentido, o Projeto de Extensão produziu uma série de conteúdos em suas redes sociais, assinou documentos e cartas produzidas em conjunto com o Diretório Central de Estudantes, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas, o Centro Acadêmico Amaro Cavalcanti e o Fórum de Iniciativas do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; além de participar das principais manifestações que tomaram as ruas daquele ano.

Imagem 42 - Mobilizações em razão dos cortes (15 de maio de 2019)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Com o recuo do Governo Federal (BRASIL DE FATO, 2019), paulatinamente as atividades do Projeto de Extensão redirecionam-se para os focos que haviam sido estabelecidos no início do ano. Desta feita, o segundo semestre do projeto vai ser marcado por 3 (três) grandes fatos: i) mudança de perfil da turma e novos problemas de atuação; ii) aprovação do novo estatuto (regimento interno); iii) tentativa frustrada de implementação da teoria dos círculos concêntricos (ativação dos novos núcleos).

Após o retorno do recesso, o projeto planejou suas atividades para o segundo semestre. Mapeou-se que naquela ocasião haveriam 16 (dezesseis) atuações em sala de aula, as quais ficaram divididas nos seguintes módulos: i) trabalho (discussões sobre o trabalho infantil, grupos minoritários, sindicalismo e o jovem no mercado de trabalho); ii) tecnologia (tecnologia e meios de produção, redes sociais e fake news, inteligência artificial); e iii) urbanismo e meio ambiente (caso de Brumadinho e Mariana, Chico Mendes & Irmã Dorothy, caso do povo indígena Xucuru, direito à cidade e expressões artísticas na cidade).

Apesar dos temas selecionados contemplarem uma gama de discussões fundamentais ao campo da educação em direitos humanos e que são importantíssimos para efetivação do direito à educação dentro de uma perspectiva não mercadorizada e bancarizada da educação, o que se viu em sala de aula foi um progressivo esvaziamento das atuações e, em parte, frustração para alguns membros do projeto.

Conforme pode se depreender das atas dos meses do segundo semestre de 2019 (Anexo F), inicialmente o projeto contou com a participação dos estudantes nas atuações, mas na medida em que essas foram avançando, os problemas foram se tornando cada vez mais evidentes.

Muitos dos estudantes começaram a se desvincular da escola, o que, infelizmente, é uma realidade comum da educação pública básica no Brasil – que ainda sofre com elevados índices de evasão escolar. Nesse sentido, os alunos que ainda permaneceram na escola, não compareciam mais com o mesmo nível de assiduidade visto, por exemplo, no ano anterior.

Imagem 43 - Atuações já com número reduzido de estudantes



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Nesse sentido, uma vasta sorte dos temas selecionado levavam em conta sugestões feitas por estudantes que não estavam mais na escola. Sendo necessário levar adiante uma série de reajustes dos planejamentos.

Apesar dos pesares, é importante frisar que esse foi o semestre de muitas atuações que indicavam um grau de muito amadurecimento dos membros do projeto, sobretudo nas metodologias empregadas e que renderam ótimos materiais que foram transformando, aos poucos, a própria relação dos estudantes com o espaço físico da escola (como, por exemplo, algumas manchetes produzidas por eles, numa dinâmica que objetivava demonstrar como eles gostariam que as políticas públicas voltadas para as mulheres em cárcere fossem e que foram afixadas por eles mesmos, no pátio da escola).

Imagem 44 - Manchetes produzidas pelos alunos da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

As dinâmicas de Teatro do Oprimido (BOAL, 2019) empregadas em algumas atuações, como a da “Máquina de Ritmos” mencionada no Plano de Aula do dia 20 de agosto de 2019 (Anexo F) e, também, na Ata da Reunião Ordinária do dia 25 de agosto de 2019 (Anexo F); bem a da “Cartografia da minha vida foram experiências muito importantes e que reforçam a aproximação do projeto com as práticas da educação popular – sem embargo da necessidade de formação contínua nesse campo já que a maioria dos estudantes do projeto são estudantes de direito.

Em paralelo a isso, há a questão do estatuto. Inicialmente com mudança prevista para o primeiro semestre, o projeto retornou para as atividades da segunda metade do ano, sem um documento que formalizasse as alterações pensadas. Em razão disso, na Reunião Ordinária do dia 04 de agosto de 2019 (Anexo F), designou-se uma comissão somente para essa finalidade, a qual ficou incumbida de apresentar uma nova proposta de estatuto até o dia 25 de agosto daquele ano.

Assim, na data indicada (Anexo F), foram apresentadas as principais propostas de modificação do Estatuto, sobretudo no que tange a: i) estrutura do projeto (núcleos – criação do núcleo de planejamento e fusão dos núcleos de intervenções e eventos); ii) direitos e deveres dos membros do projeto; iii) eventuais sanções que podem aplicadas aos membros que não estiverem cumprindo com as demandas; iv) novo sistema de “faltas”.

Na reunião da semana seguinte, no dia 08 de setembro de 2019 (Anexo F), o novo Estatuto do Efetivando o Direito à Educação foi enfim votado e aprovado por unanimidade dos membros ativos do projeto. Com isso, o projeto passava a comportar a estrutura que ainda se mantém nos dias atuais, com a gradativa implementação de algumas funções (como a de supervisores dos núcleos e coordenadores dos núcleos, aclarada anteriormente na seção relativa a metodologia de funcionamento do projeto).

Apesar do sucesso alcançado com a construção de um novo estatuto (Anexo F), as alterações ali propostas no que tange a estrutura do projeto caminharam muito lentamente. A ideia era que o projeto passasse a funcionar com a seguinte estrutura: i) núcleo administrativo, com as mesmas competências já apontadas anteriormente); ii) núcleo de pesquisa (NEDE), responsável por promover formações/rodas de conversa/debates internos com os integrantes do projeto, além de encabeçar eventuais pesquisas e compartilhamento das investigações realizadas no interior do projeto junto à comunidade acadêmica; iii)

núcleo de mídias, responsável pelo gerenciamento das redes sociais do projeto, bem como pela produção de todo conteúdo das mesmas; iv) núcleo de intervenções (novidade), o qual seria responsável por realizar composições artísticas junto aos espaços comuns da escola ou mesmo nos arredores, abrindo espaço para reflexões sobre a educação e o cotidiano da escola por meio da arte, atingindo desta forma, indistintamente, alunos, professores, coordenação, equipe técnica, pais e demais sujeitos que rodeiam a prática educacional; v) núcleo de planejamento, voltado exclusivamente para elaborar os planejamentos semestrais, contendo os módulos temáticos de atuação, bem como confeccionar os respectivos planos de aulas de cada uma das atuações.

Analizando a estrutura apresentada no capítulo inicial da pesquisa, é possível perceber como essa foi, de fato, a tentativa mais aproximada de emprestar efetividade e dinâmica aquela ideia de estruturação de um projeto de extensão pautado na educação popular em direitos humanos. Contudo, na prática, alguns problemas impediram que essa estrutura, de fato, se concretizasse.

Conforme pode se depreender da leitura das atas que antecedem a aprovação do estatuto (mas onde já tentava-se implementar essa estrutura), alguns núcleos não estavam conseguindo tocar suas demandas, ou, quando pior, não estavam sequer atuantes. É o caso, por exemplo, do núcleo de intervenções.

O núcleo de eventos, planejava, desde o final de 2018, um evento sobre a educação domiciliar (*homeschooling*), contudo, conforme pode se depreender da leitura das atas dos meses de janeiro a agosto de 2019, pouco se avançou nesse sentido. Os repasses eram todos no sentido de que não havia nada de novo a ser relatado ou, quando muito, de que estavam sendo avaliados nomes para que pudessem compor a mesa e efetuar os debates sobre o tema.

O evento foi realizado, enfim, no dia 29 de outubro de 2019, no auditório do NEPSA 1, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sem embargo do elevado número de presentes (mais de 80 pessoas), o evento terminou sendo parcialmente frustrado, uma vez que o projeto partiu da ideia de dar voz a duas perspectivas sobre o *homeschooling* (uma contrária e uma a favor) e, ao final do debate, diversas pessoas convidadas pelo professor que sustentou a tese conservadora favorável à educação domiciliar, começaram a fazer intervenções que não foram respondidas a contento pelos membros do projeto.

Notou-se assim que, apesar da “boa” (e ingênua) intenção de promover um evento com pluralidade de posicionamentos, faltava aos membros do projeto uma maior formação e leitura acerca das teses construídas acerca do tema. Essa questão, inclusive, era injustificada, já que se tratou de um evento que demorou quase 01 (um) ano para que fosse enfim realizado, ou seja, houve tempo hábil suficiente para que todos pudessem, ao menos, ter uma carga de leitura mínima e preparar bons argumentos para o momento do debate.

O Núcleo de Estudos em Direito à Educação também enfrentou alguns problemas. Apesar de ser um espaço onde as demandas eram distribuídas com certa efetividade, a alta rotatividade de membros, bem como a inexperiência de parte considerável deles com a pesquisa (estudantes no início da graduação), terminou obstaculizando parte das atividades do núcleo.

Os ciclos de formação (Anexo F) lograram bastante êxito, auxiliando na formação de uma base teórica dos membros do projeto, sobretudo no que tange a compreensão sobre as bases teórico-metodológicas da educação em direitos humanos (BORGES, 2008; CANDAU, 2007; CANDAU, 2012; SILVEIRA, 2007) e, também, numa percepção crítica (pós-moderna) dos direitos humanos (HERRERA FLORES, 2009; SANTOS, 2013). Entretanto, com o passar do tempo, os temas das formações de certa forma se tornaram mais pontuais e desconexos – não seguindo, assim, a lógica anterior, de uma construção linear de uma base teórica comum ao projeto – e, pouco a pouco, os momentos de formação também se tornaram mais escassos.

Sem embargo desta questão por si só já problemática, é possível tributar parte dos problemas vivenciados no evento sobre *homeschooling* a uma falha do NEDE. Explica-se. Uma das funções precípuas do núcleo, pensada quando da sua criação (quando apenas se chamava “núcleo de pesquisa”), era atuar no sentido de capacitar os membros para os ocasionais eventos promovidos pelo projeto. Isto é, em outras palavras: preparar os membros do Efetivando o Direito à Educação para que chegassem nos eventos promovidos pelo projeto, com pleno domínio do assunto, facilitando intervenções, respostas para questionamentos e a própria condução dos debates.

Considerando todas as questões já apontadas nos parágrafos anteriores e, sobretudo, o lapso de tempo decorrido entre a decisão do projeto em realizar um evento sobre o *homeschooling* e sua efetiva concretização, é razoável afirmar que houve tempo suficiente

para que, ao menos, uma ampla e profunda formação sobre o tema fosse realizada. Entretanto, com a já mencionada alta rotatividade de membros, inatividade de alguns e, principalmente, outras demandas pendentes (ciclos de formação anteriores, publicações e afins), findou na realização do evento sem a prévia formação dos membros acerca das contradições do ensino domiciliar – e a própria incompatibilidade da proposta com os fundamentos pedagógicos e políticos que são os alicerces do Efetivando o Direito à Educação.

Em razão disso, quando parte da plateia, convidada (e inflamada) pelo professor-palestrante que tinha um viés conservador e reacionário sobre o tema, começou a fazer intervenções extremamente problemáticas ao fim dos debates, não havia no local, membros do projeto aptos a responder essas colocações a altura. Isso gerou um enorme mal-estar e a sensação, em membros, de que o evento tinha seguido por rumos muito diversos do que havia sido preconizado – principalmente quando o projeto se propôs a escutar “o outro lado”, na tentativa de atrair um público mais abrangente ao evento.

O projeto precisou, inclusive, fazer uma postagem, em tom de retratação, em suas redes sociais, como forma de firmar o posicionamento dos seus membros acerca do tema. Foi consensual entre todas e todos que, a partir daquele ponto, era preciso escolher com cautela as pessoas para quem o projeto daria voz, bem como era extremamente importante formação prévia (e continuada) sobre os temas dos eventos.

Por fim, ainda nessa análise dos núcleos que não lograram êxito em 2019, ainda cabe destacar o de “intervenções”, posteriormente denominado de “composições” (BONFITTO, 2011). O núcleo de intervenções nasce, conforme já mencionado, com o intuito de expandir os âmbitos de atuação do projeto, extrapolando somente o círculo da “sala de aula” e buscando trabalhar com os demais sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem (estudantes de outras turmas, professores, equipe técnica, coordenação e mesmo os pais dos estudantes e a comunidade que circunda a escola).

A ideia era trabalhar com composições artísticas, isto é: i) a construção de elementos (cartazes, cenários) e intervenções (teatro do invisível, arco-íris do desejo, teatro imagem e demais ideias preconizadas no âmbito do teatro do oprimido); ii) em conjunto (ou não) com os sujeitos implicados no processo educativo; iii) que funcionassem de maneira interativa e lúdica; e que iv) suscitasse nesses sujeitos, uma ampla reflexão sobre a

importância da educação, da efetivação deste direito, ou ainda, de questões a ele relacionadas (como a escola, o processo de ensino-aprendizagem e afins).

Apesar do núcleo já ter nascido como uma construção coletiva e bem articulada, isto é, fruto de amplos debates e conhecimento prévio de alguns membros acerca de estratégias que funcionariam para fazer com que o projeto chegasse aos demais círculos (âmbitos de atuação), a falta de formação específica dos extensionistas destacados para o predito no âmbito das artes cênicas (teatro), como por exemplo, para pensar e executar performances e composições, terminou frustrando o andamento das atividades.

Imagem 45 - Cartaz “Ensina-me a fazer educação” (Núcleo de Intervenções)



Fonte: Acervo Pessoal do autor

A imagem acima apresenta um fragmento de uma das intervenções pensadas para o núcleo naquele ano. A ideia era apresentar uma re-performance da proposta de Tânia Alice denominada “Ensine-me a fazer arte” (ALICE, 2019), adaptando-a para o campo da educação. A proposta inicial construía-se da seguinte forma:

ENSINE-ME A FAZER ARTE consiste em uma intervenção na rua, em escola ou empresa, seguida de um espetáculo de teatro participativo para o espaço teatral tradicional ou alternativo, destinado ao público em geral.

Na primeira parte do trabalho, a artista permanece durante duas horas com duas cadeiras e o cartaz “ENSINE-ME A FAZER ARTE” em algum

espaço da cidade ou no local onde o espetáculo é realizado (escola, empresa...), convidando os transeuntes a sentar para responder à pergunta "O que um artista deve fazer hoje?".

Na segunda parte, as respostas recolhidas na rua são elaboradas cênicamente e acrescentadas à outras respostas coletadas em várias cidades de diversos países e continentes, configurando o espetáculo performativo "Ensine-me a fazer arte". (ALICE, 2019).

Inicialmente, a proposta contemplava a confecção do predito cartaz, com os dizeres "Ensina-me a fazer educação", o qual ficaria disposto ao lado de uma mesa, com duas cadeiras (sendo uma delas ocupada por um dos membros do projeto) e um café com bolo. O objetivo era escutar estudantes do setor I, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sobretudo do curso de direito, acerca de como eles pensavam que poderia ser feita a educação naquele espaço.

Posteriormente, objetivava-se utilizar as respostas recolhidas para realizar uma intervenção na abertura de alguns dos eventos promovidos pelo projeto (especificamente pelo núcleo de eventos) como, por exemplo, o de *homeschooling* – que nessa época ainda estava em fase de construção.

Contudo, com o avanço dos debates acerca dos cortes do governo federal e a proposta de idas às ruas nos meses de maio e junho, pensou-se numa adaptação da predita performance. A ideia agora era atrair pessoas em zonas que extrapolavam os muros da universidade, sobretudo nos espaços apontados como pontos de concentração para saída às ruas (durante os dias de manifestação), como, por exemplo, a praça de alimentação do Shopping *Midway Mall* ou as paradas de ônibus do mesmo.

Como havia uma aula pública apazada para uma hora antes da saída dos manifestantes pelas principais avenidas de Natal, ventilou-se a possibilidade de reunir as respostas e levar a intervenção para o momento da aula pública. Entretanto, a ideia não logrou êxito, uma vez que os membros do núcleo não organizaram em tempo hábil o material necessário para realização da intervenção (o qual era relativamente simples, já que consistia em cartolina, cadeiras e uma garrafa de café).

Essa falta de organização foi igualmente sentida nos meses posteriores, onde os repasses feitos nas Reuniões Ordinárias, eram sempre genéricos e no sentido de que o núcleo estava tentando se organizar internamente para tocar as demandas – conforme pode

se depreender das atas dos dias 02, 09 e 23 de junho; 14 de julho; e 04 e 10 de agosto (Anexo F).

Os problemas mencionados descambaram em um outro (e novo) problema para o projeto: um elevado índice de “evasão” de extensionistas ao término do ano (2019). Com isso, o projeto (que havia realizado dois processos seletivos com o fito de expandir sua área de atuação para os outros círculos – escola e comunidade) voltava contar com um número reduzido de extensionistas e precisava, portanto, repensar sua forma de atuação para 2020.

Nesse ponto, cabe destacar também outro dos problemas mais frequentes na dinâmica de funcionamento do Efetivando o Direito à Educação: como os extensionistas são estudantes da graduação e não recebem nenhuma bolsa por participação no projeto de extensão (tão somente horas que serão contabilizadas para fins do cumprimento de uma carga horária de atividades extracurriculares), muitas vezes isso gera um certo grau de descompromisso em parte deles.

Por um lado, para alguns estudantes, sobretudo aqueles advindos de escolas particulares e pertencentes aos estratos de maior renda da sociedade, o projeto (no início) era visto muito mais como uma atividade de um “projeto social”, isto é, algo que se aproximava de uma ideia de caridade. Neste sentido, a ideia de “pobretologia” (FONTES, 2019) atrelada até mesmo a lógica da filantropia empresarial bastante presente no modelo de educação mercadorizada e bancarizada das escolas particulares, terminava ecoando na percepção que esses estudantes tinham do papel que poderia ser desempenhado por eles no Efetivando o Direito à Educação.

Ao se defrontarem com situações que dependiam do seu comprometimento com os ideais de base de uma educação popular e transgressora, isto é, do engajamento político, da organização coletiva e, principalmente, da própria formação necessária para uma postura mais ativista; terminavam desistindo ou assumindo um compromisso apenas parcial com o projeto – o que resultava no esvaziamento das demandas ou no seu não prosseguimento, como mencionado acima.

Por outro lado, existiam estudantes já com uma certa percepção crítica do processo educacional, do engajamento necessário para realizar a educação popular, mas que, apesar disso, terminavam sendo engolidos pelo rolo compressor do produtivismo acadêmico e, com isso, falhando no cumprimento das demandas do projeto. O excesso de atividades

avaliativas, aulas, necessidades de atividades extracurriculares e afins, terminavam tornando-se um fator impeditivo para um engajamento maior nas atividades do projeto de extensão.

Por fim, ainda existia um outro lado desse triângulo: o dos estudantes de baixa renda. Muitas vezes, além de sofrerem com todas as questões dantes mencionadas, esses estudantes ainda precisavam de procurar, desde o início da faculdade, meios de subsistência e de permanência no Ensino Superior. Desnecessário dizer que o acúmulo de trabalhos e empregos (na ausência de bolsas), terminava impactando no tempo e energia disponível para dedicar-se às atividades do projeto.

Sem embargo de todas as questões pontuadas, é importante destacar que o ano de 2019 foi de imensa contribuição para o amadurecimento e consolidação do Efetivando o Direito à Educação como um projeto de extensão pautado na educação popular em direitos humanos. A prova maior disso, foi o depoimento dado pelo personagem principal deste capítulo, Alek, no dia da última atuação do ano (conforme apontado pela Ata de Reunião Ordinária do dia 23 de novembro de 2019 – Anexo F). Na ocasião, o estudante a importância do projeto que o fez continuar comparecendo as atuações, mesmo quando não estava mais assistindo muitas das aulas regulares, e, principalmente, continuar sonhando com um sem-número de futuros possíveis.

Entre erros, acertos e diversos problemas que começavam a apontar no horizonte (as questões da infraestrutura da escola que serão melhor detalhadas adiante, o indicativo de greve e afins), o ano de 2019 era fechado com a sensação de que o projeto poderia encontrar em 2020 um território fértil para concretizar seus objetivos de expansão dos âmbitos de atuação. Entretanto, entre a realidade e a utopia (VÁZQUEZ, 2001), havia uma pandemia e, junto a ela, um projeto político fascista e genocida que ceifou, dentre centenas de milhares de vidas, pessoas com quem convivíamos no cotidiano da escola, as quais serão lembradas na próxima seção para que jamais sejam esquecidas.

5.6 A ASFIXIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO: A MAXIMIZAÇÃO DO PROJETO DE DESIGUALDADE E A PANDEMIA DO SARS-COV-2 (2020/2021)

Conforme especificado no final da seção anterior, o final do ano de 2019 foi marcado pela saída de um número expressivo de membros, em razão de todos os problemas já apresentados. Desta forma, na primeira reunião de 2020 (Ata da Reunião Ordinária do dia 31 de janeiro de 2020 – Anexo F) restavam claros os planos do projeto em trabalhar ao longo do ano em duas frentes: i) dar prosseguimento com a ativação dos novos núcleos (sendo pensado, na época, até mesmo num sexto núcleo – voltado para pessoas da área de psicologia e serviço social) e a expansão das atividades do projeto sob os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem; ii) a necessidade de realização de um novo processo seletivo para que a primeira frente pudesse seguir efetivamente concretizando seus planos.

Ademais, fica claro também nesta primeira reunião, aquele que seria um problema desta data em diante (até os tempos atuais) em relação a escola: sua infraestrutura. Como foi apontado anteriormente, especificamente quando relatado o ano de 2018, a escola já sofria com alguns problemas em razão de suas instalações possuírem uma idade avançada – com poucas manutenções nos últimos anos – o que havia resultado, ainda em 2019, no desabamento de parte de um teto da escola, atingindo dois alunos (G1, 2019).

Imagem 46 - Imagem das câmeras de segurança da escola exibidas no RNTV1



Fonte: G1 (2019)

Uma das saídas vislumbradas pelos estudantes do projeto foi a de buscar estabelecer uma ponte entre a escola e outros projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que pudessem auxiliar de alguma forma na melhora de sua infraestrutura. Nesse sentido, nas atas das primeiras reuniões daquele são vislumbradas diversas menções as tentativas de contato com Projetos de Extensão e Empresas Juniores, como a Edifique Júnior. De igual forma, também foi dado início a uma tentativa de articulação de membros do projeto para buscarem auxílio frente as instituições competentes, tentando-se o contato com atores políticos locais que demonstravam uma certa abertura às demandas atinentes ao ensino público.

Os dois primeiros meses do ano foram bastante inativos, em razão de um cenário de incerteza quanto as atuações. Ainda em fevereiro daquele ano fomos comunicados acerca de um indicativo de greve por parte dos professores do Rio Grande do Norte, o que, em certa medida, colocava em dúvida a possibilidade de realização de atuações e de alguns planos.

Sem embargo disso, ainda no início de março foi apresentado em reunião (Ata da Reunião Ordinária do dia 01 de março de 2020 – Anexo F) algumas ideias centrais do que o planejamento daquele semestre contemplaria: i) um módulo sobre direito à cidade e meio ambiente (que havia sido solicitado pelos estudantes no ano anterior mas que em razão do término do período letivo, não fora apresentado); e ii) outro módulo sobre cultura e liberdade de expressão.

Além disso, apesar dos indicativos de greve e dos já mencionados problemas de infraestrutura, havia a previsão que as atuações presenciais comessem no dia 10 de março de 2020. Entretanto, às vésperas das atuações começarem, precisamente no dia 05 de março do mesmo ano, foi deflagrada a greve dos professores estaduais por tempo indeterminado (G1, 2020).

Em razão deste impasse, o projeto não pôde dar início as suas atividades na escola, tendo em vista que ela estava fechada. A ideia, portanto, ventilada pelos membros para ser discutida na reunião posterior (15 de março de 2020), seria remanejar as atuações previstas para aquele dia, bem como articular com a direção da escola como ficariam nossas atividades até que a greve tivesse fim.

Entretanto, a semana do dia 10 de março foi marcada, justamente, pela especulação sobre a existência dos primeiros casos de transmissão comunitária do SARS-CoV-2 em território brasileiro (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Isso fez com que o projeto suspendesse a reunião prevista para aquele final de semana, postergando, portanto, os debates acerca dessas questões (greve e novas formas de atuação) para um cenário mais seguro.

Infelizmente, como bem se sabe hoje, a partir daquela data, a vida de todos nós (pesquisadores, membros do projeto, estudantes, professores, coordenadores e tantos outros) não seria a mesma. Ali iniciava-se um período que, para a educação, foi um enorme pesadelo; e que para todas as demais pessoas residentes no Brasil, foi o convívio diário com uma política de extermínio de pessoas pobres, pretas, periféricas, indígenas e demais minorias, naquilo que hoje já sabemos que foi (e continua sendo) um dos maiores genocídios da história da humanidade e do Brasil – sustentado por uma política fascista que se apoia, em última instância, na burguesia empresarial e no agronegócio, isto é, no capital.

As reuniões subsequentes (Atas das Reuniões Ordinárias dos dias 29 de março e 05 de abril de 2020 – Anexo F) demonstram como o projeto (assim como tantos outros projetos de extensão Brasil afora) se viu perdido diante do cenário imposto pela pandemia. O processo seletivo, as formações, bem como as atuações foram interrompidos. Tentava-se discutir, em meio a toda essa confusão, como continuar (ou não) com os trabalhos de todas as frentes pensadas para aquele ano.

Com a ideia de que a pandemia perduraria por, pelo menos, alguns meses; bem como diante da manutenção da greve dos professores estaduais do ensino básico, decidiu-se unanimemente pela interrupção das atividades do Efetivando o Direito à Educação para que os membros pudessem se dedicar aos cuidados em casa, com seus familiares, bem como da sua própria saúde mental.

O projeto retoma suas atividades somente no final de julho de 2020, conforme pode se depreender da Ata de Reunião Ordinária do dia 31 de julho 2020 (Anexo F). Neste momento de reencontro (virtual) dos membros, o objetivo principal era promover tão somente uma conversa para saber como todas e todos estavam, bem como quais pessoas ainda pretendiam continuar no projeto – mesmo diante do mar de incerteza ao qual estávamos diante.

Alguns membros comunicaram seu desejo de se desligar do projeto de forma não imediata, mas, ao menos, até o final do ano – ou até a finalização do processo seletivo que ficara pendente em razão do início da pandemia. Muito então, foi discutido acerca de qual seria o futuro do projeto, das atuações e como seria a melhor forma de trabalho tendo em vista que não havia previsão de quando a pandemia teria, de fato, fim.

Na reunião subsequente, em 06 de agosto de 2020 (Anexo F), foi apresentado um planejamento para reestruturação do projeto, seguindo estritamente a dinâmica objetivada pelas alterações do Regimento Interno em 2019 e com alguns aperfeiçoamentos que visavam superar os obstáculos que impediram, por exemplo, o avanço do núcleo de intervenções.

A estrutura pensada (e apresentada) para o Efetivando o Direito à Educação nesta ocasião é exatamente idêntica aquela apresentada no capítulo de abertura desta pesquisa, sendo, assim, a implementação final da teoria dos círculos concêntricos, objeto da presente pesquisa-ação. A ideia era aproveitar esse período de inatividade, para estruturar cada um dos núcleos, listando e categorizando as demandas que seriam tocadas com a retomada das aulas presenciais, convidando eventuais profissionais ou pesquisadores para a função de coordenação de cada um dos núcleos.

Além disso, chegou-se ao consenso de que seria necessário dar continuidade ao processo seletivo que havia ficado interrompido, tendo em vista que pelo menos 05 (cinco) membros se desligariam do projeto até o final de 2020.

Ao longo do mês de agosto as reuniões se arrastaram e lograram pouco êxito, em razão de um constante baixo quórum. Nos meses de setembro e outubro a realidade não mudara tão substancialmente.

O projeto chegou ao consenso que enquanto a situação da pandemia não tivesse algum indicativo de que passaria, dever-se-ia focar nas seguintes frentes: i) *núcleo de mídias*, utilizando as redes sociais do projeto como forma de alcançar o maior número de pessoas e chamar atenção para as problemáticas (como a exclusão digital, desemprego e fom) que afetavam centenas de milhares de alunos da rede pública de ensino (inclusive os da Escola Estadual Belém Câmara), através da criação de novos quadros e da participação de pessoas que militam no campo da educação em entrevistas, debates e afins; ii) *formações internas*, visando avançar da estruturação das bases teórico-metodológicas do

projeto, saindo da discussão no campo da educação em direitos humanos e da teoria pós-moderna dos direitos humanos e avançando em áreas como a teoria crítica e a educação para além do capital (MEZSÁROS, 2008), bem como aprofundamento nas próprias obras de Freire, como por exemplo “Medo e Ousadia” (FREIRE; SHOR, 1986) e “Educação e Política” (FREIRE, 2020); c) *contato virtual com estudantes da escola*, o qual aconteceu em três etapas (todas frustradas), como será melhor delineado adiante; d) *contato com outros projetos de educação popular* para formação de uma possível rede de apoio, considerando os obstáculos que vinham sendo enfrentados nas mais diversas frentes da luta pela educação pública.

Imagem 47 - Flyer do Evento realizado em parceria com a Rede Emancipa



FONTE: Acervo Pessoal do autor

Assim, conforme deliberado e mencionado acima, núcleo de mídias passou a ser o espaço do projeto com maior número de membros (sobretudo em razão de alguns núcleos estarem completamente inativos pela ausência de atuações presenciais). A ideia era manter as postagens que já eram feitas usualmente pelo projeto (dando destaque, por exemplo, a datas importantes relacionadas à educação), com a criação de três novos quadros: i) EDE questiona; ii) EDE conversa; e iii) EDE explica.

Desta feita, ao longo de cada mês, um tema seria selecionado pelo projeto (exemplo: a questão das intervenções do Governo Federal na indicação dos reitores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal do Semi-Árido), onde primeiramente seriam suscitados alguns questionamentos para que as pessoas pudessem refletir sobre o tema (*EDE questiona*); posteriormente uma pessoa com expertise no tema seria convidada para conversar com o projeto (formação interna, vídeo, *lives*, debates e afins), com vistas a esclarecer os principais pontos acerca daqueles questionamentos anteriores (*EDE Conversa*); por fim, entendendo que todo projeto de educação popular tem o compromisso político de se posicionar diante do cenário vivido no âmbito da educação, o projeto fazia um post reunindo sua visão sobre o tema e posicionando-se de forma explicativa acerca de tudo que foi levantado e conversado (*EDE Explica*).

Imagem 48 - Exemplo de posts desenvolvidos pelo EDE para suas redes sociais (2020)



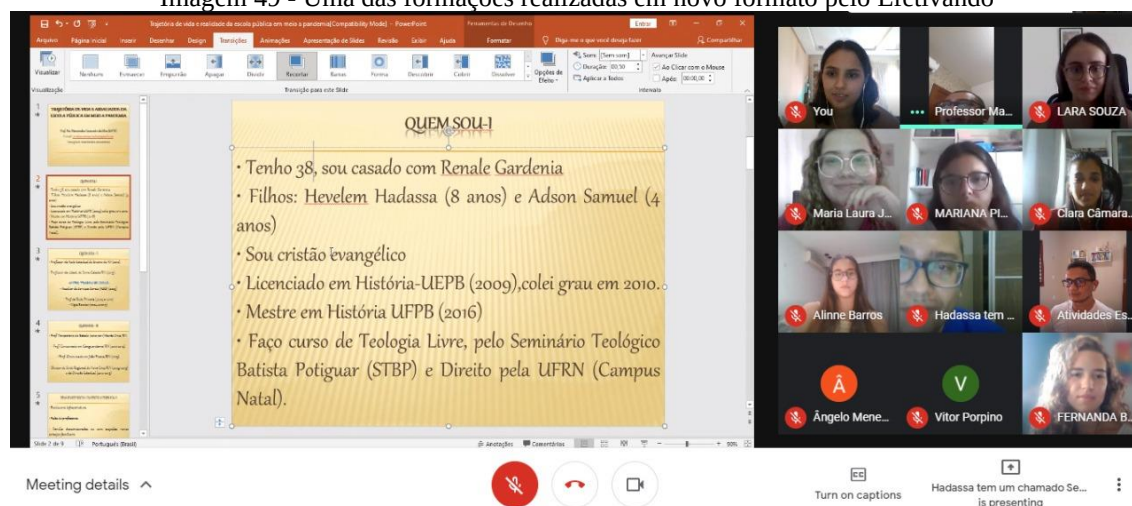
Fonte: Acervo Pessoal do autor

As formações internas, por sua vez, terminaram vindo na esteira daquilo que era pensado para ser levado ao *Instagram* do projeto – o que, por sua vez, era pautado pelos diversos impactos da política de sucateamento vivenciada pela educação pública ao longo do governo Bolsonaro, sobretudo ao longo da pandemia. Assim, as formações estavam

vinculadas aos temas selecionados pelo núcleo de mídias para as postagens do mês, de forma a facilitar o momento no qual o projeto precisava se posicionar (EDE Explica).

Nesse sentido foram realizadas 03 (três) formações (uma delas planejada em 2020, mas executada somente em 2021), quais sejam: i) *“Educação, Autoritarismo e as Intervenções do Governo Federal na Educação Pública do Rio Grande do Norte”*, discutindo as intervenções sofridas nas nomeações dos reitores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), onde o governo federal indicou nomes diferentes daqueles que obtiveram a votação mais expressiva; ii) *“Educação Pública e Relações Étnico-Raciais”*, realizado em parceria com a Professora de Pedagogia, Nadia Farias dos Santos, onde fora discutida sua dissertação de mestrado intitulada *“Ensino das Relações Étnico-Raciais: entre saberes e fazeres docentes”*; e iii) *“Saúde Mental, Educação Pública e Pandemia: os problemas enfrentados pelos professores da rede pública no ensino remoto”*, ministrado pelo Professor Marcondes Alexandre.

Imagem 49 - Uma das formações realizadas em novo formato pelo Efetivando



Fonte: Acervo Pessoal do autor

O contato virtual com os estudantes da escola talvez tenha sido o ponto mais sensível de todos os objetivos traçados quando da retomada de atividades (remotas) do projeto. Inicialmente a tentativa foi aproximar os estudantes de cursinhos populares (como os da Rede Emancipa ou do Diretório Central de Estudantes – DCE) tendo em vista que se

imaginava que os obstáculos impostos pelo ensino remoto poderiam estar afetando os estudos dos estudantes da escola para o ENEM.

Apesar dos alunos (que a essa altura já estavam no 3º Ano do Ensino Médio) estarem realmente enfrentando problemas com a ausência de aulas ou a dificuldade de acessá-las, descobrimos (com o passar dos meses) que havíamos partido de um ponto de vista muito simplista, que ignorava as desigualdades inerentes ao projeto de educação que estava em curso desde o início do governo Bolsonaro (e que se tornou mais agudo com a pandemia) e, portanto, a problemática era bem mais profunda e de difícil solução.

Conforme pode se depreender das atas do mês de setembro de 2020, em especial a Ata de Reunião Ordinária do dia 13 de setembro de 2020 (Anexo F), o projeto logrou êxito em estabelecer a parceria com a Rede Emancipa (produzindo inclusive, posteriormente, alguns conteúdos em parceria – um vídeo com Mike Ferreira sobre os obstáculos da educação pública ao longo da pandemia e uma *live* com Tati Ribeiro, ambos coordenadores da Rede Emancipa no Rio Grande do Norte) e, também, com o DCE. O ato seguinte foi marcar uma reunião com a coordenação pedagógica da escola para que pudéssemos ter uma noção geral de como estava a turma do 3º Ano e qual seria a melhor forma de reaproximação com os estudantes. Nessa reunião, inclusive, contamos com a participação de alguns membros da Rede Emancipa (Mike Ferreira e Jaciara), tendo em vista que os mesmos já vinham experimentando tentativas análogas com os estudantes do Cursinho Popular Marielle Franco.

Após traçarmos nossa forma de trabalho, tentamos entrar em contato com os alunos e (re)estabelecer aquele elo que havia sido fragilizado pelos meses distantes (desde o início da pandemia), ocasião na qual percebemos que o nosso trabalho seria muito árduo.

Inicialmente fora criado pelos membros do projeto um formulário (*google forms*) que seria utilizado para mapeamento dos estudantes, principalmente no que pertine as condições e possibilidades deles para um eventual retorno das atividades do projeto em meio remoto. Também foi feito um grupo na plataforma *whatsapp*, pela coordenação da escola, com todos os membros do projeto e os estudantes do 3º Ano, nos moldes do que vinha sendo feito (pela escola) para o ensino remoto.

Logo de início, foi enviado o *link* do formulário e, também, um conjunto de mensagens de boas-vindas, nas quais nos reapresentamos. Entretanto, em um universo de

mais de 20 (vinte) estudantes, menos de 25% deles sequer respondeu uma das mensagens enviadas. O índice de respostas ao formulário foi bem aquém do que esperávamos.

A segunda tentativa de contato (enquanto ainda aguardávamos as respostas do formulário) foi feita através do envio de pequenos textos no grupo com os alunos (previamente montado pelos membros do projeto), nos quais havia alguma reflexão sobre algum ponto que imaginávamos ser do interesse deles – considerando o contexto de um aluno de terceiro ano que via o ENEM aproximando-se. Assim, ao longo das primeiras semanas de outubro essa dinâmica foi repetida continuamente (respeitando alguns dias de intervalo entre um texto e outro) obtendo pouca e, por vezes, nenhuma resposta ou interação por parte dos estudantes.

A Ata de Reunião Ordinária do dia 04 de outubro de 2020 indica uma tentativa de mudança da metodologia de atuação junto os estudantes. Na ocasião pensou-se na ideia de tornar nossas interações com os estudantes mais descontraída, tentando não focar tanto em assuntos relacionados ao ENEM – isto é, podendo até trazer reflexões no grupo que colaborassem com o conhecimento necessário a realização da prova, mas sem tratar isso diretamente ou como finalidade desses contatos. Ainda assim, a pouca interação e a evasão do grupo continuou.

Próximo do início da segunda quinzena de outubro, tentamos uma outra abordagem. Marcamos um encontro virtual (via *google meet*) com aqueles alunos que pudessem comparecer, de forma que pudéssemos escutá-los (já que o número de respostas ao formulário continuava muito baixa) para pensar em conjunto e construir uma forma de trabalho que funcionasse para todas e todos.

Na Ata da Reunião Ordinária do dia 18 de outubro de 2020, há um pouco do resumo do que ocorreu nesse encontro. Na ocasião, apenas 03 (três) estudantes compareceram (um deles, inclusive, só deu uma breve saudação e logo saiu para trabalhar). Um deles (o único que realmente se manifestou) disse que gostaria que as atuações continuassem e que acreditava que os demais alunos poderiam participar de encontros virtuais. Pedimos, então, para que ele falasse com os colegas de turma de forma a incentivá-los a responder ao formulário, tendo em vista a baixa interação no grupo do *whatsapp* e o baixo número de resposta ao *google forms*.

Ao final do mês de outubro, transpassados mais de 40 (quarenta) dias desde o nosso contato inicial com os estudantes da escola, tínhamos um número reduzido quase pela metade de estudantes no grupo do *whatsapp* e apenas 05 (cinco) respostas no formulário circulado (Anexo F). O que foi possível mapear, com base tão somente nessa amostra pequena de estudantes, pode ser resumido da seguinte forma: i) todos os estudantes não possuíam computador; ii) apesar disso todos tinham outro meio para assistir aulas *online* (ao vivo ou gravadas); iii) todos tinham vontade de voltar a assistir aulas presencialmente; e iv) maioria (80%) estava trabalhando para ajudar a família em razão da pandemia.

As semanas foram seguindo e o número de interações era cada vez menor. O projeto passou a tentar trabalhar tão somente no estabelecimento da ponte com os estudantes, não mais focando em qualquer tipo de conteúdo para o ENEM ou algo que o valha – por exemplo, um dos contatos consistiu somente na tentativa de criar uma *playlist* colaborativa com os estudantes (adicionando suas músicas favoritas).

De acordo com as Atas das Reuniões Ordinárias dos dias 08 e 29 de novembro de 2020, todas as tentativas restaram frustradas – inclusive uma outra forma de abordagem, chegando diretamente nos estudantes com os quais tínhamos mais intimidade (através de uma conversa privada).

As sucessivas falhas em estabelecer esse contato, geraram um duplo sentimento em grande maioria dos membros do projeto: i) por um lado, a *culpa*, por acreditar que o tempo que passamos distantes dos estudantes, de alguma forma, rompeu o elo que havíamos construído ao longo dos últimos anos; e ii) por outro lado, a completa *frustração*, por não perceber nenhum avanço no reestabelecimento desse elo e, por conseguinte, na realização de atuações em conjunto com os estudantes.

Associado a isso, além de desmotivados, muitos membros foram atingidos pela sensação de impotência, tendo em vista que era cediço que muitos (ou todos) aqueles estudantes com que convivemos por quase 02 (dois) anos, estavam em situações socioeconômicas ainda mais delicadas e que, em razão disso, muitos não conseguiriam completar os estudos e realizar alguns daqueles tantos sonhos que nos contavam semanalmente, ao longo das atuações.

A última reunião do projeto do ano (realizada em 29 de novembro de 2020), dentre outras coisas, foi um espaço onde muitos dos extensionistas desabafaram um pouco sobre

suas frustrações com o projeto e, também, com o próprio modelo de ensino remoto ao qual estavam sendo submetidos dentro da universidade.

Por fim, em relação ao último objetivo estabelecido no início de 2020, avançou-se bastante em termos de construir a potencialidade de comunicação com outros projetos de extensão que trabalhassem com educação popular em direitos humanos e/ou na rede pública de ensino.

A fim de cumprir esse objetivo, o primeiro passo estabelecido foi fazer um recorte geográfico do universo que havíamos destacados, considerando identificar, inicialmente, os projetos de extensão vinculados à universidades públicas da região Nordeste. Desta feita, proceder-se-ia, a um levantamento com base nas informações fornecidas pelas (Pró)Reitorias de Extensão de cada uma das variadas universidades públicas do Nordeste.

Entretanto, com a saída de muitos membros ao longo do segundo semestre de 2020 e com o alto número de demandas dos objetivos elencados anteriormente (formações internas, núcleo de mídias e contato com os estudantes), o mapeamento desses projetos de extensão terminou sendo uma demanda postergada para o ano de 2021.

Ao término de 2020, o projeto estava com um número muito reduzido de membros. Assim, em dezembro, o projeto decide por um recesso mais longo, tendo em vista que 2020 foi um ano completamente atípico e devastador para todas e todos do projeto. Muitos dos que ainda aqui estão, embora tenham passado e sobrevivido a pandemia, não o fizeram de forma ilesa. Questões de saúde mental (ansiedade, pânico, depressão), acúmulo de muitas demandas em razão do ensino remoto, dupla ou tripla jornada de trabalho para muitos, desemprego para outros. Fato é que as pessoas precisavam de algum tempo para que pudessem se reorganizar e, com isso, reestruturar o projeto.

Em 31 de janeiro de 2021, o projeto se reúne para colocar o ano em perspectiva e pensar em quais frentes se trabalharia (ou não) ainda dentro de um contexto de pandemia. Foram destacadas as seguintes frentes: i) *prosseguir com o foco no núcleo de mídias*, isto é, posicionando o projeto diante das disputas acerca da educação pública no ambiente virtual da mesma forma como já vinha sendo feito desde o princípio da pandemia; ii) *finalizar o processo seletivo*, o qual havia sido interrompido com o início da pandemia (a primeira etapa – entrevistas – havia sido concluída presencialmente, mas os aprovados ainda aguardavam uma data para a segunda e última etapa); iii) *inserir os professores da escola*

nas formações, seja trabalhando diretamente com eles no sentido de levar uma roda de debate (conversa) ou oficina, seja convidando-os para ministrar algo para os membros do projeto; e iv) *iniciar (de fato) o processo de mapeamento dos projetos de extensão de educação popular em direitos humanos.*

O núcleo da decisão em optar por essas 04 (quatro) frentes consistia na incapacidade do projeto de conseguir atuar diretamente com os estudantes da escola dentro de um cenário de (i) elevada exclusão digital e (ii) pouco interesse ou (principalmente) disponibilidade dos estudantes para atividades extracurriculares.

Conforme foi apontado na Ata de Reunião Ordinária do dia 31 de janeiro de 2021, partindo do pressuposto que muitos dos extensionistas expressavam que estavam “extremamente cansados(as)”, seria interessante, inicialmente, planejar atividades que não esbarrassem novamente naquela sensação de frustração ou de impotência relatada ao final de 2020.

Assim os 09 (nove) membros do projeto (inclusive o autor da presente pesquisa-ação) dividiram-se da seguinte forma: i) 03 (três) ficaram responsáveis por inserir e conduzir os professores da escola no processo de formações do projeto (*comissão¹⁸⁸ de formação*); e ii) todos os outros 06 (seis) membros levariam adiante as demandas relativas ao processo seletivo de novos membros para o projeto (*comissão do processo seletivo*). Além disso, todos os membros, indistintamente, ficavam responsáveis por ajudar o núcleo de mídias e, semanalmente, uma dupla de membros do projeto ficaria responsável por apresentar os projetos de extensão de educação popular de uma das universidades públicas do nordeste brasileiro – nas reuniões ordinárias.

É perceptível que o baixo número de membros, associado ao cansaço de maioria dos estudantes (em razão dos semestres encurtados e compactados pelo ensino remoto), falta de tempo e, também, todas as angústias do cenário pandêmico – que desde a retomada das atividades do projeto até meados de junho, só piorou – num contexto de média de três mil

¹⁸⁸ Aqui cabe uma pequena nota explicativa. As *comissões*, conforme aponta o Regimento Interno do projeto, são núcleos de competência instituídos provisoriamente com o objetivo de organizar, executar e concluir uma determinada demanda específica. Assim, elas são instituídas nas Reuniões Ordinárias, caso seja constatada a necessidade de execução de uma determinada demanda que irá requerer uma atenção especial e um esforço articulado de um conjunto de membros do projeto designados para isso. Ao término dos trabalhos e apresentação do relatório de conclusão da demanda (também em Reunião Ordinária) as comissões são, então, dissolvidas. Exemplo de outros momentos do projeto em que foram criadas comissões, foi na ocasião da reforma do próprio Regimento Interno (Estatuto) do projeto.

mortes por dia (com picos de quase cinco mil), foram cruciais para que algumas dessas frentes não lograssem êxito. Apesar disso, é importante ressaltar que todos os membros do projeto acumulavam um número elevado de demandas, tendo em vista o número reduzido de pessoas para dividi-las.

Havia, portanto, um cenário que indicava, desde o início do ano, que muito possivelmente não conseguiríamos obter êxito em nenhuma das nossas iniciativas o que, como veremos adiante, não foi (e não está sendo) verdade.

O *núcleo de mídias* seguiu em boa parte do ano com suas atividades regulares. Durante o primeiro semestre, conforme pode se depreender de todas as atas, deu-se prosseguimento aos quadros pensados no ano anterior, bem como nas postagens já habituais disputando algum debate quando o governo federal empreendia um novo ataque à educação pública.

A dinâmica do referido núcleo só muda substancialmente próximo do fim do ano, quando são sugeridas algumas melhorias, pensando em aproximar o projeto da escola, dos professores e, também, dos estudantes com quem ainda não tivemos algum tipo de contato. Assim, começa a ser pensado na possibilidade de substituir, nas postagens, os textos e imagens confeccionados pelos próprios membros do projeto, por algum conteúdo que emprestasse voz, concretamente, aos atores implicados no processo de ensino-aprendizagem da escola. Um exemplo disso, foi a substituição do habitual *post* do dia dos professores, por uma fala da Professora Elisabeth Araújo, professora do ensino fundamental II e do ensino médio da Escola Estadual Belém Câmara, no qual ela relata um pouco das dificuldades que estavam sendo enfrentados pelos professores no retorno do ensino presencial.

O *processo seletivo para novos membros*, por sua vez, foi uma demanda mais facilmente conduzida (até pelo número de pessoas designadas para ela). Ainda no início de fevereiro foi enviada uma mensagem no grupo do whatsapp que havia sido feito ainda no início do procedimento de seleção, perguntando quais pessoas ainda gostariam de participar da segunda fase.

Com o número designado (aproximadamente nove pessoas), elas foram divididas em três trios, ficando um membro do projeto responsável por cada grupo. O objetivo era que em uma data previamente designada, cada grupo apresentasse uma proposta de

intervenção via redes sociais (considerando que o núcleo de mídias era, até então, a principal frente de atuação do projeto), considerando os sujeitos com os quais o Efetivando atua.

Na data designada (14 de março de 2021), os grupos participaram da segunda etapa do processo seletivo, sendo selecionadas, ao término 05 (cinco) novas membras para o projeto – uma das pessoas de um dos trios selecionados não compareceu e, por isso, foi eliminada do procedimento de seleção. Assim, ainda no meio de março, o projeto já tinha concluído uma das frentes que havia estabelecido como objetivo para 2021.

Ocorre que o baixo número de pessoas que efetivamente decidiu continuar, aliado ao pequeno número de selecionados, não era suficiente para eliminar a sobrecarga de demandas que estavam impostos ao membro do projeto – problema que perdurou, como melhor veremos adiante, até o final do ano e culminou na realização de um segundo processo seletivo.

No que tange as formações com os professores da escola, o projeto esbarrou em uma série de dificuldades. Inicialmente a comissão responsável pela demanda resolveu levantar, analisar e selecionar quais obras seriam o ponto de partida desses momentos, bem como o formato que seria empregado.

Além disso, ainda no início de fevereiro, conforme apontado na Ata de Reunião Ordinária do dia 02 de fevereiro de 2021 (Anexo F), fora realizada uma reunião dos membros da comissão com a coordenadora da escola, a Professora Renata Sabino. Ela se mostrou bastante aberta a ideia e reforçou a importância de firmar essa ponte entre o projeto e os professores da escola. Na ocasião foi sugerido por ela que trabalhássemos algo voltado para o campo da saúde mental, da desvalorização do profissional de educação, abordar as angústias que existem dos dois lados (educadores e educandos) implicados no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula – focando no que vem acontecendo com a imposição do ensino remoto.

Após algumas semanas de discussão, com base nas indicações feitas pela coordenação da escola e conforme pode se depreender das atas dos meses de fevereiro, março e abril de 2021 (Anexo F), a comissão começa a colocar no papel o que seria um ciclo de formação com os professores da escola. Primeiramente é levado aos demais membros do projeto o desejo de se trabalhar com alguns trechos da obra “Medo e Ousadia”

(FREIRE, 1986) tendo em vista a familiaridade e o fato de ser um livro que já havia sido ventilado para formações internas do projeto em 2020. Além disso, é bastante discutida a forma como seriam feitas as formações.

Os planos do projeto são parcialmente frustrados porque, como se perceber através da leitura das Atas de Reuniões Ordinárias dos meses de março, abril e maio, sempre que entrávamos em contato com a escola para sondar uma possível data para realização da formação, eram sugeridas datas futuras, postergando nossos planos – inicialmente a formação estava prevista para o começo de março, depois abril, depois, junho e assim sucessivamente.

Em maio, restou decidido mudar o formato da formação, transformando-a de fato em um ciclo compostos por um conjunto de encontros. A ideia era usar a mesma metodologia que usávamos com os estudantes, isto é, um primeiro encontro para mapearmos o que os professores gostariam de trabalhar (e não somente aquilo que havia sido repassado pela coordenação pedagógica) e conhecê-los melhor, seguido de outros encontros que abordassem as temáticas por eles sugeridas.

Nesse aspecto da formação, o mês de junho foi iniciado com a tentativa de marcar com a escola uma nova data, para que pudéssemos nos encontrar com os professores e ter essa conversa introdutória.

Entretanto o mês de junho foi demarcado não só pelo luto coletivo das centenas de milhares de mortes que ocorreram nos meses de abril e maio no Brasil, mas, também, pelo luto de funcionários da escola, professores, direção e, também, membros do projeto. Dentre as vítimas do genocídio em curso no Brasil, faleceram duas mulheres que dedicavam esforços à educação dentro da Escola Estadual Belém Câmara, ambas irmãs do atual diretor da escola, o Professor Alexandre.

Em razão disso, seria completamente insensível propor qualquer atividade, sobretudo com a equipe de professores, enquanto tantas pessoas não só enfrentavam suas próprias batalhas diárias pela vida, mas, também, choravam e sentiam pela partida precoce de tantas e tantos que se foram em razão da perpetração de uma política de morte (MBEMBE, 2018) e de desencanto (SIMAS; RUFINO, 2018).

A ideia foi então postergada para o segundo semestre de 2021, isto é, a de realizar formações diretamente com os professores da escola (inserindo-os nas nossas próprias

formações e dando esse protagonismo para eles). ficando o NEDE responsável por organizar as demais formações internas do projeto ao longo desse período (final do primeiro semestre e parte do segundo semestre de 2021).

Por fim, também tivemos o objetivo de mapear os demais projetos de extensão da região Nordeste que utilizassem o ferramental da educação popular em direitos humanos. Para isso, foi desenvolvido o seguinte “método” que consta na tabela anexada ao drive do Efetivando:

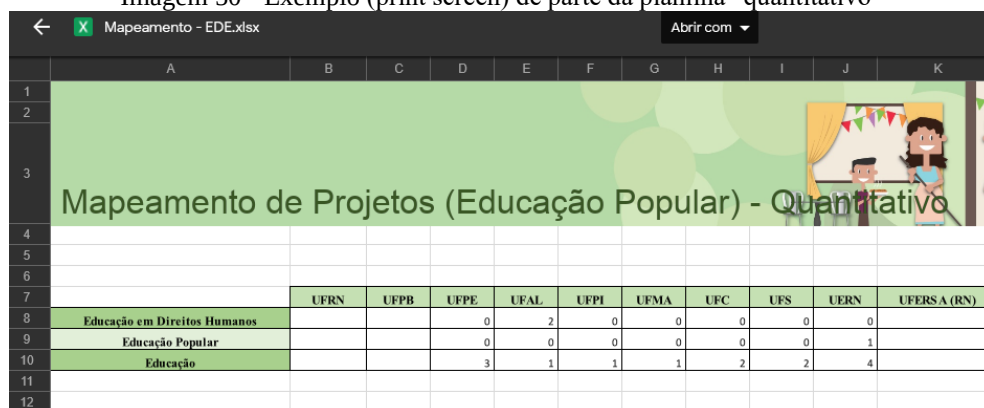
- 1) Procurar o sistema de gestão de projetos utilizado pela universidade pesquisada (SIGAA ou congêneres)
Exemplo: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf?acao=2&aba=p-extensao
- 2) Preencher o campo "Título da Ação" com os seguintes marcadores:
 - 2.1) "Educação em Direitos Humanos"
 - 2.2) "Educação Popular"
 - 2.3) "Educação" (caso não apareça nenhuma ocorrência significativa com os marcadores 2.1 e 2.2)
- 3) Fazer essa verificação com base nos anos: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021
- 4) Preencher a Tabela 2 (Quantitativo) indicando o número de projetos encontrados
OBS: Indicar somente os projetos que guardam relação com a nossa atuação. Será comum encontrar projetos de outras áreas (principalmente saúde coletiva) fazendo uso da educação popular. Não é necessário incluí-los, exceto se você entender que há ali um potencial parceiro para atuações e intercâmbios futuros.
- 5) Entrar na página com detalhamento dos projetos encontrados (resumo, participantes, coordenador, afins) e tirar um *printscreen*
- 6) O *printscreen* deve ser colocado no nosso Drive (GERAL 2021 > PROJETOS DE EXTENSÃO)
- 7) Caso um dos projetos encontrados chame sua atenção (pela área de atuação, metodologias empregadas, afins) preencher a Tabela 3 (Destaques) com um breve detalhamento do mesmo (elaboração própria do autor)

Desta feita, ao longo de todo o primeiro semestre, em cada uma das Reuniões Ordinárias era apresentado por um dos membros (escalado na reunião anterior) os projetos de extensão de uma determinada universidade pública do nordeste brasileiro que estivesse dentro dos parâmetros estabelecidos.

Em seguida, ainda na reunião, os membros do Efetivando faziam uma breve discussão sobre os projetos trazidos, tentando identificar potencialidades de atuação em conjunto ou mesmo na formação de uma rede de projetos de extensão.

Os dados obtidos e, posteriormente, debatidos, alimentavam então outras duas planilhas desenvolvidas para catalogar essas informações: i) a planilha “quantitativo”, responsável por compilar dados de natureza mais objetiva, isto é, o número de ocorrências encontradas com base nos filtros selecionados (“Educação em Direitos Humanos”, “Educação Popular” e “Educação”); e ii) a planilha “destaques”, onde constavam os projetos que potencialmente poderiam atuar como parceiros do Efetivando (em formações, atuações futuras ou afins).

Imagem 50 - Exemplo (print screen) de parte da planilha “quantitativo”



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1											
2											
3	Mapeamento de Projetos (Educação Popular) - Quantitativo										
4											
5											
6											
7		UFRN	UFPB	UFPE	UFAL	UFPI	UFMA	UFC	UFS	UERN	UFERSA (RN)
8	Educação em Direitos Humanos			0	2	0	0	0	0	0	1
9	Educação Popular			0	0	0	0	0	0	1	1
10	Educação			3	1	1	1	2	2	4	3
11											
12											

Fonte: Acervo Pessoal do autor

Conforme pode se depreender das atas dos meses de junho e julho de 2021 (Anexo F), apesar dos membros do projeto estarem trazendo reunião após reunião alguns dados sobre os projetos de extensão, as planilhas não estavam totalmente alimentadas por essas informações. Por essa razão, a ideia de compilar esses dados e entrar em contato com os responsáveis por alguns projetos para planejar formações em conjunto, terminou ficando para um momento posterior.

Apesar disso, é importante mencionar que a pesquisa foi bastante interessante para que o projeto pudesse colocar em perspectiva não somente que havia um quantitativo considerável de projetos que estavam nas trincheiras juntamente com o Efetivando, mas, principalmente, como essa luta é travada nas mais variadas frentes. Nesse sentido, na planilha “destaques”, por exemplo, é possível encontrar projetos de Saúde Coletiva, Música, Artes Cênicas e diversas outras áreas.

Imagem 51 - Exemplo (print screen) de parte da planilha “destaques”

	A	B	C	D
6	Mapeamento de Projetos (Educação Popular) - Destaques			
7				
8				
9				
10	Nome do Projeto	Instituição	Área de Atuação	Observações
11	Itinerâncias Cineclubistas	UFS	Arte (Cinema)	Aparentemente um projeto com uma ótima proposta uma vez que articula Arte, Educação e Direitos Humanos. Muito interessante tanto para troca de experiência no campo das nossas atuações, como, talvez, para o núcleo de intervenções.
12	Teatro do Oprimido e educação popular no contexto de violência em relações patriarcais de sexo em Mossoró/RN	UFERSA RN	Educação popular e estudos de gênero	O presente projeto de extensão é voltado a estudantes das escolas estaduais de Mossoró-RN, objetivando aprofundar o debate sobre os tipos de violência de gênero e tipos de medidas públicas de proteção às mulheres. Super a ver com nossas atuações, até por atuarem em escolas estaduais.
13	Universidade operária: educação jurídica popular e direitos sociais e trabalhistas no contexto neoliberal	UFERSA RN	Educação popular e direito	O presente projeto de extensão volta-se a trabalhadoras e trabalhadores celetistas e sindicalizados para aprofundar o debate sobre direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, especialmente em momento de precarização das relações trabalhistas e de imposição de cortes nos investimentos sociais. Para tanto, fundamentar-se-á na educação popular, metodologia pela qual docentes, discentes e público alvo constroem coletivamente o saber, numa relação dialógica. Muito interessante pela forma de atuação se aproximar bastante com a nossa.

Fonte: Acervo Pessoal do autor

A ideia de ter o Efetivando o Direito à Educação como um projeto pautado na teoria dos círculos concêntricos (aqui desenhada) e na educação popular em direitos humanos, além da possibilidade de atuação e comunicação com projetos de tantas áreas, emprestava muita concretude a nossa ideia de transmutar em realidade, em última instância, a ecologia dos saberes (SANTOS, 2007; SANTOS, 2010; SANTOS, 2018) tão presente na dita Epistemologia da Esperança (BLOCH, 2005).

Em meio aos contatos com a escola para novas tentativas de realização das formações junto aos professores da instituição, surgem dois episódios que alteram um pouco do planejamento para o segundo semestre: i) a formação com a professora Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes, da Universidade Federal Fluminense; e ii) o repasse feito pela coordenadora da escola (em uma das reuniões) acerca da situação da infraestrutura da mesma e, também, dos alunos do 3º ano de 2020 (que a essa altura já deveriam estar formados).

Ainda em meados de maio de 2021, era notório que o projeto não estava conseguindo atuar nem diretamente com os estudantes da Belém Câmara, nem igualmente com os professores da instituição. Em razão de um contato feito com a Rede Emancipa e, utilizando como base as campanhas de *solidariedade social ativa*¹⁸⁹ feita pela Rede, foi

¹⁸⁹ A solidariedade de classe é uma solidariedade, antes de tudo, organizativa. Isto é, não é apenas uma solidariedade de doar algo (um bem, uma quantia ou algo que o valha). Quando falamos em solidariedade social ativa (dentro da lógica de uma solidariedade de classe) ocorre doação (seja ela de tempo ou de vida), que nada tem a ver com doação pura e simples do dinheiro (ou de um determinado bem) que, na maioria dos casos de filantropia, termina sendo um valor subtraído dos cofres públicos. As ditas entidades

pensado que o projeto poderia atuar nos mesmos moldes para assegurar melhores condições materiais para que os estudantes da escola pudessem desenvolver e concluir os seus estudos, apesar do contexto de caos e crise sanitária que vivíamos a essa época.

Com essa questão em vista, o projeto entrou em contato com a Professora Virgínia Fontes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo em vista ser de autoria dela um dos textos (FONTES, 2020a) através dos quais tínhamos tomado conhecimento da terminologia (categoria) “solidariedade social ativa”. A professora prontamente nos respondeu e combinamos um encontro-formação, o qual ocorreu no dia 19 de maio de 2021.

Com base na literatura científica (FONTES, 2010; OLIVEIRA; RIBEIRO; LOBÃO, 2020; STAUFFER *et al.*, 2018) e algumas reflexões levantadas pela professora Virgínia, o projeto decidiu que antes de realizar qualquer campanha de solidariedade social ativa, era necessário um sólido e amplo mapeamento sobre a realidade dos estudantes que já deveriam (segundo cronograma da escola) ter concluído o 3º Ano ainda no início de 2021.

A ideia era não somente trabalhar com os dados constantes no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), posto que a situação requeria uma melhor compreensão da realidade ao qual aqueles estudantes estavam submetidos e, não somente os alunos que ainda constavam regularmente matriculados nas turmas, mas também aqueles que eventualmente se evadiram em razão da exclusão digital, da necessidade de trabalho ou mesmo da perda de parentes – situações que infelizmente se tornaram extremamente corriqueiras e para as quais houve pouco (ou nenhum) suporte.

Queríamos, portanto, ir atrás de todas e todos estudantes. O mote principal do projeto passou a ser não deixar nenhum estudante para trás. Para isso, seria necessário, inicialmente, um amplo e vasto mapeamento, seguido de ações concretas que possibilitassem a conclusão dos estudos destes que acompanhávamos desde os nossos primeiros passos dentro da Belém Câmara.

“filantrópicas” revestem-se do caráter bondoso ou da caridade, mas tal dinheiro doado é oriundo (neste caso, deduzido) exclusivamente de isenções fiscais, da exploração de trabalhadores precarizados e afins. Assim, quando falamos na ideia de uma *solidariedade social ativa* é justamente para diferenciá-la dessas formas de solidariedade comumente vistas e reproduzidas dentro do modelo vigente. Quando falamos em solidariedade social ativa partimos do pressuposto que não podemos ficar passivamente doando dinheiro ou um determinado bem, acreditando que isso solucionará um problema que oriundo da luta de classes e de causas estruturais. A solidariedade social ativa ocorre, portanto, quando saímos dos nossos sofás epistemológicos (SIMAS, RUFINO, 2018) ou das torres de marfim (dos nossos privilégios ou mesmo da universidade) e, de fato, tomamos iniciativas de agregação social.

Para isso fora criada uma nova comissão dentro do projeto, responsável por: i) elaborar um novo formulário que circularia entre os preditos estudantes *que* estavam nos grupos de whatsapp da escola e/ou com o projeto; ii) solicitar à escola os contatos (ou mesmo o endereço) daqueles estudantes que eventualmente *não estavam nos grupos* e que possivelmente tinham se evadido da escola.

Inicialmente o formulário seria aplicado tão somente com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio (2020), isto é, concluintes que ainda não havia entregue as atividades necessários para colar grau; e, posteriormente, sanada a situação dos preditos alunos, seria então o formulário circulado entre todos os alunos do Ensino Médio da escola.

Ao entrar em contato com a escola, ocorre, portanto, o segundo evento mencionado nos parágrafos anteriores, responsável por (re)ajustar, mais uma vez, os planos traçados pelo projeto após a formação com a Professora Virgínia.

Explica-se. Na ocasião, nos foi informado pela coordenação da escola, que não era possível acessar dados dos estudantes para além daqueles disponibilizados no SIGEDUC, isto é, dentre os estudantes que tinham abandonado a escola ou não entregaram as atividades, o único contato que poderíamos fazer seria, se muito, pelo telefone (o que já havia sido tentado por diversas vezes pela escola).

Também fomos informados que parte da turma (minoridade) já havia feito pelo menos uma das atividades dentro do primeiro prazo estabelecido (primeiro semestre de 2021), mas a totalidade desses estudantes ainda não havia feito todas as atividades e a maioria não tinha sequer concluído uma única atividade de avaliação ou de reposição, necessárias para que suas notas fossem lançadas no sistema e, conseqüentemente, para que quitassem suas pendências com a escola.

um mês para entregar um número expressivo de atividades – devendo-se incluir nesse computo o fato de que boa parte deles não tinha acompanhado, de fato, as aulas do 3º Ano e, por isso, estavam com muitas dificuldades até mesmo para interpretar os enunciados das atividades.

O prazo final estabelecido pela coordenação da escola foi o dia 31 de julho de 2021 para as atividades do primeiro e segundo bimestres de 2020; e 31 de agosto de 2021 para as recuperações do terceiro e quarto bimestres de 2020.

Em razão dessa situação excepcional e da urgência de alguma intervenção no sentido de auxiliá-los a concluir os estudos, conversamos com a direção da escola e acordamos criar um novo grupo no *whatsapp* (considerando que o anterior já não contava com quase nenhum aluno do 3º Ano de 2020) para que pudéssemos tentar fazer algo. Na ocasião fomos inseridos no próprio grupo da escola com os estudantes (onde também se encontravam professores da turma).

Como a situação era muito urgente, foi deliberado internamente pelo projeto (Ata de Reunião Ordinária do dia 04 de julho de 2021 – Anexo F) que a ideia inicial de circular o formulário para mapeamento da situação dos estudantes ficaria em segundo plano, de forma que pudéssemos envidar todos nossos esforços no auxílio imediato da conclusão dessas atividades.

Desta feita, o Efetivando o Direito à Educação termina retornando um pouco a sua origem, na medida em que as atuações pautadas na educação popular em direitos humanos assumem um caráter acessório ante a importância de que esses estudantes pudessem obter seus diplomas – algo essencial para que muitos pudessem conseguir emprego, subsistir (da forma menos precarizada possível) e/ou afins.

De acordo com o que estava disposto na já mencionada Ata de Reunião Ordinária, o projeto ia inicialmente mapear a situação dos estudantes (por qual razão não estavam fazendo as atividades, quais as principais dificuldades e obstáculos, afins) na primeira semana após ser inserido no grupo (através do envio de mensagens no grupo), para que nas semanas posteriores pudesse traçar um planejamento mais concreto e executá-lo.

Ocorre que assim como das vezes passadas, houve pouco (ou quase nenhum) retorno dos estudantes acerca das mensagens enviadas no grupo – as quais, em última instância, consubstanciavam-se num oferecimento de ajuda para conclusão das atividades.

Assim, conforme apontam as Atas de Reunião Ordinária dos dias 11, 18 e 25 de Julho de 2021 (Anexo F), o primeiro obstáculo foi conseguir uma reposta mínima dos estudantes para ter dimensão de quais estudantes daquela lista, ao menos, estavam no grupo. O segundo obstáculo, nessa mesma esteira, foi identificar, no grupo, quais contatos eram de estudantes e quais eram de terceiros (professores, equipe da escola ou afins), uma vez que o número de participantes não condizia com o tamanho da turma.

Depois de fazer esse mapeamento, percebemos que havia um número muito menor de estudantes que estavam no grupo – do que aquele que havíamos encontrado na lista que fora repassada pela direção da escola. Ao entrar em contato individual com cada um desses estudantes também restou perceptível um terceiro obstáculo: muitos queixavam-se das falhas de comunicação, fosse com os professores responsáveis pelas disciplinas, fosse com a própria direção da escola. Em diversas situações os estudantes reclamavam de que não sabiam onde estavam as atividades ou por onde deveriam enviá-la.

Em assim sendo, entramos em contato com a escola para esclarecer essas questões e ajudá-los. Nos foi repassado o link do *Google Drive* da escola, onde estavam armazenadas todas as atividades de reposição. Com todas as informações em mãos, entramos novamente em contato com os estudantes.

Infelizmente, do universo total (26 alunos) menos de $\frac{1}{4}$ (um quarto), de fato, manteve algum diálogo com os membros do projeto. Entre esses, maioria se mostrava completamente desmotivada ou, ainda, sem tempo para um volume de atividades muito expressiva. Espantou também o relato de um estudante que disse que o que mais o desmotivava era sentir que estava fazendo aquelas atividades apenas para receber o diploma, visto que era impossível aprender qualquer coisa copiando e colando coisas diretamente das ferramentas de busca da internet.

Sem ter outra forma de entrar em contato com os estudantes (já que a escola não possuía ou nos foi repassado o endereço destes), o projeto seguiu trabalhando com aqueles estudantes que estavam no grupo e/ou nos respondia no *chat* privado do *whatsapp*. Ainda foi tentada uma mediação junto a escola, no sentido de dilação de prazo, a qual encontrou inicialmente uma negativa (vide Ata de Reunião Ordinária do dia 25 de julho de 2021), mas, posteriormente, foi acatada, postergando o prazo de envio das preditas atividades para o dia 31 de setembro de 2021.

Concomitante a essa situação urgente, também fomos comunicados pela direção da escola acerca de outro problema: a infraestrutura da escola. A partir de meados de julho e início de agosto do presente ano, os debates acerca do retorno do ensino presencial na rede pública de ensino foram retomados. Com isso, surgia uma nova problemática para a direção da escola: em razão do longo período de inatividade e de uma infraestrutura que já era (antes da pandemia) muito deficitária, a escola não estava em condições de receber os estudantes com um grau de segurança mínimo.

Imagem 53 - Uma das salas de aula da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Nesse sentido, nos foi repassado um panorama geral da situação em que se encontrava a infraestrutura da instituição, bem como a inexistência, até então, de algum plano do Governo do Estado ou, ainda, da Secretaria de Educação, prevendo alguma reforma ou algo que o valha.

Imagem 54 - Fiação elétrica da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Cientes que essa questão demandava igual urgência do que a conclusão das atividades pelos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio de 2020, o projeto então tira como encaminhamento da reunião realizada em 08 de agosto de 2021 (Ata de Reunião Ordinária em anexo – Anexo F), a criação de uma comissão que ficaria responsável pela elaboração de uma espécie de *dossiê*, contendo informações gerais sobre a escola, sobre o projeto e, também, acerca da infraestrutura.

O objetivo principal era encaminhar esse *dossiê*, em formato de ofício, ou mesmo entregá-lo em mãos, para parlamentares do Estado do Rio Grande do Norte. Explica-se. Em agosto de 2021 foi lançado pelo Governo do Estado, uma política pública denominada de “*Programa Nova Escola Potiguar*” (PNEP), a qual previa, dentre uma série de medidas, a reforma e ampliação de, pelo menos, 160 (cento e sessenta) unidades escolares (TRIBUNA DO NORTE, 2021a; TRIBUNA DO NORTE, 2021b). A ideia do projeto, portanto, era conseguir, através dos preditos contatos, lançar luz acerca da necessidade de inclusão da escola no programa.

Imagem 55 - Capa do Dossiê entregue aos parlamentares locais



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Nas reuniões dos dias 05 e 19 de setembro de 2021 (Ata de Reunião Ordinária – Anexo F), já com o *dossiê* devidamente concluído (Anexo F), foram debatidos e

selecionados alguns nomes de parlamentares locais mais próximos / inseridos no debate sobre a educação pública. Nesse sentido, cada membro do projeto ficou responsável por contatar pelo menos um parlamentar, enviando para o mesmo ou sua assessoria o aludido documento.

Imagem 56 - Exemplo do Diagnóstico contido no Dossiê elaborado pelo projeto



Fonte: Acervo Pessoal do autor

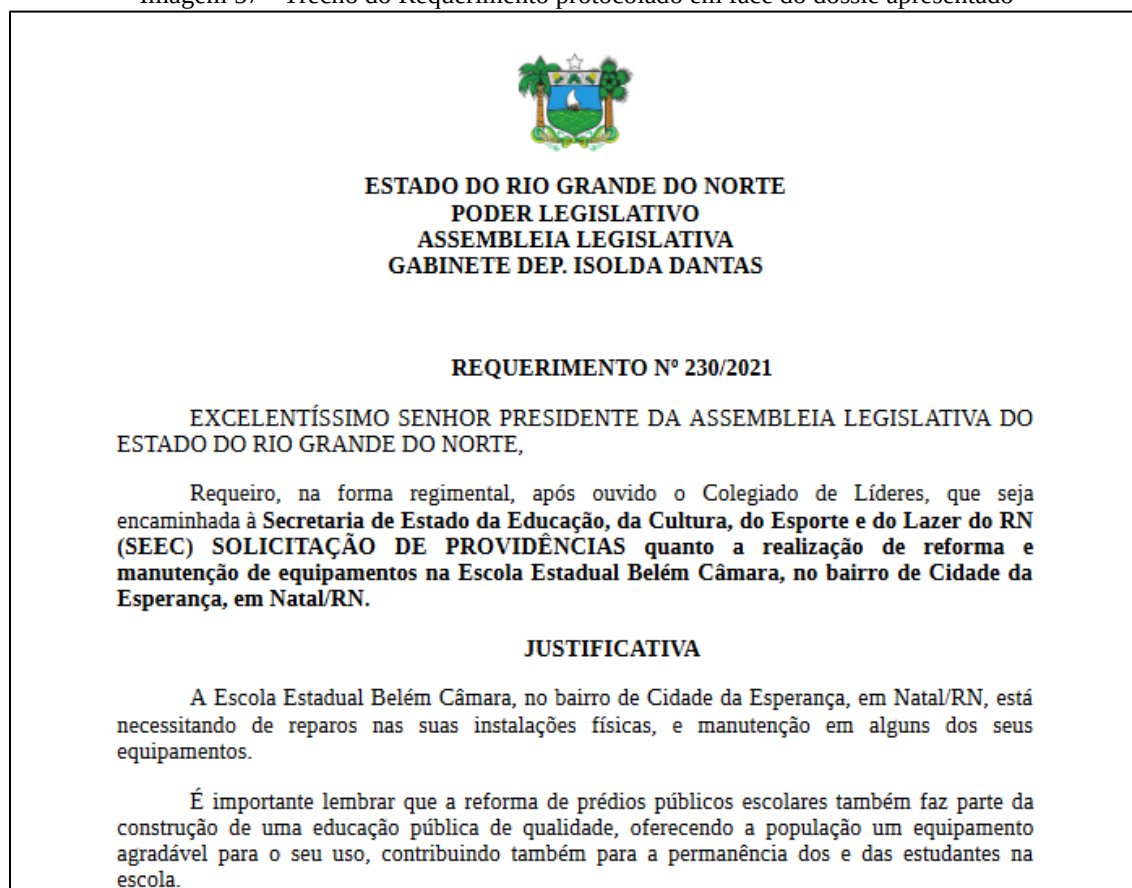
Importante frisar que no início do mês de setembro a escola recebeu a visita de Joás Ferreira de Andrade, diretor da 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). Nesta ocasião, recebeu o compromisso do Governo do Estado de que seria realizada uma reforma emergencial no valor de até R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) de forma a permitir que a escola pudesse retornar ao ensino presencial ao término da pandemia.

Ocorre que cerca de um mês após a visita do aludido diretor, as aulas presenciais (ainda em regime híbrido) foram retomados no Estado do Rio Grande do Norte, de forma que os estudantes da Belém Câmara não podiam frequentar as aulas na escola, tendo em vista o fato da mesma estar em reforma. Em assim sendo, as aulas foram remanejadas para a estrutura de outras duas escolas na região que não funcionavam em determinado turno (que passou a ser ocupado pelos estudantes e professores da Belém Câmara).

Como foi repassado para o projeto que o valor prometido pelo Governo do Estado não seria suficiente para cobrir todas as necessidades da escola (mas, tão somente, as

reformas emergenciais), o projeto continuou buscando contato com os atores políticos, em vistas de assegurar uma estrutura minimamente digna para professores, equipe técnica e estudantes da escola. Até o presente momento, alguns parlamentares responderam ao projeto, protocolando requerimentos para dar andamento as solicitações feitas.

Imagem 57 - Trecho do Requerimento protocolado em face do dossiê apresentado



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Por fim, no final do segundo semestre de 2021, o projeto ainda partiu para duas novas frentes: i) um *projeto de tutoria*, melhor delineado adiante; e ii) um *novo processo seletivo* com o objetivo de recrutar novos membros para quando o retorno das atuações presenciais acontecer.

O projeto de tutoria surgiu depois da experiência exitosa do mesmo em outras iniciativas de educação popular, como foi o caso da experiência do Cursinho Popular da Rede Emancipa que atua na região metropolitana de Natal/RN. Conforme pode se depreender da Ata de Reunião Ordinária do dia 19 de setembro de 2021, mesmo com o

retorno gradual das aulas presenciais para os alunos da Belém Câmara, o projeto decidiu que não retornaria, por enquanto, com as atuações presenciais em virtude de: i) ausência de segurança não só em termos de contaminação do coronavírus, mas em razão da própria infraestrutura da escola ou das novas instalações para onde os alunos seriam remanejados/ ii) há um empecilho institucional, uma vez que a UFRN desencoraja que estudantes realizem atividades de campo (extensão inclusa), sendo necessário, para tanto, uma série de protocolos de segurança que os membros do projeto entendiam não compensar o eventual desgaste para tanto.

Em razão disso, a ideia era transportar para o Efetivando, uma experiência que havia dado certo dentro da Rede Emancipa (outro coletivo que, dentre outras frentes, trabalha com a educação popular dentro de cursinhos populares) que é a tutoria.

A tutoria consiste num espaço pedagógico e de acolhimento criado no âmbito do Projeto de Extensão “Efetivando o Direito à Educação” durante o período da pandemia do SARS-CoV-2 (2020/21). Trata-se de uma iniciativa que pretende auxiliar os alunos da Escola Estadual Belém Câmara, sendo um espaço de escuta e, também, de aconselhamento.

A ideia central da tutoria, portanto, é conseguir entender, através desses espaços de escuta e acolhimento, quais são as necessidades reais (materiais, pedagógicas, psicológicas, etc.) que estão presentes no contexto das(os) alunas(os) da escola, de forma a ajudá-las(os) a conseguir permanecer dentro da rede pública de ensino por meio de encaminhamentos concretos diante das demandas apresentadas.

O objetivo pensado pela tutoria seria o de conseguir articular a ideia do mapeamento (suspensa em junho/julho pela necessidade de auxiliar os estudantes a concluírem os estudos de maneira emergencial) com campanhas de solidariedade ativa, além do oferecimento de um suporte psicológico e pedagógico aos estudantes que estão dentro da rede pública de ensino em um contexto de desigualdade que é diariamente agravado pela pandemia.

Os extensionistas do efetivando seriam destacados para acompanhar, inicialmente de maneira individual, os estudantes da escola que procurassem o espaço da tutoria (que seria divulgado no início para apenas uma turma – abrangendo gradativamente as demais, de acordo com as possibilidades do projeto), criando um canal de comunicação com eles (*whatsapp*, *google meet*, ligação por voz ou algo que o valha).

Desta forma, o projeto não incorreria no erro já identificado no ano anterior, isto é, o de romper o laço com os estudantes da escola, distanciando o projeto da mesma. De igual forma, seria possível continuar trabalhando com os estudantes, mesmo com uma eventual perpetuação do cenário da pandemia e a não conclusão da reforma da escola.

Por enquanto, o projeto da tutoria segue em construção em conjunto com a coordenação pedagógica da escola, faltando apenas alguns ajustes para que comece a ser aplicado com os estudantes do 1º Ano do Ensino Médio de 2021. A ideia é começar os contatos pela via remota (através da tutoria) para facilitar uma adaptação mais rápida da turma quando o projeto voltar a atuar presencialmente (possivelmente em abril de 2022 – de acordo com o calendário da UFRN).

Também em razão da previsão das voltas de atuações presenciais, bem como vislumbrando a reativação de todos os núcleos do projeto (isto é, a volta das atividades dos núcleos de Planejamento e de Intervenções), fora realizado e concluído um novo processo seletivo de membros, contando o projeto hoje com um total de 16 (dezesseis) membros que atuarão ao longo do ano de 2022 junto aos estudantes, profissionais da educação e comunidade que circunda a Escola Estadual Belém Câmara.

Apesar da sensação de que um ciclo não foi efetivamente fechado, tendo em vista o fato de que diversos alunos do 3º Ano do Ensino Médio de 2020 não concluíram seus estudos ou se o fizeram, isto ocorreu em outra escola, é possível afirmar que após 06 (seis) anos desde a sua criação, o Efetivando o Direito à Educação é um projeto de extensão de educação popular em direitos humanos que viveu e continua vivendo duas experiências de muito sucesso, diversos erros e ajustes de rota e, sobretudo, infinitos obstáculos – algo comum para quem trabalha (com) ou milita num campo onde há um projeto de desigualdade tão destruidor de sonhos.

O Efetivando o Direito à Educação é, em certa medida, o exercício da justa raiva freireana; da pedagogia transgressora e engajada de bell hooks; da epistemologia da esperança de Boaventura; da pedagogia das encruzilhadas e da ciência da macumba de Simas e Rufino; e, sobretudo, do direito de sonhar de Eduardo Galeano.

6 OUTROS RESULTADOS OBTIDOS PELA PESQUISA-AÇÃO E PROBLEMAS IDENTIFICADOS PELO (E NO) EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DOS ANOS (2015-2021)

Ao longo dos quase 06 (seis) anos de trabalhos junto ao Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação (2015-2021), fosse na condição de coordenador adjunto, fosse na função somente de colaborador/pesquisador, diversas vivências e experiências fundamentais auxiliaram no processo de identificação e diagnóstico dos resultados positivos evidenciados, bem como dos problemas que, em determinados momentos, impediram que o projeto conseguisse avançar nos seus objetivos no campo da educação popular em direitos humanos.

Nesse sentido, as seções anteriores, ao contar um pouco da história do projeto e das principais personagens que por ele passaram, terminam trazendo à luz os principais resultados obtidos com a presente pesquisa.

Assim, partindo dos desdobramentos práticos e concretos da atuação do Efetivando o Direito à Educação, foram elencados os principais pontos que são o substrato de todos os anos de sua atuação, bem como os resultados específicos da pesquisa-ação conduzida no âmbito da Escola Estadual Belém Câmara.

Desta feita, a presente seção é uma síntese dos problemas e resultados evidenciados com a pesquisa não apresentados na seção anterior – ou não apontados diretamente enquanto tais. Para estruturar a apresentação destes de maneira objetiva e, ao mesmo tempo, analítica, optou-se por dividir esta subseção da forma mais didática possível. Assim, as próximas seções estarão subdivididas de acordo com as categorias de análise da presente tese, agrupadas de acordo com os desdobramentos vividos ao longo da pesquisa ação: i) Extensão Popular e Educação Popular em Direitos Humanos; ii) Direito à Educação; iii) Pedagogia das Encruzilhadas, Pedagogia Engajada/Transgressora e Ecologia dos Saberes.

Por fim, as seções terciárias estarão subdivididas de acordo com os principais resultados e problemas identificados no processo de concretização de cada uma das categorias-chave da pesquisa.

6.1 PRINCIPAIS RESULTADOS E PROBLEMAS IDENTIFICADOS EM RELAÇÃO A CATEGORIA “EXTENSÃO (POPULAR)” E/OU “EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS”

As categorias que abrem a apresentação dos resultados identificados são aquelas que oferecem as bases teórico-metodológicas do projeto de extensão. Ao longo dos anos, o Efetivando o Direito à Educação amadureceu, seus membros passaram por dezenas de momentos de formação interna, dando um giro epistemológico e metodológico muito significativo.

Conforme já delineado nos capítulos anteriores, partindo das categorias “Educação em Direitos Humanos” (BORGES, 2008; CANDAU, 2007) e “Educação Popular” (FREIRE, 2018), optou-se por realizar o cruzo (RUFINO, 2019) atrelando as bases teórico-metodológicas da educação popular e sua compreensão da educação como prática de liberdade, com os princípios basilares da educação em direitos humanos, sobretudo àqueles atrelados a uma concepção dinâmica e contra hegemônica destes – isto é, os direitos humanos como produtos de conquistas históricas das classes populares e não como um dado estático contido em uma declaração universal e/ou legislação qualquer (HERRERA FLORES, 2009).

Juntamente com esse constructo teórico da tese, está o vetor de aplicação ou de materialização destas ideias no plano fático (ou concreto): a extensão popular (MELO NETO, 2014). Partimos, assim, de uma concepção teórico-prática de extensão pensada para o tipo de sociedade em que vivemos, isto é, um país de modernidade periférica (NEVES, 2006) demarcado por um projeto ou programa de desigualdade (RIBEIRO, 2015) no âmbito educacional.

Em um primeiro momento, serão expostas como algumas questões inerentes à própria estrutura largamente utilizada nos diversos modelos educacionais que existem entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, isto é, a educação bancária, acabam desaguando em uma série de problemas estruturais que são sentidos nas tentativas de realização de atividades de extensão de uma forma mais generalizada – isto é, nas universidades de uma forma mais ampla.

Posteriormente, traça-se um recorte mais específico, passando a analisar de forma mais particular os efeitos sentidos dentro do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à

Educação, enquanto sujeito da presente pesquisa-ação e principal vetor de aplicação da Teoria dos Círculos Concêntricos.

6.1.1 As questões estruturais que afetam a Extensão Universitária de forma generalizada: o modelo de educação bancarizada e seu impacto na extensão

Um dos primeiros resultados obtidos através das vivências compartilhadas ao longo dos mais de 06 (seis) anos acompanhando as atividades do Efetivando o Direito à Educação, sem sombra de dúvidas, foi um dos últimos da receber um diagnóstico preciso. Isso se deu, principalmente, porque, tal qual uma doença desconhecida que acomete nosso corpo e gastamos rios de dinheiro combatendo apenas os sintomas e não a causa, durante muito tempo, gastou-se tempo e energia combatendo-se as consequências deste problema e não a sua verdadeira causa.

Como é perceptível do relato de todas as atas de reunião ordinária apensadas a esta pesquisa, o projeto sempre foi um espaço bastante profícuo em termos de planejamento e projeção de ideias interessantes no campo da educação popular em direitos humanos.

Contudo, sem embargo da criatividade e até do desejo de alguns membros em colocar em prática as aludidas ideias, *o que se observou em grande maioria das vezes, foi o fracasso ou mesmo o “esquecimento” (não realização) de uma quantidade considerável de planos traçados para o projeto.*

Por muitas vezes isso se atribuiu a falta de comprometimento dos membros que não compareciam às reuniões, chegavam atrasados ou eram pouco proativos no sentido de tomar para si a responsabilidade por uma ou outra demanda. *Foi em razão dessa atribuição, inclusive, que o projeto passou por uma grande reforma em seu estatuto, prevendo um rigoroso sistema de faltas*, penalidades aplicadas aos membros que faltassem, não fossem à escola ou não assumissem demandas, bem como uma série de outras eventuais sanções.

Ocorre que *as preditas mudanças, na prática, não surtiram grandes efeitos no sentido de os membros do projeto tornarem-se mais ativos*, assumirem mais demandas ou comparecerem com mais frequências as atividades de extensão realizadas no âmbito da escola. O que ocorreu, tão somente, foi que ao atingir o limite máximo de faltas ou próximo disso, os membros simplesmente comunicavam a saída do projeto.

Em outras palavras: todo o sistema de sanções e penalidades pensado, apesar de muito bem estruturado, serviu muito mais como um convite à saída dos membros faltosos perto de alcançar o limite regimentalmente permitido, do que propriamente numa maior inserção dos mesmos nas atividades do projeto.

Sem embargo das alterações na estrutura formal e regramento do projeto, também foram oportunizados diversos momentos nos quais os extensionistas podiam conversar acerca das suas angústias ou do que poderia estar conduzindo-os a uma desídia com as demandas do projeto. Talvez tenham sido os momentos nos quais foi possível estabelecer de forma muito mais clara e objetiva que os problemas eram de caráter muito mais estrutural, do que tão somente uma questão de sucessão de coincidências do projeto selecionar pessoas com problemas de comprometimento com demandas de trabalho.

O modelo de educação vigente no Brasil hoje, seja o do Ensino Superior ou da Educação Básica, seja o ensino público ou privado, é aquilo que se convencionou chamar (e já fora explicitado anteriormente) de educação bancária (FREIRE, 2019c). Nesse sentido, os estudantes, enquanto vasilhas a serem preenchidas pelo conteúdo depositado pelos docentes, num mundo e em um país onde a precarização das relações sociais é evidente; onde a fome e o desemprego são uma realidade; onde o genocídio saiu das páginas dos livros de História e converteu-se em realidade; se veem diante de um acirramento das disputas no “mercado de trabalho” e da necessidade de serem preenchidos pelo máximo de depósitos de conhecimento possíveis sob a ilusão de que isso os tornará sujeitos mais competentes na disputa das vagas existentes nesse mesmo mercado – isto é, na disputa para emprestar, de forma precária e cada vez mais *uberizada*, sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção.

Assim, encaminhados numa esteira de produção em massa, ao serem processados e reprocessados no moedor de pessoas e sonhos que produz, tão somente o que Freire denomina de absolutização da ignorância, são conduzidos a única condição possível e o único produto dessa esteira que é, em larga escala, o ensino no Brasil: *a alienação da ignorância*.

Numa busca incessante por mais e mais “conhecimento” (que na verdade nada mais é do que a própria alienação produzida por esse modelo de opressão) os estudantes tornam-se ávidos “consumidores” e vorazes reprodutores e fomentadores do ensino bancarizado.

Sempre docilmente dispostos a receber os depósitos e, ao final de cada unidade, entregar, aos “educadores”, o seu extrato – consubstanciado em uma nota ou um conceito que em nada representa, de fato, o conhecimento daquele estudante.

Os problemas decorrentes desse modelo são claramente sentidos no transcorrer dos relatos das seções anteriores, destacando-se: *i) a pouca disponibilidade de tempo para as demandas oriundas da extensão; e ii) a pouca energia que sobra, no final do dia ou da semana, para empregar ou engajar-se em qualquer atividade extracurricular.*

Associada a essa ausência completa de possibilidades temporais (e humanas) de se conciliar uma jornada de aulas exaustivas, a necessidade sempre urgente de se consumir mais e mais “conhecimento” e o tempo necessário para se engajar efetivamente em uma extensão popular, *há também a ausência de qualquer incentivo para que o estudante se dedique as atividades extracurriculares.*

Muito embora o *caput* do artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) assevere que a Universidade Pública é construída em cima do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, é uma realidade quase auto evidente que tanto a pesquisa como a extensão são válvulas acessórias do processo desta formação universitária.

Não que não existam bases de pesquisa e/ou projetos de extensão. Mas a associação nefasta entre “ensino bancarizado” e “ausência de políticas públicas de fomento à pesquisa e extensão” são elementos centrais de uma fórmula que produz como principal produto, os resultados e problemas apontados acima.

Partindo do exemplo do Curso de Direito da UFRN (do qual fazem parte maioria dos extensionistas do Efetivando o Direito à Educação), como um estudante que tem que cumprir uma *carga horária mínima* de 3.700 (três mil e setecentas) horas, associado a uma jornada de estágio média de 30 (trinta) horas semanais, não incluindo nesse cômputo o alto volume de atividades, as demandas da vida pessoal, a pressão para atender aos mandos do produtivismo acadêmico e afins, terá tempo hábil de se comprometer com algo que demanda tanto tempo e energia como a extensão popular ou, ainda, a extensão universitária pautada na educação popular em direitos humanos?

Aqui falamos não somente no tempo que o estudante precisa dedicar as atividades de extensão em si, isto é, ao que fazem os projetos no além muros da universidade (ida às escolas, plantões de atendimento jurídico gratuito ou afins). Falamos, também, na

necessidade de formação desse estudante para que possa, efetivamente, comprometer-se e engajar-se no processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1980) tão caro as práticas da extensão popular e da educação popular em direitos humanos.

Alguns podem apontar que o estudante, poderia, por exemplo, retirar desse cômputo as 30 (trinta) horas de estágio semanal, já que toda o restante da carga horária e das atividades exigidas pela universidade não são eletivos. Neste caso, há de se indagar como esse estudante iria subsistir. Teriam os estudantes oriundos das classes populares, condições materiais de permanecer na universidade, cumprindo com todos os requisitos exigidos semestralmente e dedicando-se a extensão popular de forma satisfatória, sem trabalhar? Ou ainda, caso alguém entenda que é possível conciliar todas essas questões, teriam a capacidade de suportar essa carga de trabalho descomunal?

A resposta é *não*.

Como bem afirma Paulo Freire de maneira objetiva: não se faz educação sem dinheiro (FREIRE, 2018). Ainda que o raciocínio do mesmo volte-se, no caso em específico dessa afirmação, à ideia de que são necessários investimentos, dentre outras coisas, na qualificação e formação de bons professores; é igualmente necessário atentar a como este mesmo aspecto econômico ora delineado, também impacta diretamente na capacidade dos estudantes (i) permanecerem na universidade cumprindo com os requisitos de uma educação, infelizmente, bancarizada; e (ii) dedicarem-se às atividades extraclasse, sejam as atividades de pesquisa, sejam as de extensão.

Esses obstáculos encontrados e elencados como o principal problema que afeta a extensão popular de forma generalizada no bojo da Ensino Superior, como veremos adiante, traz consigo uma série de desdobramentos problemáticos que o transpassam e que irão afetar não só a formação do estudante (sobretudo em cursos compostos por uma maioria histórica de pessoas das classes mais abastadas da sociedade), mas como a própria permanência de muitos estudantes advindos das classes populares na universidade (questão essa que também se desdobra em pontos como a evasão do ensino superior).

Ademais, é uma clara forma de impedir, em certa medida, que a extensão popular e todos os saberes que ali podem ser exercitados (como a pedagogia das encruzilhadas no caso do projeto de extensão em análise), sejam, de fato, utilizados como uma potência

transformadora de uma educação que ainda hoje, infelizmente, é pautada no apelo ao ser monocultural e no desencanto (SIMAS; RUFINO, 2018).

6.1.2 Como as questões estruturais afetam especificamente a extensão realizada no Efetivando o Direito à Educação

Os problemas estruturais ora identificados na seção anterior, impactam de forma indistinta projetos de extensão (e mesmo os de pesquisa) dentro da universidade pública, conforme apontado.

Entretanto, cabe destacar que no caso específico do Efetivando o Direito à Educação foram identificados problemas mais particulares de acordo com as vivências e experiências dos últimos 06 (seis) anos catalogadas em atas de reuniões ordinárias e extraordinárias, em atas de formação e, claro, através da participação nos últimos anos na condição não mais de somente coordenador adjunto ou colaborar, mas enquanto pesquisador que conduzia a pesquisa-ação fruto da presente tese.

Neste desiderato, ao menos 04 (quatro) problemas identificados merecem destaque, quais sejam: *i) a alta rotatividade de membros; ii) o baixo nível de comprometimento com as atividades do projeto por parte substancial dos extensionistas; iii) a baixa compreensão da importância dos espaços de formação, da luta política e, principalmente, da disputa de espaços no campo dos debates sobre a educação pública; e iv) a dificuldade para expandir o projeto para o segundo e para o terceiro círculo concêntrico.*

Em relação a alta rotatividade de membros, a mesma pode ser verificada ao analisarmos, nas primeiras seções do capítulo anterior, o alto número de processos seletivos feitos pelo projeto. Isto ocorria porque, sem embargo do aprimoramento das formas de seleção – as quais deixaram de pautar-se somente em entrevistas ou convite para colegas/pessoas próximas – focando na formação e capacidade de comprometimento dos selecionáveis, ainda assim, era comum o fato de pessoas extremamente bem intencionadas (e até vocacionadas para área) entrarem no projeto e, logo em seguida, precisarem sair por conta de um novo estágio ou trabalho.

Essa questão, inclusive, está intimamente ligado ao segundo problema apontado acima, isto é, o do baixo nível de comprometimento com as demandas do projeto. O que geralmente era verificado, seguia mais ou menos a seguinte linha cronológica: i) o projeto

percebia que precisava de novos membros, uma vez que os presentes não estavam conseguindo lidar de maneira suficiente com as demandas existentes; ii) era pensado e realizado um novo processo seletivo e, conseqüentemente, um número alto de novos membros entravam no projeto; iii) apesar da quantidade muito numerosa de extensionistas cadastrados no projeto, as reuniões contavam com um quórum muito abaixo da média de total de membros; iv) esses poucos membros que compareciam as reuniões eram, em larga escala, os que já estavam no projeto anteriormente e, com isso, precisavam distribuir entre si um número alto de demandas; v) os novos membros recebiam poucas demandas e muitos sequer as cumpriam; vi) associado a isso, havia pouca adesão dos novos membros as atividades de extensão (idas à escola), de tal forma que não conseguiam criar um laço nem com os membros do projeto, muito menos com os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem da escola (estudantes, professores, equipe pedagógica); vii) distantes do projeto, pouco a pouco esses novos membros iam comparecendo cada vez menos de forma que, no final, mandavam apenas uma mensagem no *whatsapp* comunicando o desligamento do projeto.

Conforme pode se depreender de uma breve consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRN, no início de 2019 o projeto contava com 18 (dezoito) membros cadastrados junto ao predito sistema (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019). Ocorre que desses 18 (dezoito) membros, ao menos 11 (onze) já estavam no projeto desde o ano de 2017. Isso não seria um problema. Entretanto, consultando as atas do projeto, é perceptível que ao final de 2018 o projeto realizou um processo seletivo através do qual ingressaram 12 (doze) novos membros. Colocando em termos mais objetivos: em questões de poucos meses, 5 (cinco) dos membros que tinham sido selecionados na última seleção, passaram pelo ciclo delineado acima e saíram do projeto.

Entre 23 de setembro de 2018 e 14 de abril de 2019 o projeto recrutou, pelo menos, *24 (vinte e quatro) novos membros* – o que é um número muito elevado considerando a média de membros do projeto (entre 12 e 14 membros, considerando os anos de 2015, 2016 e 2017) e o número atual (10 participantes).

Como dito, no início de 2019 estavam cadastrados no SIGAA da UFRN ao todo 19 (dezenove) pessoas enquanto membros/colaboradores/coordenadores do Efetivando o

Direito à Educação. Em 14 de abril desse mesmo ano, fora divulgado o resultado de um novo processo seletivo contabilizando a entrada de mais 12 (doze) nove membros. Assim, pode-se dizer que o projeto contava com a participação de 31 (trinta e uma) pessoas, excluindo-se a coordenadora geral (que participava somente de reuniões específicas para dar encaminhamento as demandas mais importantes do projeto) tínhamos um total de 30 (trinta) estudantes e/ou colaboradores.

Analisando as Atas de Reunião Ordinária realizadas entre 05 de maio de 2019 até 24 de novembro de 2019, verifica-se duas questões que reforçam os problemas suscitados na presente seção: i) *nunca* uma reunião ordinária contou com a participação de *todos* os extensionistas, sendo o quantitativo recorde a reunião do dia 05 de maio de 2019 (primeira reunião com os novos membros) onde foram contabilizados 19 (dezenove) participantes; ii) a média de participação em 2019 foi de 12 (doze) membros por reunião, ou seja, menos da metade do quantitativo total de membros – 40% (quarenta por cento) dos extensionistas.

A questão é ainda mais problemática (e reforça o primeiro problema apontado – qual seja, a alta rotatividade de membros) se sairmos de uma análise puramente quantitativa e analisarmos os nomes presentes na ata. Isto é, apesar de existirem trinta pessoas envolvidas com as atividades de extensão e da média de participação em reuniões ser de doze pessoas por reunião, ainda há o problema desse número não espelhar um “rodízio” onde uns compareciam à algumas reuniões e outros participavam das demais. O que havia, de fato, era a participação de um mesmo grupo específico de estudantes em todas as reuniões (algo em torno de 8-9 membros), havendo um rodízio entre os demais 21 (vinte e um) membros para as demais três ou quatro “vagas” da média de quórum do projeto.

Essa, inclusive, é apenas a análise de um ano específico. Mas de um comparativo de todas as atas disponibilizadas com as informações cadastradas acerca do projeto no SIGAA, é perceptível que com o passar dos anos, mudavam-se alguns poucos nomes daquelas pessoas que participavam ativamente de todas as reuniões/ações de extensão, em contrapartida a altíssima rotatividade daqueles e daquelas que compareciam a, no máximo, uma ou duas reuniões por mês.

Extraoficialmente, é possível afirmar com base na experiência e vivências trabalhando em conjunto com o projeto que em diversos momentos, inclusive, algumas reuniões sequer chegaram a acontecer por ausência de quórum dos membros – e, por isso,

não são computadas nesse cálculo já que a ata sequer foi feita, uma vez que a reunião foi cancelada.

Conforme relatado na seção anterior, inicialmente essa questão era atribuída (erroneamente) a ideia de que o projeto não realizava uma acolhida efetiva desses novos membros ou, ainda, ao mero relapso destas pessoas. Entretanto, com o surgimento de uma percepção de que essa era uma questão bastante cíclica, foi preciso lançar um olhar mais acurado para este ponto, o que conduziu o projeto a percepção de que esta não era uma mera coincidência ou fruto do descaso dos estudantes, mas, especialmente, uma questão estrutural.

Havia, por óbvio, uma desídia por parte de alguns estudantes que simplesmente entravam no projeto como forma de “expiar sua culpa burguesa” por eventuais privilégios e pela vontade de exercitar a caridade. Mas o problema central era uma questão, de fato, estrutural. Isso ficou claro na medida em que o projeto foi realizando formações internas e compreendendo melhor, através do relato dos próprios estudantes-extensionistas, o impacto que uma educação bancarizada causa e como outras estruturas da sociedade também afetam na percepção geral acerca do papel a ser desempenhado por um estudante dentro da universidade (vista, por muitos, como um polo, antes de mais nada, profissionalizante) e, neste sentido, do que “vale” a extensão quando ponderada com outras prioridades – sobretudo no caso dos estudantes filhos da classe trabalhadora.

Conforme apontado na seção anterior, o projeto esbarrava quase sempre em duas grandes pedras/obstáculos: i) a questão econômica; e ii) o elevado número de atividades obrigatórias impostas aos estudantes.

Desses dois pontos, a questão econômica sem dúvida era um dos pontos que mais ocasionava esse abandono repentino. Por vezes, como dito no início dessa seção, o estudante até tinha as melhores intenções de contribuir com o projeto, mas a aprovação em um processo seletivo para um novo estágio ou a contratação para um determinado emprego “cooptava” esse estudante. E não havia como contra-argumentar nesse caso, pois o projeto não tinha bolsas disponíveis e o estudante precisa da bolsa-estágio ou salário muitas vezes para subsistir e assegurar sua permanência na universidade.

Nesse sentido, cabe destacar que um projeto de extensão relativamente grande e sólido como o Efetivando o Direito à Educação, só conseguiu bolsas em baixíssima

quantidade (o máximo de bolsas ativas que o projeto teve foram duas, em 2015) e durante períodos muito específico. Desde 2019, por exemplo, o projeto não possui uma única bolsa para distribuir entre seus membros.

Essa alta rotatividade de membros, associada a baixa participação nas atividades do projeto (especialmente nas formações internas sobre educação popular e educação em direitos humanos), culminava no terceiro problema identificado: havia (e de fato foi constatado ao longo dos anos) uma falta de (ou baixa compreensão de) parte considerável do corpo estudantil participante do projeto com o papel de construção e mobilização popular que é desempenhado pela extensão (MELO NETO, 2014), de tal forma que o comprometimento com as bases da própria concepção da educação popular e da sua vinculação com a luta política (no caso específico do Efetivando) era praticamente inexistente.

A associação desses três fatores culminou num processo de amadurecimento do projeto que se deu lenta e a duras penas. Isto porque, findo um ciclo de formações internas (algo que levava em torno de um semestre até um ano) já existiam novos membros ingressando no projeto e/ou outros que estavam de saída. Desta forma, era preciso reiniciar todo o processo “do zero” para que os novos membros pudessem entender categorias-chaves do embasamento teórico-metodológico do projeto como “educação popular”, “educação em direitos humanos”, “direitos humanos” e afins. Além disso, os problemas de quórum também afetavam o andamento dessas formações, uma vez que a ausência de novos membros nesses momentos impedia¹⁹⁰ que estivessem prontos para ir à sala de aula nas ações de extensão.

Todos esses problemas conduziram o projeto a uma condição que prejudicou, inclusive, o andamento da presente pesquisa: a implementação efetiva da teoria dos círculos concêntricos. Isso ocorreu na medida em que a expansão das atividades do projeto para os demais círculos (escola e comunidade) demandavam um denso trabalho de formação prévio (as pessoas do núcleo de intervenções, por exemplo, precisavam compreender o que era uma composição, uma performance, os diversos desdobramentos do teatro do oprimido e afins) e, articulado com isso, um estreitamento de laços com os sujeitos implicados nesse

¹⁹⁰ O projeto sempre teve uma leitura muito responsável com o papel realizado pelo estudante-extensionista ao longo de uma ação de extensão, dessa forma, um extensionista só poderia assumir uma ação de extensão (ida à escola, aula e afins) após a conclusão do seu ciclo formativo

processo de ensino-aprendizagem e que eram traçados como “público alvo” das competências e atividades pensadas para os núcleos responsáveis pelo 2º e 3º círculos concêntricos.

Conforme foi detalhado na seção 5.5 da presente pesquisa, o núcleo de intervenções foi preconizado justamente por uma necessidade de manter o projeto em contato com a comunidade que circunda a escola, trazendo-a para perto desse espaço de construção de conhecimento e dos processos formais de ensino-aprendizagem. Desta forma, pensava-se que o projeto conseguiria tornar o processo de educação mais cíclico, não colocando a perder tudo que era construído em sala de aula a partir do momento que o estudante de lá saísse.

De igual forma, também era pretendido (de forma acessória) que o predito núcleo conseguisse também abranger nas suas ações, toda a escola, isto é, estudantes de outras turmas nas quais o projeto não atuava diretamente em sala de aula, professores, equipe pedagógica e equipe de apoio (terceirizados e afins).

O núcleo de intervenções, portanto, de todas as mudanças pensadas para o projeto, era a principal mola propulsora do alcance do projeto nos demais círculos concêntricos com os quais o projeto ainda não havia conseguido trabalhar de forma contínua e constante – 2º Círculo (a escola) e 3º Círculo (a comunidade).

Entretanto o que se percebeu é que, sem embargo do ingresso de mais de 24 (vinte e quatro) estudantes num período inferior a um semestre, o projeto não conseguiu sequer (mesmo com cerca de trinta membros ativos) organizar uma única ação com o aludido núcleo.

Ademais, este foi o núcleo onde ficou perceptível a maior rotatividade / evasão de membros. Talvez pelo fato de ser algo que “no papel” parecia com um enorme potencial, quase todas as pessoas que entravam no projeto se encantavam com a ideia, mas a necessidade de dedicar muito tempo e energia para formações internas e capacitação para realização das composições e performances, terminavam encurtando o próprio período de permanência do membro no projeto. A prova mais cabal dessa afirmação é que de todos os membros que faziam parte da composição desse núcleo após sua criação e o ingresso de novos membros (maio de 2019), só resta uma única pessoa no projeto (e atuando em outro núcleo) até os tempos atuais.

Dessa forma, resta claro que o modelo de ensino em vigência dentro da universidade, pautado na bancarização do ensino e num produtivismo que requer que o estudante esteja a todo tempo avançando em direção as “demandas do mercado” (cumprindo estágios, capacitando-se em diversas línguas, adquirindo *soft skills*, atentando as novas tendências do *visual law* e do *fashion law*) e, além disso, realizando mais de 300 (trezentas) horas semestrais *somente em disciplinas obrigatórias* (sem embargo das eletivas e optativas), sem dúvida alguma descambam numa cultura de “acessorização” da extensão e conseqüentemente a uma altíssima rotatividade de membros – em parte, por não se compreender o papel desempenhado pela extensão popular na formação e construção do estudante no Ensino Superior e, por outro lado, por não ser compreendido também pelo estudante a potência transformadora da extensão e, no caso do Efetivando, da educação popular em direitos humanos na superação (ainda que mínima e focal) do paradigma do desencanto em que vivemos.

Ademais, conforme apontado na seção anterior, a ausência de fomento a extensão, principalmente num cenário onde o Ensino Superior é cada vez mais sucateado e sofre com inúmeros cortes e congelamento de orçamento, culmina na impossibilidade de permitir que aquele estudante que de fato já tenha essa compreensão possa, de fato, contribuir para a concretização dessas ações de extensão, uma vez que além de toda essas pressões e cargas horárias a ele impostas, ele também precisa trabalhar e/ou estagiar para garantir sua subsistência e a própria permanência dentro da universidade.

É importante destacar, para que fique claro, o fato de que (por óbvio) existem outras questões atreladas a todos os problemas acima delineados. Não estão excluídas das causas da alta rotatividade de membros e baixo comprometimento, por exemplo, pessoas que naturalmente tem uma maior dificuldade de lidar com múltiplas responsabilidades; pessoas que acreditam que esse tipo de “*ação social*” (usando uma expressão largamente escutada no curso de direito) é muito pontual e não possui impacto significativo (questão que inclusive será trabalhada mais adiante) e afins. O que se pretende aqui é lançar luz nas questões *estruturais* que afetam a extensão de uma forma generalizada ou, ainda, especificamente o Efetivando o Direito à Educação.

O universo de pessoas que construíram, que constroem ou, ainda, que passaram pelo projeto, é sem dúvida apenas uma pequena amostra de todo o corpo discente da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A grau de inferência ou capacidade de generalização dos resultados obtidos com a presente pesquisa talvez seja categorizado como baixo, mas é importante destacar que essas são questões sensíveis e comportamentos observados não só nesse projeto, mas em tantos outros (sejam de extensão; sejam de pesquisa).

Ainda que o projeto conte com um quantitativo menor de estudantes de outros cursos (ou mesmo outras instituições de ensino superior) é muito significativo que praticamente *todas elas*, num período de *seis anos*, tenham vivenciado um ciclo muito parecido com o descrito em alguns dos parágrafos acima grafados.

Enquanto prosseguirmos nos nossos sofás epistemológicos (SIMAS; RUFINO, 2018) buscando argumentos que dão sobrevida a uma política educacional do desencanto e do epistemicídio, a marafunda colonial seguirá perpetuando o paradigma da completa injustiça cognitiva.

Somente uma ação rebelde (FREIRE, 2019a), ainda que encapsulada na gramática normativa da ciência (SANTOS, 2011), de completo enfrentamento e transgressão (HOOKS, 2017) desse paradigma através de uma ciência encantada (SIMAS; RUFINO, 2018) e de uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019), é capaz de apresentar a sofisticação epistêmica e metodológica das soluções pensadas para além das ditas linhas abissais (SANTOS; MARTINS, 2019).

6.2 PRINCIPAIS PROBLEMAS E RESULTADOS ENCONTRADOS EM RELAÇÃO A CATEGORIA “DIREITO À EDUCAÇÃO”

Conforme discutido no capítulo 3.1 e 3.2, falar em direito à educação é falar sobre um conjunto de garantias subjetivas que podem ser oponíveis ao Estado (ou a quem faça suas vezes) tais como os comandos presentes, por exemplo, nos artigos 205 e ss. da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ou na Lei 9.394 (BRASIL, 1996).

Entretanto, indo além disso, na seção 3.3, percebemos que o direito à educação só pode ser compreendido enquanto, *de fato*, um direito, na medida em que não constar de uma mera declaração normativa encapsulada por uma lei, artigo, plano, instrução ou qualquer outra forma legislativa conhecida pelo Direito (MARSILLAC, 2017). Em outras palavras e conforme já aqui afirmado: a educação só pode ser encarada enquanto um direito

humano a partir do momento que o seu acesso se tornar um fato objetivo e concreto na realidade dos sujeitos das classes populares.

Por isso, discutiu-se a importância de compreender o que existe em termos fáticos para além das ditas *linhas abissais* (SANTOS; MARTINS, 2019), isto é, quanto de materialidade e/ou efetividade existe no arcabouço de normas que compõem a área de abrangência/âmbito normativo (DIMOULIS; MARTINS, 2014) do direito à educação quando cruzamos as linhas que dividem o mundo, o país, o estado ou a cidade, produzindo inexistência, invisibilidade ou algo que o valha, como conta a música “*Da ponte pra cá*” de Racionais: “[...] não adianta querer, tem que ser, tem que pá / o mundo é diferente da ponte pra cá” (BROWN, 2002).

Compreendida, portanto, através do *cruzo* (embate dialógico do terceiro capítulo desta pesquisa) entre as construções da perspectiva hegemônica da teoria moderna/liberal dos direitos humanos e as críticas tecidas pela teoria crítica, sobretudo dentro da concepção da novíssima retórica dos direitos humanos (SANTOS, 2011; SANTOS, 2014) e de uma educação para além do capital (MESZÁROS, 2008), a presente categoria é agora colocada frente a frente com os principais resultados obtidos pela pesquisa e os problemas identificados.

6.2.1 Pensando o direito à educação além das linhas abissais e dentro dos processos formais de ensino: os principais *mitos* sobre o financiamento da Educação Pública e a efetivação do direito à educação

A terminologia selecionada para emprestar nome à presente seção não é fruto do mero acaso, muito menos apologética da representação política que é responsável pelo maior desmonte já visto na história do Brasil no âmbito da Educação Pública. Desmonte esse que não afetou somente a Educação Básica, mas todos os níveis da educação pública e, até mesmo (em menor medida), a rede privada de Ensino Superior.

Como os sujeitos desta pesquisa estão inseridos na rede pública de Ensino Básico, por óbvio, este foi o recorte traçado nos resultados encontrados ao longo dos 05 (cinco) últimos anos de pesquisa – estando aqui incluídas as experiências vivenciadas na escola da presente pesquisa-ação, mas sem inobservar o que também fora vivido em outras escolas,

como é o caso da Escola Estadual Isabel Gondim (onde o projeto atuou por mais de três anos).

Considerando que sob o viés teórico essa análise (diagnóstico) já foi feita(o) de maneira ampla e exaustiva na terceira seção da pesquisa, pode-se dizer de maneira sucinta que os três principais *mitos* ou *mentiras* acerca da rede pública de Ensino Básico são: i) não faltam recursos, o que há é um mero problema de gestão dos mesmos; ii) os recursos são escassos, mas é possível fazer “educação de qualidade” como mostram alguns casos exemplares; iii) não há necessidade de investir-se na infraestrutura ou na formação de bons professores, uma vez que um bom material didático já é suficiente para que haja uma boa aprendizagem (HELENE, 2013).

Acerca de todos os três itens, não seria necessário mais do que uma mera leitura de todas as seções anteriores para que fosse possível entender como é *impossível* ser realizado qualquer processo de ensino-aprendizagem *de qualidade* sem que haja uma infraestrutura de base, profissionais bem capacitados e motivados e, principalmente, recursos capazes de proporcionar boas condições de trabalho (para os profissionais da educação e equipe de apoio) e de estudo (para os estudantes).

Imagem 58 - Geladeira da Isabel Gondim em 2016



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Essas são imagens de uma Escola Estadual inserida na rede pública de Ensino Básico que recebia estudantes dos mais variados níveis do ensino fundamental I e II, os quais, muitas vezes, ao longo do dia, só fariam a refeição ofertada pela escola – fosse a merenda do intervalo, fosse o almoço para os estudantes do “tempo integral” ou que realizavam alguma atividade extracurricular no período da tarde (como aqueles que participavam das atuações do projeto).

Imagem 59 - Despensa da Isabel Gondim em 2016



Fonte: Acervo Pessoal do autor

É desnecessário dizer que a realidade apresentada nas fotos se perpetuou por mais de 02 (dois) anos. Conforme mencionado nas seções anteriores, a escola recebia, em média, R\$ 0,25 (vinte e cinco centavos)/dia por estudante, para adquirir algum insumo relacionado a merenda escolar.

As afirmações que sustentam de que não há falta de recursos ou, ainda, de que é possível fazer educação de qualidade mesmo em situação de escassez, deve ser respondida com a seguinte pergunta: o que é possível de adquirir para fins de alimentação de um estudante, considerando o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), previsto pela lei 11.947 (BRASIL, 2009), com a quantia acima referida?

A resposta para essa pergunta é uma só: *nada*.

É *materialmente impossível* administrar recursos tão escassos e, ainda assim, atender aos mandamentos normativos (válidos, legítimos e importantes para assegurar a saúde e dignidade do estudante da rede pública de ensino), uma vez que a aquisição desses insumos, inclusive, dependia de outras questões burocráticas (como a cotação via Ata de Registro de Preços) que encarecem ainda mais insumos extremamente básicos – como pão, leite, iogurte, alguma proteína e afins.

Como conta a então diretora da escola, a professora Bruna Caballero, em entrevista cedida no dia 20 de maio de 2015 ao portal G1, a merenda, muitas vezes, consistia em *macarrão com água ou biscoito* (itens que podem ser visualizados na foto da geladeira), isso quando realmente havia algo que pudesse ser oferecido aos alunos, haja vista que muitas vezes não havia nenhum alimento disponível e os estudantes eram dispensados (G1, 2015).

Poderia alegar-se que a escola tinha pendências de prestação de contas do programa “Mais Educação” em virtude de uma gestão anterior desidiosa, mas, absolutamente nenhum mecanismo de controle pode e deveria ser utilizado para punir os estudantes e, na época, a atual gestão da escola – que tentava fazer alguma coisa em meio ao caos deixado pelo antigo diretor.

Ademais, se a má gestão dos recursos por uma direção anterior fosse a única razão da falta de investimentos na educação, não seria possível constatar realidade idêntica a da Isabel Gondim em outras escolas do estado ou do município. Nesse sentido, muito embora a situação na Escola Estadual Belém Câmara, ao longo da pesquisa-ação, não fosse tão gravosa no quesito da alimentação dos estudantes, é preciso lembrar, conforme fora pontuado anteriormente, o fato de que a predita instituição tinha seríssimos problemas de infraestrutura – os quais, inclusive, são obstáculos, atualmente, ao retorno do ensino presencial.

No nosso primeiro encontro com a escola, uma visita técnica realizada ainda em meados do primeiro semestre de 2018, uma das coisas que nos causou maior espanto foi a estrutura do pátio da escola.

O teto, formado por placas metalizadas já perfuradas pela oxidação, estava parcialmente solto da estrutura de fixação (igualmente enferrujada), de tal forma que a cada

vento que soprava, as placas metálicas faziam um barulho aterrorizante e eram suspensas parcialmente dando a impressão que a qualquer momento se desprenderiam e voariam/cairiam em algum ponto da escola.

Imagem 60 - Estrutura do Teto do Pátio da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Na medida em que foi dado início as atuações na escola e o contato com a infraestrutura se tornou mais corriqueiro (diferentemente de um olhar mais distanciado de uma visita técnica), outras questões se revelaram igualmente problemáticas e potencialmente perigosas.

No primeiro ano de atuações (segundo semestre de 2018), atuávamos na sala do 1º Ano do Ensino Médio vespertino da escola. O estado das carteiras era bastante aceitável, mas todo o restante da sala tinha problemas: as estruturas metálicas colocadas abaixo do telhado (para sustentar placas de PVC que seriam instaladas com o objetivo de diminuir a sujeira ocasionada por fezes de pombos que caíam pelo telhado) já estavam totalmente enferrujadas; a fiação que passava por essa estrutura estava igualmente precária e exposta em alguns pontos; para que pudéssemos ligar, por exemplo, um computador e um projetor nas únicas duas tomadas disponíveis na sala, era preciso desligar os ventiladores (que também estavam bastante avariados).

Imagem 61 - Estrutura do teto de uma das salas da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

A questão, nesse caso, não passava por uma desídia da gestão atual ou de gestões anteriores. Pelo contrário. A equipe pedagógica e a direção da escola sempre se mostraram bastante preocupadas com a questão e envolvidas em diversas tentativas de angariar recursos para solucionar a questão – o próprio projeto foi contatado pela escola, solicitando nossa ajuda para intermediar o contato com qualquer parceiro (empresa privada, projetos de extensão e afins) que pudesse ajudar nos reparos na infraestrutura da escola.

Imagem 62 - Ventiladores das salas de aula da Escola Estadual Belém Câmara



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Conforme demonstrado em seções anteriores, infelizmente, os esforços empregados pela direção da escola não foram atendidos tempestivamente e, em outubro de 2019, um evento trágico quase vitimou dois estudantes da escola: o desabamento de parte da estrutura do teto da escola atingiu estudantes que estavam brincando próximo ao local. Por sorte, naquele momento, poucos eram os alunos que estavam na localidade, caso contrário, estaríamos hoje relatando uma tragédia de maiores proporções que poderia ter ceifado a vida de estudantes, professores, equipe técnica ou mesmo alguém do corpo da direção da escola.

Por fim, porém, não menos importante, é afirmação no sentido de que somente um bom material didático resolveria os problemas da educação dentro da rede pública, uma vez que é desnecessário investir na contratação, formação e motivação dos trabalhadores da educação. Essa afirmação é, sem dúvida, a que mais está descolada da realidade de qualquer pessoa que, durante uma única semana, se dê ao trabalho de vivenciar a dinâmica dentro de qualquer escola da rede pública de ensino.

Entretanto, como esta se trata de uma pesquisa-ação realizada em uma escola específica, pode-se trazer o exemplo visto e vivenciado ao longo dos últimos três anos na

Belém Câmara. A aludida escola, apesar de todos os problemas de infraestrutura acima mencionados, possui uma biblioteca (onde algumas atuações do projeto foram, inclusive, realizadas) repleta de livros didáticos e de literatura de excelente qualidade – alguns doados, outros adquiridos com destinações orçamentárias específicas para esse fim. Se os problemas da escola pudessem ser resolvidos somente com base na oferta de bons livros, por qual razão então, estariam equipe de apoio/pedagógica, direção, estudantes e professores da escola se submetendo a arriscar, em alguns momentos, sua própria integridade física?

Não há dúvidas que um bom material de apoio/didático é muito importante, sobretudo para aqueles estudantes que possuem um melhor rendimento em termos de ensino-aprendizagem exercitando os conhecimentos construídos em sala num momento posterior (em casa, na escola ou onde quer que seja) com auxílio do material didático/livros. Mas sem o momento do diálogo, do debate e, principalmente, da construção do conhecimento por parte dos educadores e dos educandos, pouco há que se falar de sucesso em termos educacionais e/ou pedagógicos.

Ademais, tal argumentação é no mínimo desonesta (ou desinteligente) na medida em que despreza, por completo, a relação de educandos e, também, dos educadores com o espaço da escola. Despreza, igualmente, a importância da corporeidade, da expressão, dos gestos, da voz – esta última já tão silenciada em quase todos outros espaços de sociabilidade que estão disponibilizados à sujeitos invisibilizados por habitarem o mundo existente para além das linhas abissais.

Despreza, em última instância, o papel que a escola desempenha no fomento a construção de uma comunidade entre os estudantes dos mais variados anos, professores, equipe técnica, porteiro, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, direção e todas e todos aqueles que contribuem para que o processo de ensino-aprendizagem ali ocorra.

Essa é, de fato, a típica afirmação feita por alguma pessoa (i) mal-intencionada, (ii) desonesta intelectualmente falando ou, ainda, (iii) privilegiada pelo *status quo* vigente de completa precarização e sucateamento da educação pública. Do contrário, seria apenas ignorância ou falta de capacidade de observar como se dá a educação pública dentro de grande maioria das escolas da rede pública de ensino.

À exemplo de tudo que já foi mencionado, cabe ainda reforçar a argumentação acerca da importância do espaço escolar e da criação de uma comunidade entre todos os sujeitos implicados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quando começamos a atuar na Escola Estadual Belém Câmara, começamos a perceber como se comportavam os estudantes em termos da sua relação com o espaço físico da escola, o horário que chegavam nas aulas, o humor em que chegavam nas atuações do projeto e afins.

Um fato que não tardou a ser percebido foi o de que muitos estudantes daquela turma, de acordo com o que já foi pontuado em seções anteriores, praticavam *beach* handebol geralmente após as aulas da manhã. Inicialmente, esses eram os estudantes que chegavam mais atrasados na atuação e/ou estavam mais dispersos – alguns desses personagens, inclusive, foram citados nominalmente na construção da história e atuação do projeto,

Um olhar mais desatento e desumano acerca dessa questão poderia lançar dúvida acerca da importância do que faziam após as aulas da manhã: “como assim, esses estudantes estão se divertindo praticando um esporte e, em razão disso, atrasando-se para as aulas?”.

Não era e nunca foi esse o nosso olhar. Na medida com que o tempo passou e pudemos realizar a aproximação com esses estudantes, desvendamos histórias de vida que traziam consigo muitas marcas, episódios tristes em alguns casos, mas, acima de tudo, histórias que eram repletas de sonhos.

No exercício daquilo que se convencionou denominar de *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (FREIRE, 2020a), ou seja, no exercício de uma prática educacional onde os processos de ensino-aprendizagem não desprezam as (muito pelo contrário, alimentam-se das) utopias e (d)os sonhos, a relação desses estudantes com o espaço escolar pulsava aquilo que essa pesquisa busca reafirmar: a de que a educação (seja ela pública; seja ela popular, em direitos humanos ou ambos) e sua efetivação extrapolam o âmbito da sala de aula e ocorrem nos mais diversos espaços da escola e da comunidade que a circunda.

Os laços forjados por esses estudantes, todas terças-feiras, os quais, apesar de todas memórias marcadas pelo gosto especial por sombras que possuem todos aqueles nascidos

nos trópicos, fugiam da sombra das mangueiras¹⁹¹ e cajueiros para jogar handebol numa areia escaldante e debaixo de um sol que leva o ponteiro dos termômetros a marcar 40 graus, eram a mais pura transmutação em realidade daquilo que as diversas vertentes das teorias da educação tentam explicar em centenas de páginas, acerca da importância do espaço da escola e da íntima relação que é construída por cada estudante com ele.

Ao invés de nos incomodarmos com eventuais atrasos que muitas vezes ocorriam pelo fato dos estudantes estarem tomando banho nas instalações (precárias) da escola para poder participar das atuações do projeto (o que não seria possível se retornassem para casa), começamos a conversar com alguns deles sobre o jogo, quem participava e afins.

A partir disso, descobrimos não só muitos dos gostos e preferências dos estudantes, mas também a própria forma como cada um, de maneira muito particular, encarava a escola. Mais ainda, descobrimos que ali, naqueles minutos ou “horinha de descuido” (como diria Guimarães Rosa), convertiam-se em realidade (ainda que provisória) os sonhos de muitos deles.

Na seção anterior, contamos, por exemplo, as histórias de Alek. Eles, eram não apenas uns dos estudantes que estavam jogando o *beach* handebol; eram eles que muitas vezes assumiam a postura de professor de educação física (uma vez que a escola não tinha nenhum profissional da educação disponível e alocado para esta função) e, no exercício de uma utopia possível e concreta, transformavam um campo de areia numa sala de aula e, ali, em meio ao sol e a areia escaldante, ao lado daqueles que logo mais seriam seus colegas dentro de uma sala de aula formal, transmutavam o que para muitos seria “só uma partida de handebol” numa aula de educação física.

Desnecessário dizer que são esses dois estudantes que hoje, junto com tantos outros, correm atrás dos seus sonhos para que, além daquela quadra, possam ser reconhecidos, enfim, como profissionais e, acima de tudo, professores de educação física. E, isso, livro ou teoria alguma poderia explicar de forma mais direta e objetiva.

Isso e tantas outras histórias contadas nas seções anteriores são, acima de qualquer coisa, a razão pela qual não é possível pensar em efetivação do direito à educação,

¹⁹¹ Uma breve nota explicativa faz-se acerca deste parágrafo. Para sua construção foi tomada a liberdade de utilizar analogamente o título de um dos livros de Paulo Freire (*À sombra desta mangueira*), bem como um pequeno trecho reproduzido logo no primeiro capítulo da obra, denominado “Primeiras Palavras” (FREIRE, 2019d).

sobretudo além das linhas abissais, de forma dissociada do espaço da escola e da comunidade.

Esta é a razão pela qual, muito além da preocupação constante com planejamento e execução das ações de extensão (aulas) dentro do primeiro círculo concêntrico (a sala de aula), há uma preocupação e vontade constante do projeto em superar esse círculo e abraçar a escola e a comunidade que a circunda.

Conforme apontado oportunamente, não descuramos da percepção e das críticas que vão no sentido de entender que o aparelho escolar é, em certa medida, um produto histórico que está intimamente associado ao modo de produção capitalista (SAVIANI, 2013). Mas, ao mesmo tempo, quando nossa *práxis* se converte numa pedagogia dos sonhos possíveis e esbarra nessas histórias, não podemos deixar de lutar por uma educação onde haja gente feliz, crianças brincando, dando cambalhotas e batendo tambor (SIMAS; RUFINO, 2018); não podemos deixar de lutar pela escola com que sempre sonhamos sem imaginar (jamais) que pudesse existir (ALVES, 2012).

Isso é efetivar o direito à educação para além das linhas abissais.

E, por isso, de alguma forma, foi feito ou foi, ao menos, planejado e idealizado pelo projeto – principalmente ao longo dos anos de 2018 e 2019 – a implementação de atividades que abarcassem o 2º e o 3º círculo concêntrico. Contudo, éramos incapazes de prever que estávamos, a bem da verdade, navegando em um barco pilotado por um comandante sem cabeça, direcionados não somente a uma pandemia, mas a execução de uma política de morte e um projeto ainda mais desigual no âmbito educacional.

6.2.2 Impactos da Pandemia – parte um: sucateamento da Educação Pública

Ainda no final de 2019, em meio a tensões geopolíticas que envolviam os Estados Unidos e Irã, começou-se a anunciar nos telejornais, a existência de uma doença respiratória misteriosa que espalhava-se rapidamente na cidade de Wuhan, na República Popular da China (REUTERS, 2019). Não tardou para que a questão tomasse dimensões globais e, em 12 de Março de 2020 registrava-se, no Brasil, a primeira morte oficial de uma pessoa em razão do novo coronavírus (COVID-19 ou SARS-CoV-2).

Apesar da morte registrada, o Brasil, diferentemente de outros países da Ásia ou Europa, teve tempo para se preparar e estabelecer protocolos necessários. Quando os

primeiros casos de contágio interno foram anunciados no país, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e diversas outras associações de cientistas, epidemiologistas e infectologistas já haviam catalogado informações suficientes para orientar condutas capazes de mitigar o avanço do vírus.

Em assim sendo, o Brasil, atento a todos os aludidos protocolos, conseguiu minorar os efeitos da expansão do vírus, tendo uma das menores taxas de contágio e letalidade do planeta. Em razão disso, os impactos econômicos (queda do PIB, taxa de desemprego e afins) foram sensivelmente menores do que em outras localidades e, automaticamente, outros campos da sociedade, sobretudo a educação, puderam superar em pouco tempo os obstáculos impostos pelo coronavírus (taxa de evasão escolar, tempo das escolas fechadas, desigualdades ocasionadas pelo ensino remoto e afins).

Se a história tivesse sido assim escrita (o que não seria nada desarrazoado), esse artigo não precisaria estar sendo produzido na data de hoje. Entretanto, o projeto político de morte que paira sobre *Terrae Brasilis* desde que o primeiro invasor apontou no horizonte nas Caravelas portuguesas, contabiliza hoje (em dados oficiais) mais de 640.000 (seiscentas e quarenta mil) vidas ceifadas e mais de 27.000.000 (vinte e sete milhões) de casos registrados. Quando essa seção da pesquisa começou a ser escrita, contabilizava-se um total de 170.000 (cento e setenta mil) óbitos.

Apenas para que a mente do leitor não se deixe enganar por números que por vezes parecem tão abstratos, faço o seguinte paralelo: uma sala de aula do Ensino Médio no Brasil hoje, tem cerca de 30 (trinta) alunos segundo dados do último Censo Escolar (2018). Em números absolutos, *foram exterminadas 21.000 (vinte e um mil) salas de aula ou, ainda, o equivalente a mais de 2.000 (duas mil) escolas.*

Nesse cálculo não estão computadas as famílias destroçadas pelos óbitos, o adoecimento psicológico, os empregos perdidos, a evasão escolar e uma série quase infindável de consequências.

Ao falarmos sobre os impactos que a pandemia do SARS-CoV-2 trouxe para o âmbito educacional, é preciso traçar ao menos dois recortes: i) de um lado, há a questão atinente aos aportes e investimentos feitos na rede pública de educação, isto é, no âmbito dos processos educacionais formais, de forma a minorar todo e qualquer impacto nos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem – isto é, uma análise mais formal

(legislativa e orçamentária) e sob o prisma quantitativo; e ii) por outro lado, os impactos (materiais, psicológicos e afins) sentidos por todos os sujeitos que de alguma forma são abarcados pela atuação do Efetivando o Direito à Educação ou estão implicados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Escola Estadual Belém Câmara – extrapolando assim os processos educacionais formais.

Nesta seção, trataremos brevemente do primeiro aspecto.

A bem da verdade, analisando os impactos da pandemia na rede pública de educação sob um viés mais formalista e quantitativo, o que temos não é nada mais do que uma continuidade da análise procedida na seção anterior e, também, oportunamente feita no terceiro capítulo da presente pesquisa – ao apresentarmos alguns dados estatísticos sobre o direito à educação e, também, o entendimento de como funciona a efetivação deste direito além das linhas abissais.

Essa continuidade, entretanto, não é sentida de forma linear, isto é, o processo de desinvestimento na educação pública não segue o projeto de desigualdade que já se encontrava em curso nos últimos anos. Ele é absolutamente potencializado, ao longo da pandemia, sob a retórica de que existiam outras áreas que demandavam cuidados mais emergenciais.

Retórica porque, muito embora as necessidades de aportes no campo da saúde tratar-se de uma questão indiscutível, a política de sucateamento da educação pública não guarda nenhum nexo de causalidade com esse tipo de argumentação que só serviu para legitimar, como veremos adiante, um amplo processo de desinvestimento maciço, associado à exclusão digital e a evasão maciça dos estudantes da rede escolar ou universitária.

Nesse desiderato, acessando (em agosto de 2021) o portal que reúne toda a produção normativa do governo durante a pandemia, encontramos um elevado número de leis, decretos, portarias, medidas provisórias e afins, todas expedidas em âmbito nacional (pelo Governo Federal e seus Ministérios ou pelo Congresso Nacional) e abarcados pelo guarda-chuva denominado “*Legislação COVID-19*”.

Entretanto, ao colocar a palavra “*educação*” como filtro, essa enorme produção normativa restringe-se a 13 (treze) ocorrências. Dessas: 07 (sete) são referentes tão somente a aberturas de créditos extraordinários para o Ministério da Educação; 01 (uma) é

direcionada ao Conselho Regional de Educação Física da Bahia; 01 (uma) estabelece um protocolo de segurança interno no Ministério da Educação; 01 (uma) regulamenta a questão do teletrabalho no âmbito do Ministério da Educação; e apenas 03 (três) destinam-se, de fato, a questões que envolvem a rede pública de ensino.

Das três normativas mencionadas: 01 (uma) é voltada tão somente para questões relativas ao calendário acadêmico - a Lei 14.040/20 (BRASIL, 2020a); 01 (uma) faculta a possibilidade de distribuição de alimentos que estavam estocados para fins de merenda nas escolas - a Lei 13.987/20 (BRASIL, 2020b); e 01 (uma) destina-se a permitir a utilização de faixas (canais de televisão) para transmissão de material educacional - o Decreto 10.312/2020 (BRASIL, 2020c).

Não há, portanto, a instituição de nenhuma, frise-se, *nenhuma política educacional no âmbito nacional, voltada a salvar a rede pública de ensino, sua estrutura, seus profissionais e estudantes*. Há, tão somente, legislações extremamente esparsas que trabalham com aspectos eminentemente pontuais, as quais, em sua grande medida, são fruto de deliberações havidas no âmbito do parlamento.

Sem embargo de toda essa problemática no âmbito normativo e que evidenciam o projeto de desigualdade perpetrado pelas políticas públicas do Estado, conforme noticiado no artigo produzido por Allan de Abreu para o *Piauí Herald* (FOLHA DE S. PAULO, 2020), *só no início da pandemia o Governo Federal já havia cortado mais de R\$ 700.000.000,00 (setecentos milhões de reais) do orçamento do Ensino Básico* - não sendo preciso lembrar que áreas como Educação e Saúde estão com orçamentos congelados desde 2017 em razão da PEC da Morte.

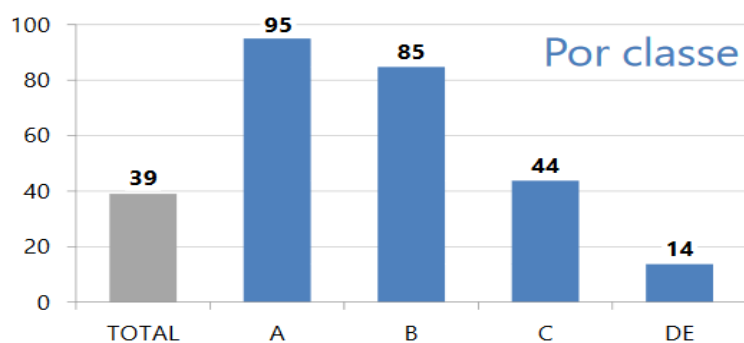
No início de outubro de 2020, foi proposto pelo Presidente da República, *um novo corte de R\$ 1.400.000.000,00 (um bilhão e quatrocentos milhões de reais) para educação*. Em 04 de novembro deste mesmo ano, foi aprovado pelo congresso essa mesma proposta, convertida na Lei 14.077 (BRASIL, 2020d), sob a promessa de que tal quantia seria futuramente restituída – em novembro de 2021, isto é, um ano após a realização dessa promessa o que há é a previsão de novos cortes para o orçamento de 2022.

Em assim sendo, mergulhados num cenário de uma pandemia global, recessão econômica, taxas recordes de desemprego, buscamos traçar à seguir, a título de conclusão dessa pesquisa, o atual panorama da rede pública de educação no Brasil.

Primeiramente, como bem se sabe, com o fechamento das escolas em razão da pandemia e com a opção pela utilização do Ensino à Distância (ao invés tão somente da suspensão das aulas / ano letivo), o quadro de desigualdade foi agravado, uma vez que além de todos os problemas inerentes à rede pública de ensino (historicamente existentes e detalhados na terceira seção desta pesquisa), há no Brasil, também, um enorme déficit em termos de acesso à internet - o que se faz imprescindível para o acesso das plataformas do ensino remoto.

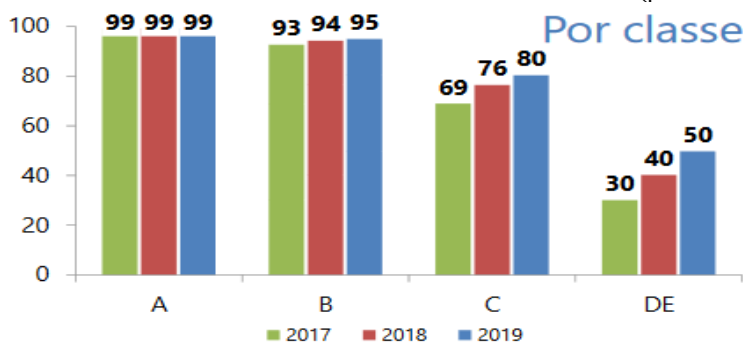
Nesse desiderato, os levantamentos feitos Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) com dados de 2019, apontaram que 20 milhões de domicílios no Brasil não tinham acesso a internet (20% do total), sendo esse percentual mais presentes (50%) nas classes D e E (CETIC.BR, 2020). Alguns gráficos podem exemplificar de maneira mais clara como a desigualdade social impacta no acesso à internet, vejamos:

Gráfico 7 - Percentual de domicílios com computador (por classe)



Fonte: CETIC.BR (2019)

Gráfico 8 - Percentual de domicílios com acesso à internet (por classe)



Fonte: CETIC.BR (2019)

Ademais, do mesmo estudo, é possível depreender que, principalmente em se tratando das ditas classes “C”, “D” e “E”, o acesso à internet se dá pelo telefone celular, muitas vezes fazendo uso de uma conexão extremamente precária (Rede 3G). A pergunta que se pode fazer é: e como isso impacta no objeto de estudo dessa pesquisa?

De acordo com a pesquisa feita pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios durante o COVID (PNAD-COVID), em julho/agosto de 2020 cerca de 8.700.000 (*oito milhões e setecentos mil*) crianças e adolescentes não tiveram acesso a qualquer tipo de atividade de ensino remota. Considerando as diferenças regionais inerentes à realidade brasileira, isso implica, por exemplo, que *na Região Norte, 40% dos estudantes de ensino fundamental e cerca de 50% dos estudantes de ensino médio ficaram sem atividades escolares* (BRASIL, 2020e).

Associe todo o panorama desenhado nesta seção com os indicadores macroeconômicos futuros e o índice de desemprego atual e o resultado é claro: *1 a cada 3 jovens cogita largar a escola, 49% pensam em eventualmente desistir do ENEM e 33% procuram formas de complementar a renda* (RIVEIRA, 2020). Esses são números gerais, por óbvio, um recorte de classe, raça e geográfico, sem dúvidas, nos conduziria a um panorama ainda mais assustador.

Sem uma política educacional articulada em âmbito nacional; com um Ministério da Educação cumprindo seu papel de assecla do projeto anticivilizatório e genocida bolsonarista; com infundáveis cortes orçamentários; com centenas de milhares de alunos da rede pública sem acesso ao ensino remoto, enquanto os demais da rede particular seguiam desfrutando dos seus privilégios; com índices de evasão escolar (na rede pública) alcançando recordes; podemos dizer que o Brasil não atravessa uma crise na educação, ele concretiza o projeto de desigualdade preconizado pela elite burguesa.

Nesse desiderato, somando-se à presente seção, a realidade da escola apresentada no capítulo anterior, torna-se quase desnecessário afirmar como andam sob o fio da navalha os gestores da escola diante do cenário de retomada do ensino presencial e adoção do modelo “híbrido” (semipresencial) em voga.

Por um lado, você tem uma escola, conforme exaustivamente demonstrado, com poucas condições de infraestrutura para recepcionar os estudantes que retornarão presencialmente não só com dignidade, mas, sobretudo, com segurança; por outro lado,

você já tem demandas historicamente represadas, como a carência de valorização de todas as categorias que estão sob o guarda-chuva “profissionais da educação” (professores, equipe técnica e demais), alocação adequada de professores para o total de turmas e disciplinas ofertadas para cada nível de ensino, evasão escolar, qualidade e disponibilidade da merenda, dentre outros.

Associado a isso, ainda há todos os problemas decorrentes do “limbo” criado entre o ano escolar de 2020 e 2021. Há, por exemplo, alunos que deveriam ter concluído os estudos em 2020, mas, em razão da exclusão digital, ainda estão realizando atividades (o que significa uma sobrejornada de trabalho para professores e equipe pedagógica). Nesse mesmo sentido, também estão os alunos desnivelados ou que foram “passados” para o ano posterior com pouquíssima (ou nenhuma) base do ano anterior.

Em suma, falta infraestrutura, faltam condições de trabalho, falta motivação para os profissionais da educação. Falta, como dito acima, uma política educacional voltada a minorar os efeitos ocasionados pela pandemia numa rede de ensino que historicamente já estava fragilizada pelo projeto de desigualdade que sempre esteve em curso no país.

Contudo e conforme exaustivamente apontado nas mais diversas seções desta pesquisa, como o direito à educação previsto no texto constitucional é pensado e efetivado de maneira plena somente para aqueles situados “da ponte pra lá”, o que se observa é, cada vez mais, uma situação de sucateamento e da mais absoluta destruição de qualquer avanço outrora alcançado no campo da educação pública pelas classes populares.

Nesse sentido, por mais que iniciativas no campo da extensão popular sejam instrumentos de efetivação do direito à educação “da ponte para cá” (ou do outro lado das linhas abissais); por mais que as práticas de educação popular em direitos humanos sejam tentativas de se trabalhar entre as frestas e nas mais diversas encruzilhadas contra a política de morte vigente; ainda assim, é um trabalho focal que não atinge de maneira substancial toda uma estrutura que perpetua no país, hoje, uma verdadeira política do desencanto.

Se, conforme mencionamos na abertura desta seção, a educação só pode ser encarada enquanto um direito humano a partir do momento que o seu acesso se torna realidade na realidade desses indivíduos, riscamos o ponto e defendemos a ideia de que é impossível falar na efetivação do direito à educação além das linhas abissais – uma vez que

mesmo nas dimensões mais básicas da acepção liberal-burguesa (acesso e permanência), ela não é uma realidade material para as classes populares.

6.2.3 Impactos da Pandemia – parte dois: saúde mental dos extensionistas, situação de miserabilidade dos estudantes da escola e afins

Infelizmente essa foi a seção desta pesquisa mais prejudicada em razão da pandemia do SARS-CoV-2. Explica-se. O objetivo inicial com este espaço era trazer algumas reflexões acerca da realidade experienciada pelos estudantes-extensionistas e também por parte dos alunos da escola, no contexto pandêmico. Pretendíamos aplicar algumas entrevistas, escutá-los e dar voz aos problemas que enfrentaram desde o início desse período.

Quando essa seção foi pensada, estávamos em meados de 2020, quando ainda acreditávamos que a “quarentena” seria um período em que ficaríamos 40 (quarenta) dias em casa. Como bem sabemos, não o foi. Nesse sentido, o tempo foi passando e a dúvida acerca da (im)possibilidade de realizar o contato presencial terminou postergando os planos desta seção até a data de fechamento desta pesquisa (segundo semestre de 2021).

Como já afirmamos anteriormente, o contato com maioria esmagadora dos estudantes da escola restou extremamente prejudicado desde o início da pandemia. A necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, o aumento da carga de trabalhos domésticos e a exclusão digital foram três fatores determinantes em impedir que durante parte substancial da pandemia conseguíssemos acessar os estudantes da escola para realizar as atividades do projeto, bem como para colher relatos que eventualmente pudessem constar nesta seção.

Aliado a essa questão, a falta de dados sobre formas alternativas de contatar os estudantes (contato telefônico, endereço, etc.) prejudicaram qualquer planejamento no sentido de pensar e aplicar entrevistas com eles. Assim, para que não existisse uma falta de simetria (aplicar entrevistas apenas com os estudantes-extensionistas), optamos por plasmar as impressões desta seção de acordo com os documentos construídos pelo Projeto de Extensão ao longo da pandemia, ainda que cientes de que esses dados não espelham necessariamente a totalidade da realidade enfrentada pelos sujeitos envolvidos por essa pesquisa-ação.

Indo direto ao ponto, podemos trabalhar o impacto da pandemia para além dos processos educacionais formais realizados na escola, com dois recortes cronológicos: i) o ano de 2020; e ii) o ano de 2021. Por qual razão fazemos essa divisão? Porque muito embora tenham sido anos onde precisamos lidar não somente com a pandemia, mas com a agudização de um projeto de morte, são anos que conjunturalmente terminaram transcorrendo por caminhos diversos.

Um dos documentos que podemos nos acostar para apresentar essa inferência, são as atas de reunião ordinária que demarcam o fechamento de cada um dos presentes anos, mais precisamente a Ata de Reunião Ordinária do dia 29 de novembro de 2020 e do dia 19 de dezembro de 2021.

Na primeira ata, podemos ver um sentimento de desesperança generalizado, um cansaço acumulado, muito possivelmente, por um luto coletivo que ainda nos acostumávamos em lidar/trabalhar internamente. Nesse desiderato, vários são os relatos que expressam “*o desgaste que é fazer qualquer coisa nesse modelo*”, a “*dificuldade enfrentada para se dedicar ao projeto*”, o “*sentimento de culpa por muitas vezes não estar conseguindo dedicar o tempo necessário ao projeto*”.

A forte carga emocional decorrente do contexto acima descrito associada a incapacidade, naquela época, de conseguir alcançar os estudantes da escola, mesmo através das tentativas mais simplórias, trazia consigo um peso a mais que pesava sobre o psicológico dos estudantes-extensionistas que já estavam sobrecarregados por todos os desdobramentos da pandemia e a excessiva carga de trabalho imposta pela universidade ao longo do período de ensino remoto (muitas atividades para repor aulas perdidas, semestres que estavam condensados em apenas quatro meses e afins).

Se aquela altura tivéssemos que estabelecer um veredicto sobre o impacto da pandemia sobre a saúde mental dos estudantes, o diagnóstico final que aqui apresentaríamos não seria muito diferente do que foi exposto até o presente momento. Contudo, muito embora o ano de 2021 tenha sido marcado, dentre outras coisas, por um aumento vertiginoso do número de casos e óbitos nos primeiros meses, o advento da vacina aparentemente fomentou algum tipo de esperança e, com isso, pode-se dizer que todo aquele peso da carga emocional embora continuasse presente, parecia ser atenuado pela perspectiva de um futuro menos caótico.

Na segunda ata mencionada, ao analisar os tópicos atinentes ao “balanço geral do projeto” e “expectativas para o próximo ano”, é perceptível uma mudança no perfil das respostas e das perspectivas do estudantes-extensionistas. Nesse desiderato, encontramos um grande entusiasmo das novas membras do projeto com a possibilidade da retomada das atuações presenciais no ano de 2022, bem como um balanço positivo daquilo que fora feito ao longo de 2021, sobretudo os trabalhos de formação.

Ainda são notórias as presenças de falas no sentido da necessidade de um maior comprometimento com as demandas do projeto e alguns dos problemas detalhados em seções anteriores, mas o luto e a desesperança coletiva, *aparentemente*, deram espaço para uma perspectiva mais positiva do que poderia ser construído e executado no ano de 2022. Não podemos afirmar categoricamente com isso que houve uma melhora no aspecto da saúde mental dos estudantes-extensionistas, dado que muitos dos problemas do ano de 2020 continuarem frequentes em 2021 (para além das questões de saúde coletiva, todas as questões problemáticas em como a universidade lidou com a pandemia), mas é fato de que os relatos apontam para uma perspectiva muito mais positiva do que aquela encontrada na ata do final do ano anterior.

Quanto a realidade dos alunos da escola, professores e coordenação, em termos objetivos, os únicos documentos de onde podemos extrair alguma informação são as atas de reuniões posteriores a alguma tentativa de contato ou mesmo conversa com os profissionais da educação da escola. Nesse sentido, as impressões são aquelas já apontadas anteriormente: a saúde mental dos alunos da escola foi duramente afetada pela forma como a pandemia afetou de maneira muito mais aguda o contexto de vulnerabilidade social no qual se inseriam.

A necessidade de abandonar escola, seja pela necessidade de encontrar meios de subsistência, seja em razão da impossibilidade de ter acesso à internet, rompeu de forma abrupta os laços que esses alunos tinham não somente com a escola, mas com os demais sujeitos que faziam parte da comunidade escolar que existia na Belém Câmara. Desta feita, muitos desses alunos, sem embargo da pressão psicológica sofrida pela necessidade de exposição ao vírus na busca por emprego e outros meios de subsistência, ainda tiveram cortadas as convivências com amigos de longas datas e profissionais da educação que, em certa medida, eram próximos e faziam parte do cotidiano desses estudantes.

Como já mencionamos alhures, na única oportunidade em que conseguimos conversar com os estudantes através do *Google Meet* (em uma das várias tentativas), os (apenas) três estudantes que participaram, ao mesmo tempo em que estavam na reunião, cumpriam com atividades domésticas e/ou estavam trabalhando. Nessa ocasião, todos relataram esse distanciamento da escola e dos sujeitos que construíam a comunidade escolar.

Quanto aos professores, coordenação e demais profissionais da educação, tivemos acesso a um contato muito espaço, uma vez que estavam precisando lidar, muitas vezes, com uma jornada tripla ou quádrupla de trabalho – fruto não só da necessidade de adaptação ao ensino remoto, mas o acúmulo dessas questões com o trabalho doméstico e, além disso, a condensação de dois anos escolares em apenas um. Os relatos de adoecimento mental e de afastamentos em razão disso, inclusive, foi um realidade objetiva constatada pela conversa com a coordenação da escola e o acompanhamento do grupo de professores no aplicativo *whatsapp*.

Em suma, muito embora as entrevistas não tenham sido realizadas e os dados coletados sejam numa quantidade muito menor daquela que efetivamente vivenciamos ao longo desses últimos dois anos, podemos dizer que a pandemia afetou duramente os processos educacionais para muito além daqueles que eram realizados tão somente no âmbito das instalações escolares. Isso porque a forte carga emocional decorrente de um luto coletivo e da necessidade de encontrar meios de subsistência / adaptar-se ao contexto pandêmico, afetou de maneira substancial as dinâmicas das relações sociais.

Como já havíamos afirmado no capítulo 3.3.2, a educação compreende os processos sociais, porquanto não ocorre tão somente no âmbito dos processos educacionais formais. Nesse sentido, uma alteração tão profunda na dinâmica das relações sociais, necessariamente traz um impacto significativo naquilo que compreendemos por educação ou por um direito à educação.

De forma muito objetiva, podemos dizer que o contexto pandêmico, os processos de adoecimento mental, a forte carga de responsabilidade pela subsistência e todos os demais desdobramentos daí decorrentes, afetaram, indistintamente, um aspecto fundamental daquilo que compreendemos por (direito à) educação: a ideia da *mobilização* dos sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem.

Sem embargo das tentativas de realização das campanhas de solidariedade ativa (detalhadas na seção posterior), restou clara a nossa completa incapacidade de articular o trabalho de base da educação popular em direitos humanos com qualquer medida que fosse capaz de efetivamente reestabelecer o elo perdido entre Projeto-Escola-Professores-Alunos. Não só isso, mas, dentro desse processo pretendido, conseguir prosseguir com o processo de uma educação em direitos que mantivesse acesa aquela centelha mobilizadora nas e nos estudantes, no sentido de compreenderem como aqueles impactos que estavam sentindo era fruto, sobretudo, do projeto político de morte e de desigualdade em curso.

Não conseguimos. Podemos dizer que algo foi feito pelo projeto (assim como pela escola e professores) mas muito mais no sentido de minorar os piores efeitos possíveis dada a conjuntura em que vivíamos, isto é, garantir acesso à alimentação, auxiliar os estudantes na conclusão das atividades que precisam finalizar para receberem os diplomas e afins – ou seja, atuamos muito mais no sentido de realizar algo que vai num caminho muito diverso daquele em que pensamos a educação e que inclusive criticamos na seção 3.3.2. Essa autocrítica, por sua vez, é um dos fatores que pode ser acrescido a carga emocional que afeta o psicológico e a saúde mental dos estudantes-extensionistas e que, de certa forma, afeta a sua própria força mobilizadora em torno do Projeto de Extensão.

Em resumo, para além de todas as questões já exaustivamente apontadas, podemos dizer que a pandemia e o genocídio decorrente das políticas negacionistas adotadas pelo Governo Federal, afetaram duramente o papel dinâmico emprestado ao direito à educação pelo projeto de extensão, reduzindo em potência o trabalho da educação popular em direitos humanos e limitando-o, tão somente, a um auxílio na minoração dos efeitos nefastos da política de morte e de desencanto em curso no Brasil hoje.

6.3 PRINCIPAIS PROBLEMAS E RESULTADOS ENCONTRADOS EM RELAÇÃO AS CATEGORIAS “ECOLOGIA DOS SABERES”, “PEDAGOGIA ENGAJADA/TRANSGRESSORA” E/OU “PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS”: PROBLEMAS DO PERFIL DOS ESTUDANTES-EXTENSIONISTAS, ESPECIALMENTE OS EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO

De acordo com toda a construção teórica feita, principalmente, ao longo do capítulo 4 da presente tese, é possível compreender que a extensão realizada pelo Efetivando o

Direito à Educação pauta-se no arcabouço teórico-metodológico da educação popular em direitos humanos.

Isso significa que nas principais atividades desempenhadas pelo projeto, fosse em sala de aula, na escola ou nos arredores desta em conjunto com a comunidade que a circunda, estavam presentes os esforços e reflexões conduzidas por intermédio das categorias destacadas para a presente seção.

Falar em pedagogia das encruzilhadas, como visto, é falar num conjunto de práticas educacionais e de uma filosofia da educação que tenha Exú como fundamento ou como princípio ético (RUFINO, 2019).

É construir uma teoria da educação voltada a suplantar a marafunda colonial, o desencanto, o epistemicídio e o semiocídio aqui em curso desde que a primeira caravela repleta de invasores apontou no litoral de *Terrae Brasilis*, através de uma pedagogia que se reconhece enquanto um conjunto de práticas, experiências e vivências múltiplas e plurais em cosmovisões, acolhendo modos de ser/existir diversos, outras linguagens e, principalmente, outras gramáticas.

Essa pedagogia, em seus desdobramentos práticos na sala de aula, se complementa pela ideia de “pedagogia engajada” (ou transgressora), isto é, um conjunto de práticas pautadas pela importância do ouvir, do acolher, da construção coletiva do conhecimento e da autoatualização docente (HOOKS, 2017). Uma pedagogia, que no âmbito da sua filosofia da educação, partilha da ideia freireana da educação como prática de liberdade (FREIRE, 2019a).

O principal elo (ou zona de interseção) entre essas duas pedagogias e o meio através do qual ela se perfectibiliza no mundo do ser, é o exercício da sociologia das ausências que se faz através da ecologia dos saberes, a qual embasa, principalmente, o trabalho realizado pelo Efetivando o Direito à Educação.

Desta feita, a presente seção apresenta os principais problemas enfrentados e os resultados encontrados no exercício de uma extensão popular que opera entre as frestas e que é pautada no combate as monoculturas dos saberes e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças e do produtivismo capitalista (SANTOS, 2007).

Partindo do que foi exposto no início do capítulo 5, é cediço que quando o Efetivando o Direito à Educação foi pensado e criado enquanto projeto de extensão, seus

objetivos eram bem diversos daqueles que subsistem hoje. Consultando, por exemplo, a ação de extensão inicialmente cadastrada junto ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRN (2015), têm-se a seguinte descrição na metodologia de atuação do projeto:

O projeto será desenvolvido em duas frentes simultâneas. A primeira dar-se-á através de visitas semanais à escola, no período da tarde, *com aulas de reforço para a preparação dos alunos para as provas do IFRN [...]* A segunda frente de atuação consiste na realização de *palestras mensais sobre "direitos e deveres"* das pessoas a respeito de diversos assuntos [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015, s/p, grifo nosso)

Com uma atuação voltada a preencher as lacunas da ausência de professores na rede pública de ensino com aulas de reforço de português ou matemática e, também, de uma concepção ainda muito embrionária daquilo que mais adiante seria estudado e compreendido como educação em direitos humanos, o projeto tinha uma vertente claramente apegada a lógica de uma ação filantrópica¹⁹².

Usaremos recursos midiáticos (como vídeos, scrap books, entrevistas, etc.) nas nossas atuações *para aumentarmos a nossa publicidade e ao mesmo tempo expor os nossos êxitos*. (trecho retirado da Ata de Reunião de Planejamento do dia 05 de janeiro de 2016, s/p, grifo nosso)

Isso, por si só, pensando no longo prazo e através de uma percepção da educação (e extensão) popular, já maculava parte do trabalho desenvolvido ou dos objetivos pretendidos – ainda que todas e todos envolvidos nas ações de extensão do projeto estivessem trabalhando com a melhor das intenções.

Entretanto, à essa questão, também deve ser adicionado uma ponderação acerca do perfil socioeconômico dos estudantes do projeto, os quais são majoritariamente matriculados nos cursos de direito.

¹⁹² O termo em questão é plurissignificativo e, nessa pesquisa, utiliza-se a percepção crítica da filantropia, isto é, critica-se a ideia geral construída no capitalismo da figura do filantropo como um indivíduo que, na busca por legitimar e justificar o seu excesso de riqueza, faz uso do capital acumulado através da exploração da mais valia e da classe trabalhadora, colocando-se perante a sociedade como um sujeito de prestígio e moralmente superior. É o caso vivido no campo educacional do Brasil, por exemplo, através da injeção do capital privado na educação pública por intermédio de alguns aparelhos privados de hegemonia (APHs) empresariais (FONTES, 2020b).

Apesar das já existentes políticas de discriminação inversa (ou ações afirmativas) à época de criação do projeto, ainda era (e é) notória a presença maciça de estudantes brancos, advindos das “melhores escolas particulares” e filhos das classes média, média-alta e alta, na composição das turmas do curso dantes mencionado. Quando esse recorte alcança os membros do projeto quando da sua composição inicial em 2015, por óbvio, há uma maioria esmagadora de extensionistas que preenchem todos os requisitos acima destacados.

Desnecessário ir além, portanto, para concluir que a percepção desses e dessas estudantes sobre a realidade dos sujeitos implicados naquelas condições de ensino-aprendizagem precária e problemática existente na Escola Estadual Isabel Gondim àquela época e, principalmente, o que poderia ser feito, era eivada por diversos estereótipos sobre a rede pública de ensino e seus estudantes¹⁹³, o que é fruto das bolhas sociais em que convivemos (muitas vezes rompidas pela própria extensão) e também pelo próprio ensino bancarizado e da ideologia burguesa que reproduz – especialmente nas escolas particulares.

Nesse sentido, além dos extensionistas estarem ali simplesmente apagando focos de um incêndio muito maior do que eram capazes de visualizar, faziam-no (ou tentavam fazê-lo) através do exercício de competências básicas que eram muito diversas daquelas que desenvolviam no curso de direito.

Isto, em parte e por um lado, gerava numa minoria mais atenta e despida de sua bolha de privilégios, uma sensação de frustração por não conseguir visualizar um movimento sustentável de melhora substancial daquela situação. Em outras palavras: apesar da percepção de que a presença na escola era fundamental para que ela não fechasse, claramente o que estava ocorrendo era uma atuação voltada para “tapar buracos” de forma precária.

Por outro lado, numa grande maioria que ainda não havia virado a chave e compreendido o seu papel dentro das disputas inerentes à uma sociedade de classes, era nítida a reprodução dos mais diversos estereótipos de romantização do papel que era

¹⁹³ Um exemplo esclarecedor e digno de nota é o contido no arquivo de planejamento do projeto para o primeiro semestre de trabalho em 2016 na Escola Estadual Isabel Gondim. Na ocasião, apesar de ser perceptível o esforço dos estudantes de abrirem-se à uma ideia dialógica da educação, propõe-se o uso de textos extremamente estereotipados e problemáticos, como é o caso da sugestão de utilização do texto “De menino pobre a juiz: uma trajetória de lutas pela realização de um sonho” (ROSA, 2012), o qual transmuta de forma muito digna a reprodução de uma ideologia tão cara ao capitalismo e ao neoliberalismo que é a retórica de meritocracia.

desempenhado pelo projeto naquela realidade. Nesse desiderato, a lógica de diversas ações para auxiliar os estudantes da escola, não vinha acompanhada de uma contrapartida no sentido da educação política daqueles sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem na escola, em especial os estudantes, o que seria essencial para diferenciar esses gestos (de boa-fé) do projeto de ações de “caridade” ou “assistenciais” – lógica essa só melhor compreendida pelo projeto como um todo quando se defrontou com o conceito de “solidariedade social ativa”, já antes mencionado.

Toda essa problemática descrita nos parágrafos anteriores ecoava, também, na forma como as atuações eram pensadas para os momentos vivenciados em sala de aula. Explica-se. Depois do projeto abandonar a ideia de atuar como um cursinho para as provas do IFRN, ele precisou se redefinir enquanto projeto de extensão (justamente em razão das angústias acima mencionadas). Na época e conforme já relatado nos *itens 5.1 e 5.2* da presente tese, o projeto optou por seguir pelo caminho da educação em direitos humanos, tateando-a a cada semestre através da prática e das formações internas.

Contudo, levou muito tempo até que o projeto pudesse refinar a sua dinâmica de atuação e, durante muitos anos, suas atuações traziam problemas no âmbito das categorias de análise desta seção.

Em relação a *pedagogia das encruzilhadas*, por exemplo, são diversos os planejamentos e ações de extensão que foram pensadas e construídas partindo de uma percepção una do modelo de atuação a ser adotado pelo projeto, o qual não somente tornava as atuações um tanto quanto engessadas (principalmente no seu primeiro ano de vida) mas com uma clara reprodução de diversos apagamentos, na medida em que se fechava para outras cosmovisões e linguagens, contribuindo, dessa forma, para a construção de um conhecimento que operava ainda muito na esteira do projeto colonial de epistemicídio.

Esses problemas são claramente identificados nos primeiros anos de atuação do projeto (2015 a 2017), mas, mesmo com o amadurecimento e a realização de algumas formações internas, ainda em 2018, por exemplo, é perceptível nos planos de atuação (aulas) um apelo muito forte a uma visão monocultural sobre questões fundamentais ao projeto como os direitos humanos.

No Plano de Atuação do dia 18 de setembro de 2018 (Anexo F), isto é, uma das primeiras atuações realizadas no âmbito da Escola Estadual Belém Câmara, no qual

pretendia-se abordar o tema “*Construindo uma ideia de direitos humanos*”, percebe-se o esforço do projeto em apresentar uma percepção crítica de direitos humanos aos estudantes da nova escola, contextualizando-o com episódios que à época eram recentes. Contudo, também é igualmente perceptível que apesar da ideia central da educação em direitos humanos (hegemônica) estar sendo posta em prática àquela altura, havia ainda falta de formação para que os extensionistas pudessem trazer uma abordagem menos liberal e ocidentalizada acerca do tema e da própria história, fugindo da armadilha da colonialidade dos direitos humanos (CÉSAIRE, 2020; MALDONADO-TORRES, 2019) e abrindo-se para outras cosmovisões (SANTOS, 2019) e/ou gramáticas da dignidade humana (SANTOS, 2010), por exemplo.

Em relação a esse problema particularmente identificado, buscou-se aprimorar o processo de formação interna dos membros, abrindo o projeto para compreensão não somente das teorias críticas dos direitos humanos (fossem elas com um viés mais pós-moderno, fossem as tecidas pela corrente marxista), mas como em percepções críticas à própria concepção do direito à educação.

A partir disso, foram pensadas formações internas do projeto que abordassem essas diferentes perspectivas, para que o projeto pudesse construir de maneira coletiva outras compreensões possíveis acerca de categorias que eram fundantes nas suas ações de extensão (sobretudo as aulas).

Nessa esteira vale destacar, à título exemplificativo, o início de um ciclo de formações somente voltado para a construção de uma concepção contra hegemônica acerca dos direitos humanos. Ainda em setembro de 2019, dá-se início ao predito ciclo formativo dos membros do projeto, utilizando como base o texto “*Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*” (SANTOS, 2013).

Imagem 63 - Início do Ciclo Formativo sobre Direitos Humanos



Fonte: Acervo Pessoal do autor

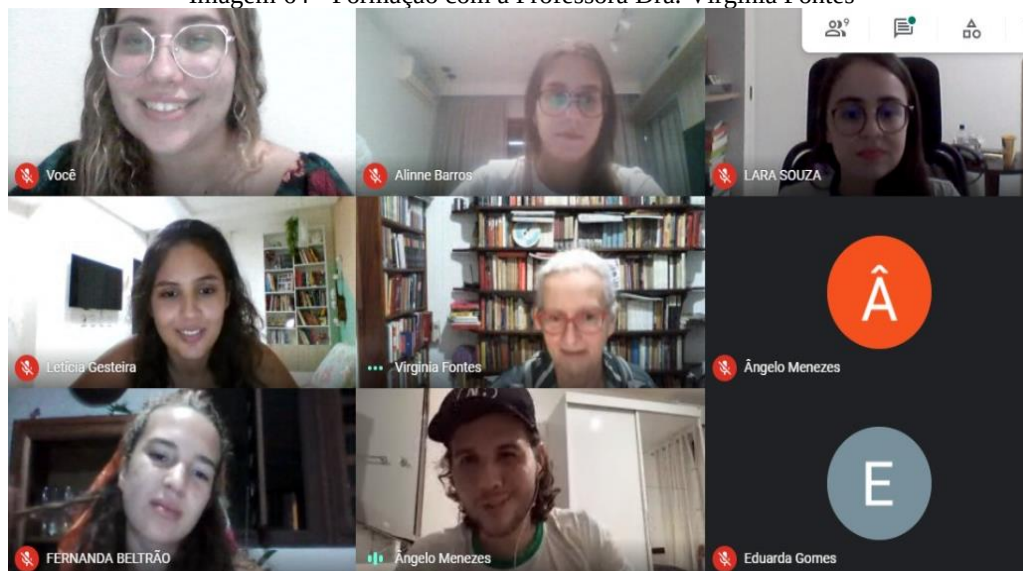
Após o fechamento desse ciclo inicial, o projeto passou a compreender, dentro de uma perspectiva pós-moderna (isto é, partindo do marco teórico estabelecido por Boaventura de Sousa Santos) algumas das críticas tecidas aos direitos humanos, seu caráter monocultural e colonizador, dentre uma série de outros apontamentos problemáticos.

Esse marco teórico foi posteriormente complementado quando os estudantes do projeto (extensionistas) depararam-se com situações nas quais sentiram a necessidade de ir além dessa perspectiva.

Ao longo da pandemia do SARS-CoV-2, conforme já mencionado anteriormente, o projeto se viu diante de situações em que a mera atuação em sala de aula (ainda que virtual) já não era mais possível e absolutamente incapaz de intervir concretamente na situação extremamente precária em que vários estudantes da escola se encontravam. Diante desse quadro e um pouco mais conscientes de que uma ação com viés “filantrópico” não solucionaria a realidade material e concreta com a qual defrontavam-se, buscaram compreender o conceito de “solidariedade social ativa” (já explicado alhures) e sua aplicação para uma materialização da efetivação do direito à educação. Foi então realizada uma formação, em 19 de maio de 2021, junto a Professora Dra. Virginia Maria Gomes de Mattos Fontes, da Universidade Federal Fluminense (UFF) historiadora e doutora em

filosofia pela Université de Paris X, Nanterre, a qual o projeto havia tomado conhecimento ao entrar em contato com o conceito de solidariedade social ativa.

Imagem 64 - Formação com a Professora Dra. Virgínia Fontes



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Destaca-se esse momento formativo porque apesar do seu objetivo ter-se voltado à construção de um conceito do projeto acerca da solidariedade social ativa, foi um momento muito importante para que os estudantes destacados no título e na introdução dessa seção, pudessem refletir um pouco acerca da luta de classes, seus privilégios e, também, do papel a ser ocupado dentro dessa luta – e, a partir disso, como diferenciar as ações de solidariedade social ativa de ações sociais com a mera finalidade filantrópica ou de caridade. De igual forma, foi também um momento fundamental para que o projeto tivesse acesso à uma leitura crítica acerca dos direitos humanos sob um viés marxista.

Importa destacar duas coisas ainda antes de proceder a apresentação dos resultados em relação as demais categorias: i) atualmente, isto é, próximo a data de conclusão desta pesquisa (dezembro de 2021), há um avanço significativo de mudanças no âmbito do projeto em termos de compreensão da *pedagogia das encruzilhadas* e os desdobramentos que isso traz para a forma como se enxerga a educação dentro do projeto, uma vez que a obra em questão está sendo objeto de análise em um amplo ciclo de formação iniciado 21 de novembro de 2021, conforme pode se depreender da Ata de Reunião Ordinária do aludido dia (Anexo F); ii) apesar dos esforços empreendidos neste sentido, alguns dos

problemas e resultados indicados nas seções anteriores reverberam também por aqui, na medida em que a ausência de fomento à extensão popular e a alta rotatividade de membros, dificulta um trabalho de formação contínua, aprofundada e constante – seja acerca da pedagogia das encruzilhadas, seja acerca das categorias que serão trabalhadas a seguir.

Não só a posição ocupada nos mais altos estamentos de uma sociedade estratificada como a nossa, mas, principalmente, a educação bancarizada pela qual maioria esmagadora dos estudantes do aludido curso se submeteram ao longo de todo Ensino Médio e mesmo no âmbito do Ensino Superior, também trouxe reflexos na concretização de uma *pedagogia engajada*.

A falta de experiência com a sala de aula dialógica, impactava não somente na dificuldade de assumir a postura de um educador-educando aberto as diferenças e contradições inerentes à uma sala de aula, mas, também, durante o próprio planejamento das aulas.

Nesse desiderato, uma das experiências que mais diagnosticou esse problema, foi a história narrada no item 5.4 acerca dos problemas enfrentados pelo projeto na implementação do planejamento previsto para os meses de setembro e outubro de 2018. Na ocasião, o projeto não somente transportou diversos planos de aula que haviam logrado êxito na escola anterior, ou seja, partindo da ideia problemática listada nos parágrafos acima acerca de um modelo (de sucesso) uno de educação, sem respeitar a diversidade e pluralidade de subjetividades existentes em uma sala de aula; mas, também, através do planejamento e execução de aulas que foram julgadas como pertinentes a partir da percepção dos próprios extensionistas, isto é, sem considerar se os estudantes da escola creditariam àquele tema alguma importância, interesse ou simples vontade de estudá-lo – ao menos naquele momento.

Um exemplo prático e mais objetivo acerca dessa questão foi a aula 2 do módulo “Educando em Direitos Humanos”, com o tema “*O que é ser político? Estrutura Política*” e a aula 3, subsequente a essa, onde o projeto objetivava realizar uma *simulação do Congresso Nacional* para que os estudantes pudessem entender como as demandas da sociedade eram debatidas e solucionadas – através do Processo Legislativo.

Sem embargo das metodologias selecionadas estarem em consonância com os marcos teórico-metodológicos já utilizados àquela época (BORGES, 2008; CANDAU,

2007; CANDAU; 2012; SILVEIRA, 2007), bem como de existir um recorte temático extremamente relevante (sobretudo considerando que naquele ano e naquela época em específico estavam sendo disputadas as eleições presidenciais de 2018), não eram esses os temas suscitados pelos estudantes como os de maior emergência e interesse deles.

Essas aulas e esses métodos lograram êxito em outros espaços onde o projeto já havia atuado por anos, de forma que os sujeitos ali implicados no processo de ensino-aprendizagem já tinham uma prévia compreensão acerca da urgência e importância do tema. Para esses estudantes com os quais havíamos começado o trabalho, a política ou temas que mencionassem expressamente essa palavra, ainda eram vistos com muito receio e, por isso, precisavam ser trabalhados de maneira transversal. Ademais, a ideia de trazer um modelo de simulação é a constatação final de que se transportou uma ideia amplamente utilizada no cotidiano dos estudantes do Ensino Superior¹⁹⁴ para a realidade dos estudantes do Ensino Básico que sequer haviam votado alguma vez.

Para suplantiar esses problemas, o projeto não somente compreendeu o erro em transportar atuações exitosas do passado, mas, principalmente, institucionalizou a importância do ato de escutar *todos* os estudantes para sopesar seus principais interesses e realmente contemplá-los nos planejamentos – fossem sugestões à título de metodologias de ensino, fossem os pedidos sobre os mais variados temas que pudessem ser trabalhados em sala fazendo uso da transversalidade dos direitos humanos. Em assim sendo, a partir deste episódio em específico, restou instituído que *todas* as atuações iniciais (no início de cada semestre letivo) seriam voltadas *exclusivamente* para realizar dinâmicas que favorecessem a apresentação das preferências temáticas e metodológicas das turmas onde seriam realizadas as ações de extensão.

As atuações retornaram em novembro daquele mesmo ano já com vistas a contemplar outros temas. Destaca-se, como exemplo, a atuação sobre *bullying* realizada em 06 de novembro de 2018, trazendo à tona não somente um tema muito pedido pelos estudantes, mas sua análise à luz de um trecho do episódio de “*Todo mundo odeia o Chris*” (série favorita de grande maioria dos estudantes daquela sala).

¹⁹⁴ Cabe uma breve nota explicativa neste pórtico. O Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) possui diversas iniciativas (projetos de extensão) onde os modelos de simulação são aplicados, à exemplo da Simulação de Organizações Internacionais (SOI) e a Simulação de Tribunais Constitucionais (STC). A esse respeito, Cf. Silvino e Borges (2019)

O planejamento do ano de 2019 também merece destaque. Na ocasião o projeto havia transportado alguns blocos temáticos não utilizados em 2018, mas que passaram por uma ampla revisão e crítica interna, uma vez que a turma que iríamos trabalhar, apesar de conter uma quantidade significativa de estudantes que já acompanhavam o projeto desde o ano anterior, também era formada por estudantes que tinham acabado de chegar na escola. Ademais, muitos dos aprofundamentos de temas propostos (como na aula sobre o Direito à Cidade, por exemplo) eram demasiadamente técnicos e pobres em metodologias às quais os estudantes da escola já tinham manifestado interesse.

Além disso, mais recentemente (2021), o projeto também realizou um aprofundamento teórico e específico acerca da pedagogia engajada/educação transgressora de hooks (2017), na medida em que realizou formação interna para debater um capítulo da predita obra.

Por fim, no que tange a categoria da *Ecologia dos Saberes* sem dúvidas é o espaço onde mais questões problemáticas foram (e ainda são) identificadas, principalmente por ser o local (teórico e prático) onde há (ou deveria haver) o cruzo não só da pedagogia das encruzilhadas com a engajada/transgressora, mas também de todas as demais categorias trabalhadas ou utilizadas pelo projeto, isto é: direitos humanos, extensão, educação em direitos humanos, educação popular e direito à educação.

Vejamos como isso se desdobra de uma forma mais prática. Utilizando como exemplo o Plano de Atuação mencionado alguns parágrafos acima, isto é, o Plano de Aula do dia 18 de setembro de 2018, no qual a aula objetivava a construção de um conceito acerca da categoria “direitos humanos”.

No aludido plano, utiliza-se como material básico introdutório, um curto vídeo existente no YouTube no qual é contada a história linear, ocidental e do Norte global. Foi apresentada aos estudantes da escola, portanto, a história sobre os direitos humanos que é largamente ensinada nos cursos de direito ou mesmo de formação Brasil e mundo afora, pois trata da narrativa dos vencedores da 2ª Guerra Mundial, em especial o Reino Unido e os Estados Unidos da América, redatores das principais cártulas sobre direitos humanos produzidas no âmbito internacional nas décadas de 40 e 50 (conforme oportunamente analisado na seção 3 desta pesquisa).

A dita *razão metonímica* que totaliza e “binariza” todas as coisas existentes no mundo (norte/sul, ocidente/oriente, civilização/barbárie etc.) produzindo *ausências* por reconhecer como inexistentes todas e quaisquer coisas que não pertençam à um desses binômios (SANTOS, 2007), é facilmente percebida através da tentativa de construção linear e uniforme do conceito de direitos humanos neste plano de aula utilizado como exemplo.

No documento analisado, portanto, há a utilização de um conhecimento científico (o que é válido) mas o mesmo pouco dialógica com as outras formas de conhecer (como o saber popular), perceber ou mesmo ser/existir inerentes ao mundo que vivemos e, principalmente, o mundo de muitos daqueles e daquelas estudantes que participavam daquela aula.

Faltava claramente ali a utilização de uma ecologia dos saberes, capaz de unir as pedagogias transgressoras, engajadas e das encruzilhadas. Não há dúvidas de que havia ali um nítido esforço em emprestar concretude a educação como prática de liberdade, isto é, uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender (HOOKS, 2017) – a simplificação da linguagem, a explicação de termos mais complexos de forma contextualizada e afins. Mas esses esforços metodológicos da pedagogia transgressora, encontravam um limite teórico, na medida em que não eram aplicados a outras cosmovisões ou gramáticas de dignidade ou dos direitos humanos, acrescentando-as a linha do tempo demonstrada ou ao próprio conceito que se pretendia construir. Desta forma, ao invés do exercício de uma *sociologia das ausências*, capaz de superar essa *razão metonímica* e lançar foco nos apagamentos que são por ela produzidas (SANTOS 2010; SANTOS, 2018), havia ali a mera reprodução do que a gramática hegemônica da ciência moderna estabelece enquanto conhecimento (regulação), reforçando-se assim os objetivos da agenda colonial de perpetração do epistemicídio (SANTOS, 2011) – o que, por sua vez, é a antítese do que se pretende com uma pedagogia das encruzilhadas.

Assim, evidenciou-se com a pesquisa-ação, especificamente através da análise destas três categorias e dentro do recorte traçado (isto é, o perfil dos extensionistas do projeto), que alguns dos resultados e problemas identificados nas seções anteriores reverberam de forma aguda não somente na dinâmica interna de organização do projeto, mas, sobretudo, no próprio planejamento e execução das aulas.

Apesar da boa vontade dos estudantes que participam voluntariamente do projeto enquanto extensionistas, somando a origem socioeconômica da maioria proveniente do curso de direito, com a ausência de condições para um processo aprofundado de formação contínua, há a obtenção de dois resultados (que apontam problemas): (i) há um déficit de preparo e de formação para que se possa compreender os aspectos metodológicos da extensão em educação popular em direitos humanos, isto é, para que seja possível a apropriação (pelos extensionistas) das ferramentas pedagógicas adequadas para planejamento e execução das aulas e ações de extensão nos demais círculos concêntricos (a escola e a comunidade); e, também, (ii) há um déficit ainda maior na construção de uma base teórico-metodológica para esses mesmos estudantes no que tange a compreensão das categorias de partida necessárias para construção do conhecimento (emancipatório) de forma a não reproduzir apagamentos (epistemicídio, semiocídio) e capacitando esses estudantes-extensionistas a não se fixarem num único modelo de educação popular em direitos humanos e de estarem sempre abertos a outras cosmovisões, o que é imprescindível para qualquer pessoa que planeja efetivar o direito à educação para além das linhas abissais.

CONCLUSÃO

“*Como colocar um ponto final em um trabalho construído por tantas mãos ao longo dos últimos 06 (seis) anos?*”. Essa sem dúvida alguma foi a questão pela qual fui atravessado incontáveis vezes cada vez que o final dessa trajetória se aproximava. Com o tempo, entretanto, passei a entender que antes disso aqui ser o fechamento, era, a bem da verdade, uma abertura a múltiplas possibilidades, pois, enfim, chegara na encruzilhada. Era hora, pois, de me enveredar por outros caminhos a partir dos resultados encontrados em conjunto com todas e todos aquelas e aqueles que construíram, constroem e ainda vão construir o Efetivando o Direito à Educação.

A primeira e principal problemática que lançamos e que inspirou todo o trabalho que foi feito até aqui nos indagava se era possível, através da extensão e da educação em direitos humanos, construir uma espécie de prática que fosse capaz de emprestar concretude ao nome do projeto de extensão que é o vetor da presente pesquisa-ação, isto é, se seria possível efetivarmos o direito à educação a partir de uma educação em direitos.

Para isso, mergulhamos de cabeça em um manancial de conhecimentos produzidos dentro e fora do cânone ocidental. Primeiro compreendemos *a história que a História conta*, isto é, como normativamente direito e educação vão se aproximando a partir das revoluções liberais e das mudanças estruturais na sociedade a partir dos séculos XVIII e XIX, dando origem a um direito à educação, o qual em essência busca assegurar um acesso universal e gratuito à uma educação pública fornecida pelo Estado.

Entretanto, como somos versados numa lógica contrária aos regimes de verdade, questionamos essa versão da história do direito à educação, *a partir da história que a História não conta*. Para isso, precisávamos entender se existiam outras leituras possíveis sobre o direito e, também, sobre a educação. Partindo daquilo que convencionamos chamar de “quadro teórico-metodológico contra hegemônico” (Boaventura, Herrera Flores, Saviani, Meszáros, Freire e bell hooks), acessamos outras formas de leitura não somente do direito e da educação, como do próprio direito à educação.

A partir do trinômio *ação-reflexão-ação*, na medida em que atuávamos por meio do Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação, compreendíamos com maior clareza, como tão somente a efetivação do modelo de educação vigente não seria capaz de auxiliar no processo de libertação, empoderamento e/ou emancipação daqueles e daquelas

estudantes da Escola Estadual Belém Câmara, os quais vivem em uma situação de constante vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a cada dia que passava ganhávamos a total consciência de que uma ação puramente focal como era o caso da extensão que realizávamos, jamais colheria frutos absolutamente revolucionários que modificariam amplamente a estrutura da educação pública brasileira. Por essa razão, muito antes de pretender formular uma teoria geral aplicável indistintamente a toda e qualquer realidade da rede pública de Ensino Básico, queríamos trabalhar com a realidade material que enfrentávamos diuturnamente enquanto um projeto de extensão.

Nesse sentido, a partir das vivências e troca de experiências com os estudantes da escola, a partir de uma concepção da extensão pelos seus viés *popular*, pudemos compreender aquilo que Paulo Freire já havia afirmado: a educação, mesmo aquela construída nos moldes de uma pedagogia libertadora e engajada, não vai mudar o mundo; mas, em contrapartida, *poderá* proporcionar a transformação da vida de sujeitos que poderão, com suas próprias mãos, encarar o desafio histórico de liderar a vitória da classe trabalhadora na suplantação do modo de reprodução social capitalista.

Se a educação, portanto, era uma importante ferramenta aliada à nossa ideia de levar a educação para além das linhas abissais, precisávamos que ela extrapolasse a lógica que a reduz tão somente aos processos formais educacionais. Isso nos levou ao ponto onde todo esse trabalho começou: a ideia de que a efetivação do direito à educação precisava transpassar os muros da sala de aula, atingindo não só a escola, mas toda a comunidade que a circunda.

Apesar da teoria dos círculos concêntricos ter sido ventilada originariamente quando ainda pensávamos na educação como uma tábula (rasa) para salvação dos principais problemas da humanidade, ao ajustarmos sua lógica a ideia de uma educação para além do capital (no curso da pesquisa) e trabalhar com processos educacionais formais e não formais (com estudantes, profissionais da educação e membros da comunidade), percebemos que essa era uma ideia não somente coerente com o tipo de educação que acreditávamos, mas, principalmente, uma ideia que apontava para um caminho repleto de potências a ser explorado.

O encontro com a ciência encantada das macumbas e toda a produção de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino permitiu que esse que era tão somente um caminho repleto de potências, convertesse-se em uma verdadeira encruzilhada de onde partiam múltiplos caminhos ramificados em infinitas possibilidades. Percorremos vários destes, como se adentrássemos numa densa mata, pedindo licença aos rios e as entidades que a protegem, respeitando-a, explorando-a e, por fim, conhecendo-a.

A Pedagogia das Encruzilhadas permitiu que aquilo que era somente uma potência de possibilidades transmutasse-se numa práxis que de fato colocava em curso, na realidade objetiva/material, o exercício de uma educação como prática de liberdade aberta a toda uma ecologia de saberes, fruto de cosmovisões, vivências e experiências múltiplas que permitiam a realização de diversos *cruzos* entre tudo aquilo que exercitávamos semanalmente no exercício da extensão por intermédio da *ação-reflexão-ação*.

O caminho, por óbvio, não foi linear. Assim como até mesmo os mais experientes caçadores conseguem se perder ao adentrarem em regiões mais densas de uma floresta, nós, que dávamos nossos primeiros passos no campo da educação em direitos, por muitas vezes, erramos, seguindo uma trilha inteira até compreendermos que ela não nos levava a lugar algum. Erramos bastante, mas erramos o suficiente para que pudéssemos, com cada falha, nos deseducarmos de tudo aquilo que um dia havíamos julgado que sabíamos sobre a educação, o direito e a educação em direitos.

E foi a partir desse processo de deseducação que lançamos três flechas certeiras em direção ao alvo que pretendíamos abater. Afinal, para combater o desarranjo cognitivo que nos foi imposto violentamente pelo projeto epistemicida da empresa colonial, sabíamos que seria preciso rasurar muitas das verdades impostas pela racionalidade cognitivo-instrumental da modernidade ocidental, operando por intermédio dessas rasuras e estripulias um verdadeiro descacetamento do binarismo cartesiano que até então usávamos para tentar conhecer e explicar as coisas.

Os três alvos que pretendíamos alcançar estavam escondidos ao final de trilhas encobertas pelas árvores que agora sabíamos que precisávamos percorrer para que pudéssemos responder as seguintes provocações: i) como direito e educação se relacionam dentro dos principais quadros teórico-metodológicos da Teoria dos Direitos Humanos?; ii) quais são as principais ferramentas que a educação em direitos humanos e a educação

popular podem ofertar a categoria extensão?; e iii) quais são as principais áreas onde a extensão em educação em direitos humanos deve centrar esforços na busca pela efetivação do direito à educação?

A primeira flecha foi, então, lançada. Levantamo-nos dos nossos sofás epistemológicos, partimos para a pesquisa bibliográfica e, ao mesmo tempo, não descuramos de toda a realidade que vivenciamos dentro da rede pública de ensino. Com isso, encontramos a abertura para que pudéssemos atingir nosso alvo certamente: *o direito à educação*, tal como desenhado desde as revoluções liberais passando pelos diferentes modelos educacionais do século XIX/XX e, posteriormente, recepcionado pela Constituição Federal de 1988 e normas daí decorrentes, *existe e é uma realidade tão somente dentro das linhas abissais*, isto é, dentro das zonas onde se produz existência/presença porquanto habitadas pelos indivíduos que ocupam os estamentos mais elevados da sociedade.

Se entendemos que direitos humanos são aqueles bens necessários a sobrevivência e existência digna *dos quais gozam do acesso todas as pessoas que deles necessitam, sobretudo as classes populares*, não podemos encarar como direitos humanos aquelas *possíveis* garantias fundamentais elencadas no texto constitucional ou mesmo em normativas internacionais, porquanto tais textos normativos *são expressão tão somente de uma intencionalidade* que foi institucionalizada em um documento legal. Uma promessa (dentre tantas) não cumprida(s) pela burguesia desde que se fixou enquanto classe dominante, ainda no final do século XVIII.

Os ditos “direitos humanos” ou “direitos fundamentais” que estão indicados, por exemplo, nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, são, quando muito, uma plataforma de disputa para a real obtenção desses direitos, porquanto sua existência factual depende da sua materialização na realidade objetiva dos sujeitos, o que historicamente ocorre somente através da mobilização, da luta e das conquistas das classes populares.

Nessa mesma esteira, se entendemos que a educação vai muito além dos processos educacionais formais e que estes, por sua vez, da forma como se materializam por meio de um modelo bancarizado, são instrumentos operados pela burguesia no âmbito das instituições escolares para disseminar uma cultura de internalização dos valores necessários para que o modo de reprodução capitalista continue se autolegitimando e expandindo;

podemos afirmar, portanto, que o direito à educação, quando assegurado para além das linhas abissais, atende tão somente a esta última dimensão, isto é, *um direito à uma educação alienante*, permeada pelo fomento à uma consciência mágica que *consiste basicamente na reunião e internalização dos principais valores burgueses que formam um indivíduo apto a docilmente aceitar uma posição de subordinação na hierarquia social estabelecida*.

Em assim sendo, para além das linhas abissais ou *da ponte para cá*, historicamente o que existe é a produção da inexistência por via da violência, da alienação, da opressão e, principalmente, do silenciamento. A educação como prática da liberdade, não alienante ou, ainda, que fomenta a uma consciência crítica, se existe além das linhas abissais e quando, de fato, é efetivada, é aquela que se encontra quase que totalmente fora dos processos educacionais formais e, no âmbito da educação formal, o pouco daquilo que foi conquistado por intermédio das lutas das classes populares – que é constantemente alvo de políticas de sucateamento, de retrocesso, de desigualdade e de exclusão (o que foi posto ainda em maior evidência desde o início da pandemia do SARS-CoV-2).

Falamos, portanto, que acertamos a primeira flecha, não porque ferimos mortalmente essa educação que produz e reproduz o desencanto. Mas porque pudemos, antes, ao menos, desnudá-la, ao mesmo tempo em que as outras duas flechas partiam em direção aos seus outros alvos, apontando, assim, para alternativas ao projeto de desigualdade que permeia não só as políticas educacionais de hoje, mas até mesmo aquilo que se compreende como direito à educação, dentro da leitura dogmática e monológica que o cânone ocidental nos apresenta.

A segunda flecha rasgou a floresta ao meio. Na sua ponta, carregava aquilo que encontrou pelo caminho: a ideia de uma educação em direitos e o papel desempenhado pela extensão. Quando essas presas já fixadas na ponta da flecha encontraram aquilo que se compreende por “educação popular” e foram por ela intercruzadas, o barulho que escutamos, a partir da estripulia que fazíamos dentro do Efetivando o Direito à Educação, anunciava que tínhamos enfim acertado o alvo em cheio.

Se os processos educacionais formais são permeados por uma lógica de educação bancária e mortificante, cujo produto final é a produção de um indivíduo completamente alienado; e se a extensão, sem embargo de ter sido forjada no seio dos movimentos

estudantis, outrora havia servido para contribuir com idêntico resultado (sobretudo durante a ditadura militar); ao rasurarmos esses conceitos com os constructos da educação popular, pudemos identificar o centro do segundo alvo e acertá-lo com precisão: a materialização de uma *educação popular em direitos humanos* por intermédio da extensão universitária é, sem dúvida, uma forma de levar para além das linhas abissais, uma educação que opera nas frestas e vazios deixados pelo projeto de desigualdade idealizado pelas classes dominantes. Em outras palavras, através do exercício da pedagogia das encruzilhadas e da educação popular em direitos humanos realizada a partir da extensão universitária, somos capazes de fomentar processos educacionais (formais e informais) que não somente valorizam as vivências e experiências dos educandos-educadores, mas que contribuem para a construção da consciência crítica e, conseqüentemente, da mobilização dos sujeitos das classes subalternizadas, necessárias para questionar o paradigma vigente, isto é, o paradigma onde a educação que é institucionalmente à eles assegurada só produz o desencanto e que existe enquanto direito somente da ponte para lá.

A terceira flecha partiu tão ligeira, que em todos os cantos da floresta o que se ouviu foi um trovão. Quando acima afirmei que em alguns pontos nós erramos e precisamos aprender (ou nos deseducar) com as nossas falhas, fazia menção especialmente a esse ponto. Com a gana de construir um projeto de extensão que fosse capaz de intervir na realidade da rede pública de ensino, lançamos essa flecha com toda nossa força e agilidade, sem a certeza de que aquela presa era, de fato, o nosso alvo.

Quando a teoria dos círculos concêntricos (mencionada na terceira subhipótese) foi pensada, conforme detalhado nos capítulos anteriores, partíamos de uma leitura sobre o direito, a educação e do direito à educação, ainda encapsulada pela racionalidade cognitivo-instrumental e, principalmente, aos dogmas de uma leitura dogmática e liberal dos direitos fundamentais que largamente acessamos ao longo das nossas vivências dentro de uma graduação ou pós-graduação em direito. Pensávamos que aquele modelo preconizado pelo texto constitucional (e demais normas) era o “ótimo” e que as nossas intervenções (em sala de aula, na escola e na comunidade), por intermédio das ações de extensão nos três círculos, viriam a reforçar o papel dos processos educacionais formais (e, portanto, da própria escola) na formação e emancipação dos sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, na medida em que avançávamos e coletávamos os frutos daquilo que construímos por intermédio do exercício de uma educação popular em direitos humanos na primeira escola em que atuamos (a Escola Estadual Isabel Gondim), percebemos que a mera otimização dos (ou inserção dos estudantes nos) processos educacionais formais não era, nem de perto, a principal condição para que aqueles sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem pudessem formar uma consciência crítica e, com isso, assumirem um papel dinâmico nas mobilizações necessárias para assegurar o seu acesso não somente à uma educação não-alienante, como aos demais bens necessários a sua existência digna (direitos humanos).

Assim, apesar da força e velocidade com que a flecha partira (representada pelos esforços dos estudantes nos momentos mais críticos dos anos iniciais do Projeto de Extensão) e do grande estrondo que fizera despertando atenção de todas e todos que habitam a floresta, as necessidades de ajustes de rota, os diversos obstáculos não previstos no percurso, fizeram-na perder força ao se aproximar do alvo.

Como já relatado, sem embargo de entendermos a importância de extravasar a educação popular em direitos humanos para além da sala de aula, é cediço que as atuações do projeto ficaram bem mais restritos ao primeiro círculo, com algumas ações de extensão voltadas para o segundo círculo e apenas uma ação envolvendo a comunidade como um todo.

Desta feita, apesar da leitura feita até aqui indicar a importância da Teoria dos Círculos Concêntricos na estruturação metodológica e na idealização de uma *práxis* de educação popular em direitos humanos, levando-a para âmbito muito mais amplo do que tão somente os processos educacionais formais; não podemos afirmar, categoricamente, que esta subhipótese foi submetida ao escrutínio de uma profunda análise empírica, porquanto as ações pensadas pelo Núcleo de Intervenções do Efetivando o Direito à Educação foram levadas adiante, em um primeiro momento, de forma ainda muito tímida e, com o advento da pandemia do SARS-CoV-2, completamente impossibilitadas de ser realizadas.

Três flechas. Três categorias. Três caminhos. Uma encruzilhada. Todo um percurso que nos conduziu não a uma verdade inquestionável, mas a uma certeza verificável a partir daquilo que construímos ao longo dos últimos 06 (seis) anos: quando enfim exercitamos o *cruzo* e *encantamos* aquilo que hoje denominamos de uma *educação popular em direitos*

humanos, abrimo-nos a possibilidades epistêmicas plurais que historicamente foram subalternizadas ou mesmo silenciadas e, por intermédio do exercício de uma pedagogia das encruzilhadas, pudemos não só compreender, mas vivenciar e continuar sonhando com a materialização da educação que acreditamos além das linhas abissais.

Para muitos, pode parecer muito pouco. Talvez, através do emprego de palavras mais eruditas ou de um apego a uma linguagem técnico-científica pudesse aqui escrever uma quantidade muito maior de parágrafos tentando convencê-los da grandiosidade dos nossos feitos. Mas, de onde eu vim e para onde eu vou, acredito (e aprecio) muito mais nas *pedrinhas miudinhas*. Sobre elas:

Nas histórias que conto, por prazer ou ofício, não cabem grandes batalhas, feitos extraordinários, líderes políticos, gênios da humanidade, efemérides da pátria e similares. Esclareço, portanto, para abrir a gira.

Acontece que não me sinto confortável nos jantares requintados, dentro de ternos bem cortados, nos salões da academia ou nos templos suntuosos. Como diz um velho ponto de encataria, para chamar os boiadeiros que moram nos ventos, “uma é maior, outra é menor, a miudinha é a que nos alumeia / pedrinha miudinha de Arunda êh!”. Eu sou maravilhado pelas pedrinhas miudinhas, nelas me vejo e delas faço meu pertencimento.

[...]

É pela aproximação amorosa, pelo ato de acariciar com devoção sagrada – amor, eu diria – as pedrinhas miúdas, que me ilumino no mundo. Os olhos brasileiros são os únicos que tenho para mirar os dias. É com eles que eu busco conhecer e, mais que isso, me reconhecer, na aldeia dos meus pais e do meu filho – terra das alegrias na fresta, das canções de gentilezas e dos fuzuês onde, amiúde, não se imaginaria, de tão escassa, a vida.

O resto são as coisas e pessoas poderosas – inimigas dos rios e das ruas – e suas irrelevâncias. (SIMAS, 2019, p. 13-14)

Na introdução de *Principia*, epígrafe da introdução desta tese, Emicida fala sobre a missão que tomou para si a partir do que vivera quando visitou o Museu da Escravidão, em Angola. No Brasil, hoje, não temos, analogamente, algo similar que poderíamos chamar de “Museu da Educação”.

Entretanto, caso tivéssemos um Museu da Educação, nele, sem dúvida alguma, deveria existir, ao menos, uma sala de aula. Uma sala de aula tão comum quanto todas aquelas que encontramos facilmente em qualquer escola da rede pública de ensino. Uma sala repleta de cadeiras quebradas e enfileiradas; uma sala quente, com fiação exposta e ventiladores oxidados; uma sala com um quadro onde já é quase impossível escrever

qualquer coisa, mas onde ainda é possível ler algo escrito a giz em letras garrafais: *“aqui jaz, por uma ideia distorcida do que é e do que poderia ser a educação, todos os sonhos de crianças e adolescentes que foram destruídos pelo moedor de gente que é o modelo educacional bancarizado brasileiro”*.

Não posso dizer que visitei, portanto, o Museu da Educação, mas posso afirmar que no caminho que percorri até aqui, visitei infindáveis salas como essa. E foi através disso que cheguei até aqui. Foi assim que entendi que a minha missão, sempre que entrasse numa sala de aula ou pegasse na caneta, era devolver para aquelas crianças e adolescentes todos os sonhos que um dia foram roubados delas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Elefante, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- AGÊNCIA BRASIL (Brasília). **Coronavírus: Brasil tem primeiros casos de transmissão comunitária**. Brasil tem primeiros casos de transmissão comunitária. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/ao-vivo-coronavirus-brasil-98-casos-transmissao-comunitaria>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ALEMANHA. Constituição do Reich, de 11 de Agosto de 1919. **Weimar Constitution**. Weimar. 1919. Disponível em: <https://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008. Tradução por Virgílio Afonso da Silva.
- ALICE, Tania. **Ensina-me a fazer arte: o espetáculo (uma intervenção e um espetáculo). o espetáculo (uma intervenção e um espetáculo)**. 2019. Disponível em: <http://taniaalice.com/ensine-me-a-fazer-arte-o-espetaculo/>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**. O movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13 Ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÀSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.
- AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil**. 3 Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasil, v. 65, n. 150, p.407-425, maio 1984. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nov a.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BARROS, Enrique F. *et al.* **Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba.** 1918. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BASEDOW, Johann Bernhard. **Das Basedowische Elementarwerk:** Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. 2. Ed. Leipzig: Crusius, 1785. Disponível em: <<http://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd18/content/titleinfo/11499241>>. Acesso em: 29 out. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEITZ, Charles R. **The Idea of Human Rights.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê:** assassinatos e violência contra travestis e transsexuais brasileiras em 2020. assassinatos e violência contra travestis e transsexuais brasileiras em 2020. 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS (São Paulo). Universidade de São Paulo (USP). **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.** 1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica:** teoria e prática da monografia para os cursos de direito. 10 Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BLOCH, Ernst. **O Princípio da Esperança.** v. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. Tradução por: Nélio Schneider.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** 1 Ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2011.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-Atores.** 1 Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 1 Ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor.** 2 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Princípio da Autodeterminação e o Direito de Propriedade Territorial dos Povos Indígenas: uma leitura a partir do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. In: MONTE, Mário Ferreira et. al. (Org.). **Direito na Lusofonia. Diálogos Constitucionais no Espaço Lusófono**. 1 Ed. Braga: Escola de Direito da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016, v. 1, p. 279-285.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do Direito à Educação nos Documentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos**: O caso da Educação Superior. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. **Verba Juris**, ano 7, nº 7, jan./dez 2008, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, João Pessoa, UFPB.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; BRITO FILHO, Galdino Toscano de. À Guisa de Introdução: reconhecimento da diversidade e educação em direitos humanos para a convivência. In: BORGES, Maria Creusa de Araújo; BRITO FILHO, Galdino Toscano de (org.). **Educação, Direitos Humanos e Justiça Social**. 1. Ed. Vol. 2. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2015. p. 16-23.

BRASIL. Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. Comissão de Constituição. **Projeto de Constituição**. Rio de Janeiro, 1823. 37 p. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/25819>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Rio de Janeiro. 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)**. Rio de Janeiro. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 3.890, de 01 de janeiro de 1901. **Código de Eptácio Pessoa**. Rio de Janeiro. 1901. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 8.659, de 05 de abril de 1911. **Lei Orgânica Rivadávia Correia**. Rio de Janeiro. 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Rio de Janeiro. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**. Rio de Janeiro. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comitê Brasileiro de Direitos Humanos e Política Externa. **Declaração dos Direitos da Criança**. Brasília, DF. 1960. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 29 jan. 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comitê Brasileiro de Direitos Humanos e Política Externa. **Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino**. Brasília, DF. 1962. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelLutContDiscEsfEns.html>>. Acesso em: 29 jan. 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1332**. Brasília, DF. 1983. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/190742>>. Acesso em: 07 jan. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF. 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990b. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992a. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília, DF. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992b. **Convenção Americana de Direitos Humanos**. Brasília, DF. 1992b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999. **Protocolo de São Salvador**. Brasília, DF. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11494, de 20 de junho de 2007. **Lei do FUNDEB**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. AI 583.136 SC. Relator: Ministra Carmen Lúcia Antunes Rocha. Brasília, DF, 24 de novembro de 2008. **Diário de Justiça Eletrônico n. 223**. Brasília.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. RE 594018 AgR. Relator: Ministro Eros Grau. Brasília, DF, 23 de junho de 2009. **Diário de Justiça Eletrônico 07/08/2009**. Brasília.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. AI 658.491 AgR. Relator: Ministro Eros Dias Toffoli, DF, 20 de março de 2012a. **Diário de Justiça Eletrônico 07/05/2012**. Brasília.

BRASIL. **Lei nº. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm . Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer Técnico 08/2012**. Brasília, 2012c. 35 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 01 de maio de 2012**. Estabelece as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2019a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2019b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>. Acesso em: 20 jan. 2022

BRASIL. **Lei nº. 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Brasília, DF. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.987**, de 07 de abril de 2020. Brasília, DF. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13987.htm . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 10.312**, de 04 de abril de 2020. Brasília, DF. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13987.htm . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 14.077**, de 11 de novembro de 2020. Brasília, DF. 2020d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32924124/publicacao/32924268> . Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência v.2.7**. 2021a. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. 2021b. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 20 jan. 2022

BRASIL. CNPQ. **Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil**. Grupo de Pesquisa "Educação, Direito e Universidade Pública". 2022. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/18659167590095211191300. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL DE FATO (São Paulo). **Pressionado, Bolsonaro recua e "devolve" R\$ 1,58 bi dos recursos para educação**. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/22/bolsonaro-recua-e-devolve-rdollar-158-bi-dos-recursos-para-educacao>. Acesso em: 21 out. 2021.

BROWN, Mano. Da Ponte pra Cá. In: RACIONAIS MC'S. **Nada Como um Dia Após o Outro Dia**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves Campos. A pesquisa-ação como espaço formativo: diálogos com educadores. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 49-65.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.715-726, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária (EDUEPB), 2008. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. uma proposta de trabalho. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6 Ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CARVALHO, Ernesto Ignacio de. **Diálogo de negros, monólogo de brancos**: transformações e apropriações musicais no maracatu de baque virado. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: http://maracatuteca.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Dialogo-de-Negros_-_Monologo-de-Brancos.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

CARVALHO, Rosana Areal de. Das Raízes à Formação da Educação brasileira: os subsídios de Primitivo Moacyr. **História e Perspectivas**, n. 57, jul./dez. 2017, p. 233-256. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/42806>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CASTRO, Emmanuelle Konzen. A teoria da reserva do possível e sua utilização pelo Judiciário nas demandas de saúde do Brasil. **Revista de Direito (UFV)**, Viçosa, v. 8, n. 1, 2016, p. 63-83. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/revistadir/article/view/1751>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 Ed. São Paulo: Veneta, 2020.

CETIC.BR. **TIC Domicílios (Base de dados)**. 2020. Disponível em: https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM . Acesso em: 09 out. 2020.

CETIC.BR. **TIC Domicílios 2019:** principais resultados. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf . Acesso em: 10 out. 2020.

CHALMEL, Loïc. Johann Bernhard Basedow ou la diffusion transnationale d'une pédagogie des amis de l'humanité. **Revue Germanique Internationale**, n. 23, p.17-33, 17 jun. 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rgi/1575>>. Acesso em: 29 out. 2018.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável:** uma genealogia do liberalismo autoritário. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÀSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CORDEIRO, Mauro. O samba e as escolas de samba: escolas de samba são pensamento e ação, filosofia e prática. **Carnavalesco**. Rio de Janeiro, s/p. 27 nov. 2021. Disponível em: <https://www.carnavalesco.com.br/mauro-cordeiro-o-samba-e-as-escolas-de-samba/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CUBBERLEY, Ellwood Patterson. **Public Education in the United States:** a study and interpretation of American Education History. Cambridge: The Riverside Press, 1947. Disponível em: <<https://archive.org/details/publiceducationi032029mbp>>. Acesso em: 18 out. 2018.

CUBBERLEY, Ellwood Patterson. **The History of Education:** educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Cambridge: The Riverside Press, 1920. Disponível em: <<https://archive.org/details/historyofeducati011713mbp>>. Acesso em: 18 out. 2018.

DE ARAÚJO, Gilda Cardoso. Direito à Educação Básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

DEJOB, Charles. **L'Instruction Publique en France et en Italie au dix-neuvième siècle Napoléon Ier et ses lycées de jeunes filles en Italie. L'enseignement supérieur libre en France. Villemain en Sorbonne. Des édit.** [S.l.: s.n], 2011. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/cache/epub/37052/pg37052-images.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-Ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 33-68.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Nova York: The Macmillan Company, 1935. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.274992>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DEWEY, John. **The Educational Situation**. 2 Ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1904. Disponível em: <<https://archive.org/details/educationalsitu00dewegoog>>. Acesso em: 18 out 2018.

DIMOULIS, Dimitri. MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DOMÊNICO, Deived *et al.* **História Pra Ninar Gente Grande**. In: G. R. E. S. Estação Primeira de Mangueira – Samba-Enredo 2019. Rio de Janeiro, 2019.

EMICIDA: AmarElo - É Tudo Pra Ontem. Direção de Fred Ouro Preto. São Paulo: Lab Fantasma, 2020. (89 min.).

EMICIDA. Principia (feat. Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira, Pastoras do Rosário). In: EMICIDA. **AmarElo (Ao Vivo no Theatro Municipal de São Paulo)**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

ESCOBAR, Herton. Congresso aprova projeto que pode liberar R\$ 9 bilhões para a ciência em 2021. **Jornal da USP**. São Paulo, s/p. 18 dez. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/congresso-aprova-projeto-que-pode-liberar-r-9-bilhoes-para-a-ciencia-em-2021/>. Acesso em: 26 jan. 2021

ESTADÃO. **Mantida absolvição de policiais no caso do ônibus 174**. 2003. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mantida-absolvicao-de-policiais-no-caso-do-onibus-174,20030814p8682>. Acesso em: 09 jan. 2021.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011): levantamento das políticas de ação afirmativa**. Levantamento das políticas de ação afirmativa. 2011. Disponível em: http://gema.bemvindo.co/wp-content/uploads/2013/11/files_Levantamento_2011C.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FLORESTAN, Fernandes. **O Desafio Educacional**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

FLORESTAN, Fernandes. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.

FOLHA DE S. PAULO. **Júri livra policiais do caso do ônibus 174**. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1212200201.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

FOLHA DE S. PAULO. **PM da Candelária é inocentado das 8 mortes**. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff200601.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021

FONTES, Virgínia. Capitalismo Filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e O Marxismo**, Niterói, v. 8, n. 14, p. 15-35, jun. 2020a. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2 Ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virginia. Solidariedade Social Ativa e o Coronavírus. In: UFSC (SC). Associação de Pós-Graduandos. **Posições Políticas**. Santa Catarina, 16 mar. 2020b. Disponível em: <https://apg.ufsc.br/2020/03/16/solidariedade-social-ativa-e-o-coronavirus-por-virginia-fontes/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

FONTES, Virgínia. As contradições da dependência sob o capital-imperialismo. In: **Seminário Internacional Socialismo Del Buen Vivir Em América**, Equador, 2013. Disponível em: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/Equador-VF-contradicoes-depend-e-kimper-Virgina-Fontes.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FRANÇA. Lei de 16 de junho de 1881. **Loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire**. Paris, 17 jun. 1881. Disponível em: < <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1881cap.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018

FRANÇA. Lei de 16 de junho de 1881 (b). **Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques**. Paris, 17 jun. 1881. Disponível em: < <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018

FRANÇA. Lei de 28 de março de 1882. **Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire**. Paris, 29 mar. 1882. Disponível em: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018

FRANÇA. Lei de 30 de outubro de 1886. **Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire**. Paris, 31 out. 1886. Disponível em: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/oct1886.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019d.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. 1. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 5 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

FREITAS, Lorena. Uma Análise Pragmática dos Direitos Humanos. In: FREITAS, L.; FEITOSA, E. (orgs). **Marxismo, Realismo e Direitos Humanos**. João Pessoa: UFPB, 2012.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Portal da Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, p. 0-1. 27 maio 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ROCHA, 2005: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070592.pdf>

GALDINO, Flávio. **Introdução à Teoria dos Custos dos Direitos: direitos não nascem em árvores**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

GAMA, Luiz. **Democracia**. 1. Ed. São Paulo: Editora Hedra, 2021a.

GAMA, Luiz. **Liberdade**. 1. Ed. São Paulo: Editora Hedra, 2021b.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, sv, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GUILLAUME, James. Lakanal. In: BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette Et C, 1911. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

GUILLAUME, James. Mirabeau. In: BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette Et C, 1911b. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)Pensando a Pesquisa Jurídica: teoria e prática**. 2. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GZH. The Trust Project. **Sequestro no Rio lembra caso retratado no documentário "Ônibus 174"**. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/cinema/noticia/2019/08/sequestro-no-rio-lembra-caso-retratado-no-documentario-onibus-174-cjzjvxzat04a101qmcuvzma7c.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

G1. **Parte do teto de escola pública em Natal desaba e atinge dois alunos**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2019/05/10/parte-do-teto-de-escola-publica-em-natal-desaba-e-atinge-dois-alunos-veja-video.ghtml>. Acesso em: 29 out. 2020.

G1. **Professores do RN entram em greve por tempo indeterminado**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/03/05/professores-do-rn-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2021.

G1. **Universitários criam projeto para resgatar 2ª escola mais antiga do RN**. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2015/05/alunos-de-direito-criam-projeto-para-resgatar-2-escola-mais-antiga-do-rn.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

HEATER, Derek. **A History of Education for Citizenship**. Oxford: Routledge, 2015.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORNUNG, Simone. **Johann Bernhard Basedow und sein Philanthropin in Dessau**. Munique: GRIN Verlag, 2002. Disponível em: <<https://www.grin.com/document/75159>>. Acesso em: 29 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (Brasil). **Resolução n. 12/85 - Caso n. 7.615 (Brasil)**. 1985. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/resolucao-n-1285-caso-n-7615-brasil>>. Acesso em: 01 fev. 2019

KUSTERS, W.; DEPAEPE, M. The French Third Republic: Popular Education, Conceptions of Citizenship and the Flemish Immigrants. **Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation**, v. 23, n. 1, 12 maio 2011, p. 22-40. Disponível em: <https://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2375>. Acesso em 11 nov. 2018

JORNAL NACIONAL (São Paulo). **MEC anuncia corte de 30% em repasses para todas as universidades federais**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30percent-em-repasses-para-todas-as-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

LATINOBARÓMETRO. **Latinobarómetro 2020 - Analisis Online**. 2020. Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

LIESE, Adolf. **Allgemeine Bestimmungen über das preußische Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen vom 15. Oktober 1872**. Koblenz: Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz, 2014. Disponível em: <<https://www.dilibri.de/rlb/content/titleinfo/1263875>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LOSANO, Mário G. **Sistema e Estrutura do Direito, volume 2: o Século XX**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

LOUREIRO, Manuel. Notas sobre as reformas de Wilhelm von Humboldt. **Caderno de Investigação Aplicada**, v. 1, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://www.easeg.pt/wp-content/uploads/2017/09/Caderno-Investigacao-Aplicada-3.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LUZIRIAGA, Lorenzo. **Historia de la Educación Pública**. Buenos Aires: Losada, 1946.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Historia de la Educación y de la Pedagogia**. 9 Ed. Buenos Aires, Losada, 1971.

MACAULAY, Thomas Babington. **The Miscellaneous Writings and Speeches of Lord Macaulay**. Vol. 4.

MACIEL, Adriana. As heterotopias sonoras do rap. **Ipotesi: Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 144-152, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19371>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MAGENDZO, Abraham. Conversando en torno a la educación en derechos humanos desde una mirada controversial y dilemática. In: KANDEL, Victoria; MANCHINI, Nèstor; PENHOS, Matías (comp.). **Educación en derechos humanos en América Latina: construyendo perspectivas y trayectorias**. Remedios de Escalada: De La Unla, 2017. p. 33-37. Disponível em: <https://ddhh.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/EducacionenDerechosHumanos-Final-con-tapa.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Da colonialidade dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.). **O Pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 87-110.

MARSILLAC, Narbal de. Direitos Humanos e Retórica Pós-Moderna / Human Rights and Postmodern Rhetoric. **Revista Brasileira de Direito**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 318, 22 dez. 2017. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A.. <http://dx.doi.org/10.18256/2238-0604.2017.v13i3.1674>. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1674/1476>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MARTINS, Leonardo (Org.). **Cinquenta anos de jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão**. Montevideo: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MATOS, Monique Fernandes Santos. A omissão da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em matéria de direitos sociais, econômicos e culturais. **Caderno do Programa de Pós-graduação em Direito Ppgdir/ufrgs**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.269-294, out. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/ppgdir/article/view/50142>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MATTOS, Hebe. **André Rebouças e o Pós-abolição**: entre a África e o Brasil (1888-1898). Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, Rio Grande do Norte, 2013.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 9 Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1. Ed. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2018.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária**: Diálogos Populares. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária**: uma análise crítica. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2 Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MEMÓRIA GLOBO. Globo. **Sequestro do Ônibus 174**. 2019. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/sequestro-do-onibus-174/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. 9 Ed. T. IV. Coimbra: Coimbra. 2011.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27990/29772>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat (Baron de). **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Tradução de Cristina Murachco.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3. Ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

NASCIMENTO, Ana Franco do. **Direito à saúde deve ser visto em face do princípio da reserva do possível**. 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-fev-12/ana-franco-direito-saude-visto-face-reserva-possivel>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil – O Estado Democrático de Direito a partir e além de Luhmann e Habermas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOVAIS, Jorge Reis. **Contributo para uma Teoria do Estado de Direito: do Estado de Direito Liberal ao Estado social e democrático de Direito**. Coimbra: Almedina, 2006.

OLIVEIRA, Valter Lúcio de. RIBEIRO, Ana Motta. LOBÃO, Ronaldo (Orgs.). **O Brasil que arde e a boiada passa: instituições, conflitos e relações de poder**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

ÔNIBUS 174. Direção de José Padilha. Rio de Janeiro: Riofilme, 2002. (133 min.), DVD, color.

OTAVIANO, Heleno. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. 1. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

O GLOBO. **PMs mataram oito moradores de rua, entre eles seis menores, na Candelária**. 2013. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/pms-mataram-oito-moradores-de-rua-entre-eles-seis-menores-na-candelaria-9794994>. Acesso em: 09 jan. 2021.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Educação através dos tempos**. 2010. Artigo disponível no Acervo Digital da UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173?locale=pt_BR>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massanga, 2010.

PERDIGÃO MALHEIROS, Agostinho Marques. **Índice cronológico dos factos mais notáveis da História do Brasil desde seu descobrimento em 1500 até 1849**. [S.l.: s.n], 2007. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/22044/22044-h/22044-h.htm#ch9m>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CÂSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 59-66.

PINTO, Monica. La justiciabilidad del derecho a la educacion. **Revista IIDH**, San José, vol. 52, n. 2, p. 213-229, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1633/revista-iidh52.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14 Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Força Integralizadora e Catalisadora do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos: desafios para a pavimentação de um constitucionalismo regional. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Montes Claros, v. 8, n. 2, p.11-30, dez. 2013b. Disponível em: <https://fasa.edu.br/assets/arquivos/files/RBEJ%20v_8,%20n_2_2013.pdf#page=11>. Acesso em: 01 fev. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho (TST)**, Brasília, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5>. Acesso em: 29 jan. 2019.

POPPER, KARL RAIMUND. **Os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

QEDU. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2015**. Disponível em: <<http://qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2015>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

QEDU. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2017**. Disponível em: <<http://qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2017>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

QEDU. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2019**. Disponível em: <<http://qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2019>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 18, p.13-28, jan. 2001. Tradução de Carlos Eduardo Vieira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

REUTERS. **Chinese officials investigate cause of pneumonia outbreak in Wuhan**. 2019. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-china-health-pneumonia-idUSKBN1YZ0GP>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaaios insólitos**. 1 Ed. São Paulo: Grupo Editorial Global, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

RISÉRIO, Antonio. Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 15 jan. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/01/racismo-de-negros-contra-brancos-ganha-forca-com-identitarismo.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2022.

RIVEIRA, Carolina. Um terço dos alunos cogita abandonar a escola diante do coronavírus. **Exame**. São Paulo, p. 1-2. 24 jun. 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/um-terco-dos-alunos-cogita-abandonar-a-escola-diante-do-coronavirus/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RODRIGUES, Silvio Sérgio Oliveira. **Ensaaios do "manguebeat": uma poética de fluxos**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134946/334227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979. Tradução de Sérgio Milliet.

ROSA, Eduardo. De menino pobre a juiz: uma trajetória de lutas pela realização de um sonho. **Dourado News: a fonte da informação**. Dourado, s/p. 24 jun. 2012. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/especiais/de-menino-pobre-a-juiz-uma-trajetoria-de-lutas-pela-realizacao-de-um-s/439379/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

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

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária (EDUFPB), 2007. p. 75-84.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História. **Revista Educação & Sociedade**, Brasil, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência / Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. 3 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na Oficina do Sociólogo Artesão:** aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez Editora, 2018. Seleção, revisão e edição por: Maria Paula Meneses e Carolina Peixoto.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos:** sociologia crítica do direito. 1 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução por: Mouzar Benedito.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 1, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/i/2008.n81/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.). **O Pluriverso dos Direitos Humanos:** a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 13-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. Introdução: o pluriverso dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.). **O Pluriverso dos Direitos Humanos:** a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 13-36.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História:** estudos de historiografia e história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43 ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAYÃO, Lara. Prefácio. In: LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SCAFF, Fernando Facury. **Você nem sabe, mas vive entre a reserva do possível e as escolhas trágicas**. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-jan-23/contas-vista-vivemos-entre-reserva-possivel-escolhas-tragicas>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na Educação Superior: acesso e perfil discente**. 2020. IPEA - Texto para Discussão. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVA, Margarida Sônia Marinho Do Monte. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de Educação em Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Básica. In: Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al.. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Capacitação de Professores**. João Pessoa: UFPB, 2008.

SILVA, Adriano Ferreira da. **"Reserva do Possível" no Supremo Tribunal Federal: uma expressão enigmática?**. 2016. 135 f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Sociedade Brasileira de Direito Público, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/arquivos/monografia/288_monografia_2016_AdrilanoFerreira.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária (EDUFPB), 2007. p. 245-274.

SILVINO, Ângelo José Menezes. **A nova dinâmica de análise dos atos de concentração, a efetiva tutela da concorrência e o desenvolvimento nacional**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23148/1/NovaDin%c3%a2micaAn%c3%a1lise_Silvino_2016.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

SILVINO, Ângelo José Menezes; BORGES, Maria Creusa de Araújo. A interface entre transjuridicidade, o ensino e a aprendizagem: uma análise dos Modelos das Nações Unidas (MNUS). **Revista Jurídica In Verbis**, Natal, v. 24, n. 46, p. 285-306, dez. 2019.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas: uma história do Brasil**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações Nações: Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas**. Vol. II. São Paulo: Nova Cultura, 1996. Tradução por Luiz João Baraúna.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do Segundo Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/253/1/170%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SOKA GAKKAI INTERNATIONAL. **Oral statement at the 42nd Human Rights Council session in Geneva - Item 3 General Debate: plan of action for the fourth phase (2020-2024) of the world programme for human rights education**. Plan of Action for the fourth phase (2020-2024) of the World Programme for Human Rights Education. 2019. Disponível em: https://iddh.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Oral-Statement_HRC42_final.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 1 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STAUFFER, Anakeila de Barros *et al* (org.). **Hegemonia Burguesa na Educação Pública: problematização no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

TALLEYRAND-PÉRIGORD, Maurice. **Rapport sur l'Instruction Publique, les 10, 11 et 19 Septembre 1791 fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée Nationale**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/26336/26336-h/26336-h.htm>>. Acesso em: 10 out. 2018.

TEIXEIRA, Anísio S. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_sumario.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TEIXEIRA, Anísio S. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro3/chama_sumario.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

THE WORLD BANK. **Gini index (World Bank Estimative) - Brazil**. 2022. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?end=2019&locations=BR&start=2001>. Acesso em: 27 jan. 2022.

THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TRANSGENDER EUROPE (TGEU). **Transrespect versus Transphobia Worldwide**. Trans Murder Monitoring (TMM). 2021. Disponível em: <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring/>. Acesso em: 04 jan. 2022

TRIBUNA DO NORTE (Rio Grande do Norte). **Nova Escola Potiguar fortalece educação do RN com R\$ 400 milhões**. 2021a. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/nova-escola-potiguar-fortalece-educaa-a-o-do-rn-com-r-400-milha-es/524258>. Acesso em: 30 out. 2021.

TRIBUNA DO NORTE (Rio Grande do Norte). **Governo do RN anuncia construção de 12 unidades do IERN até o fim de 2022**. 2021b. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/governo-do-rn-anuncia-construa-a-o-de-12-unidades-do-iern-ata-o-fim-de-2022/516950>. Acesso em: 30 out. 2021.

TURE, Kwame. HAMILTON, Charles V. **Black Power: a política de libertação nos Estados Unidos**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

UNESCO. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase**. 2012a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Segunda Fase**. 2012b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Terceira Fase**. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922?2=null&queryId=7769ca64-90c6-4764-8546-e2fde4f792ad>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNICEF. Conferência de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jan. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **PJ557-2015 - Efetivando o Direito à Educação: projeto piloto Escola Estadual Isabel Gondim**. 2015. Dados da ação de extensão extraídos do SIGAA/UFRN. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/extensao/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **PJ742-2019 - Efetivando o Direito à Educação**. 2019. Dados da ação de extensão extraídos do SIGAA/UFRN. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/extensao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VANDERNOTTE, Christophe. Henri Desroche e a Pesquisa-Ação: o futuro de um legado. In: THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 131-154.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a Realidade e a Utopia**: ensaios sobre política, moral e socialismo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

VIEIRA DE ANDRADE, José Carlos. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976**. 3 Ed. Coimbra: Almedina, 2006.

WITKER, Jorge. **Como elaborar una tesis en derecho**: pautas metodologicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho. Madrid: Civitas, 1985.

.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins de direito como diretor desta instituição Escola Estadual Belém Câmara, localizada na Rua Lajes, s/n, Cidade da Esperança, Natal/RN, CEP 59071-000, Código INEP 24057606, estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **“EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO (EM DIREITOS HUMANOS): A TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO”** sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Ângelo José Menezes Silvino**, o qual terá apoio desta instituição .

Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como Instituição Co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Natal-RN, 13 de Maio de 2020

Renata Rafaela Correia Mendes
Coordenadora Pedagógica
Mat: 1318829



Assinatura
CPF: 067.406.374-07

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins de direito, como coordenadora do Projeto de Extensão "Efetivando o Direito à Educação", vinculado ao Departamento de Direito Privado (DIPRI) do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada "EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO (EM DIREITOS HUMANOS): A TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO" sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Ângelo José Menezes Silvino**, o qual terá apoio deste projeto.

Este Projeto de Extensão está ciente de suas co-responsabilidades e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Natal-RN, 13 de Maio de 2020



Profa. Dra. Ana Beatriz Ferreira Rebello Presgrave
Coordenadora do Projeto Efetivando o Direito à Educação

Pesquisador Responsável: Ms. Ângelo José Menezes Silvino

Endereço do Pesquisador Responsável: Avenida Cabo Branco, 3082, Edifício Atlântico Sul, Apt 215 – Bairro Cabo Branco – João Pessoa-PB - CEP: 58.045-010 - Fones: (84) 98812-4681 - E-mail: profangelomenezes@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: etica@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791 Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DO PPGCJ/UFPB

07/07/2020

https://sipac.ufpb.br/public/jsp/documentos/documento_visualizacao.jsf?idDoc=1389603


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CERTIDÃO N° 9 / 2020 - PPGCJ (11.01.46.04)

N° do Protocolo: 23074.044027/2020-76

João Pessoa-PB, 19 de Junho de 2020

CERTIDÃO

CERTIFICO, para os devidos fins que, **ÂNGELO JOSÉ MENEZES SILVINO**, portador do CPF sob o n° 071.931.214-05, aluno do **DOUTORADO** do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, em **19/06/2020**, teve o seu projeto de pesquisa intitulado: **"EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO (EM DIREITOS HUMANOS): A TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO"**, sob orientação da Profª. Drª. Maria Creusa de Araújo Borges, **APROVADO**, ad referendum do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, para fins de submissão ao Comitê de Ética, conforme os termos regimentais que regem a matéria. E, por ser expressão da verdade, firmo a presente certidão na condição de Vice-Coordenador do programa, para que surta os efeitos legais e jurídicos.

(Assinado digitalmente em 29/06/2020 21:57)

NEWTON DE OLIVEIRA LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1646564

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **9**, ano: **2020**, documento (espécie): **CERTIDÃO**, data de emissão: **19/06/2020** e o código de verificação: **534cfb4e50**

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO CCJ (FOLHA DE ROSTO)



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO (EM DIREITOS HUMANOS): A TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 95			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANGELO JOSE MENEZES SILVINO			
6. CPF: 071.931.214-05		7. Endereço (Rua, n.º): JOAO RODRIGUES DA SILVA CAPIM MACIO NATAL RIO GRANDE DO NORTE 59082310	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 84988124681	10. Outro Telefone:	11. Email: profangelomenezes@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: ____ / ____ / ____ Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	
14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Jurídicas - CCJ		15. Telefone: (83) 3216-7877	
16. Outro Telefone:			
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Fredys Orlando Sorto</u> CPF: <u>467.487.094-15</u> Cargo/Função: <u>Diretor do CCJ</u> Data: <u>2, 6, 2020</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO E – PARECER E AUTORIZAÇÃO DO CEP (CCS/UFPB)

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO (EM DIREITOS HUMANOS): A TEORIA DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Pesquisador: ANGELO JOSE MENEZES SILVINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35593820.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Jurídicas - CCJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.479.841

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS (PPCCJ), do CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS (CCJ), da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno ÂNGELO JOSÉ MENEZES SILVINO, sob orientação da Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, com término previsto de março de 2021. A priori, é necessário destacar que essa pesquisa foge de metodologias de recortes puramente formalistas ou positivistas, buscando confirmar (ou refutar) suas hipóteses através de uma experimentação investigativa prática dos problemas elencados. Desta feita, apropria-se de uma vertente teórico-metodológica aqui denominada de jurídicosociológica, compreendendo, portanto, o fenômeno jurídico em um ambiente social muito mais amplo – avaliando seus influxos com o campo político e sociocultural e preocupando-se, sobretudo, com a concretude (efetividade) do direito posto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor uma resignificação do direito à educação por intermédio do embate entre os diferentes quadros-teóricos metodológicos da Teoria dos Direitos Humanos, analisando o papel que a extensão e a educação em direitos humano podem assumir na (re)construção desse (novo) significado.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.479.841

Objetivo Secundário:

a) Identificar o conceito, através da alocação teórica e normativa (quadros hegemônico e contra hegemônico) das categorias “Direito”, “Educação” e “Direito à Educação”; b) Averiguar o atual estágio de efetivação do direito à educação, consagrado na Constituição Federal de 1988, no âmbito da rede pública de ensino nacional (especialmente no estado do Rio Grande do Norte), através dos seus indicadores oficiais, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); c) Estabelecer o conceito da extensão universitária, suas principais práticas e métodos, bem como os seus desdobramentos e o potencial de impacto na sociedade, em especial, no Ensino Básico; d) Fixar o “estado da arte” da Educação em Direitos Humanos (EEDH) em termos teóricos e todo o seu ferramental (competências e habilidades que requer e que desenvolve); e) Avaliar a possibilidade de utilização da Educação em Direitos Humanos (EEDH), por intermédio da extensão, como instrumento de efetivação do Direito à Educação, averiguando seu papel em sala de aula, na escola e na comunidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente avaliados pelos pesquisadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa foi elaborada em conformidade com as diretrizes das resoluções vigentes do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável à APROVAÇÃO do referido projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.479.841

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1555915.pdf	22/07/2020 21:43:14		Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.pdf	22/07/2020 21:39:04	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	22/07/2020 21:38:55	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	22/07/2020 21:38:46	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	22/07/2020 21:35:17	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	22/07/2020 21:34:54	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	22/07/2020 21:34:00	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ALUNOS_MAIORES_GESTORES_PROFESSORES.pdf	22/07/2020 21:33:38	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	22/07/2020 21:32:59	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	22/07/2020 21:32:44	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/07/2020 21:32:26	ANGELO JOSE MENEZES SILVINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.479.841

JOAO PESSOA, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO F – TODOS OS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELO EFETIVANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO ENTRE 2015 E 2021

Como forma de facilitar o acesso a todos os documentos públicos produzidos pelo Projeto de Extensão Efetivando o Direito à Educação, uma nuvem virtual (*drive*) foi criada e todos os arquivos foram organizados e carregados na mesma, a qual pode ser acessada através do seguinte link:

https://drive.google.com/drive/folders/1pbQeAzBjQD1Qs26gn2PD7zk0n_e14VRG?usp=sharing

As pastas estão segmentadas por ano (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021), havendo subdivisões internas onde constam, principalmente, as Atas (de Reuniões Ordinárias, Reuniões Extraordinárias e Formações) e os arquivos contendo os Planejamentos Semestrais e eventuais Planos de Aula produzidos pelos estudantes-extensionistas.

Cumpre ressaltar que alguns documentos também foram disponibilizados para facilitar o entendimento da estrutura e funcionamento do projeto, tal como o seu Regimento Interno.