

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO**

MARCIA REGINA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**SOBRE A ÓTICA DA RESISTÊNCIA E DA LUTA: UMA ANÁLISE
HISTÓRICO-CRÍTICA DA INTERSECCIONALIDADE DAS
DESGUALDADES SOCIAIS**

**CAMPINAS
2025**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO**

**SOBRE A ÓTICA DA RESISTÊNCIA E DA LUTA: UMA ANÁLISE
HISTÓRICO-CRÍTICA DA INTERSECCIONALIDADE DAS
DESIGUALDADES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Direito da Escola de Ciências Humanas,
Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Direito.

Campinas, 02 de dezembro de 2025

Orientador: Dr. Vinícius Gomes Casalino

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48s	Rodrigues de Oliveira, Marcia Regina Sobre a ótica da resistência e da luta : uma análise histórico-crítica da interseccionalidade das desigualdades sociais / Marcia Regina Rodrigues de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2025. 69 f. Orientador: Vinícius Gomes Casalino. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia. 1. Educação. 2. Dignidade. 3. Simbolismo Constitucional.
------	--

MARCIA REGINA RODRIGUES DE OLIVEIRA
Sobre a ótica da resistência e da luta: uma análise
histórico-crítica da interseccionalidade das
desigualdades sociais.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 02 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br GIOVANA LABIGALINI MARTINS
Data: 03/12/2025 16:20:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DRA. GIOVANA LABIGALINI MARTINS (UNIFESP)


DRA. FERNANDA DA SILVA LIMA (PUC-CAMPINAS)


DR. VINICIUS GOMES CASALINO – Presidente (PUC-CAMPINAS)

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas (SP)
Fone: (0XX19) 3343-7659 – correio eletrônico: hjs.ppgdireito@puc-campinas.edu.br

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de
Financiamento 001.

AGRADECIMENTO

A meus pais, Marcia e Sergio, pelo apoio nesta trajetória acadêmica e por sempre acreditarem em comigo. Agradeço o amor que nunca faltou, a semente de fé que regaram e cuidaram e hoje floresce em meu coração e guia meu caminho e por sempre me alimentarem com a certeza de que eu sou capaz de realizar os meus sonhos.

Ao meu orientador, o professor Dr. Vinícius Gomes Casalino. Agradeço por ter me guiado até o fim desta pesquisa contribuindo de forma ímpar para o meu crescimento acadêmico.

À professora Dra. Fernanda Lima, por compor minha banca. Agradeço pelos apontamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho e pela simpatia com que conduz nossas conversas.

À professora Dra. Giovana Labigalini, por aceitar compor minha banca. Agradeço a gentileza das palavras e a seriedade e profissionalismo dos apontamentos que auxiliaram na elaboração deste trabalho.

Aos professores Josué Mastrodi e Paulo de Carvalho Yamamoto. Agradeço por se fazerem presentes nesta defesa e, assim, contribuírem para que ela acontecesse.

A todos os professores deste programa que, por meio de suas aulas, contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos funcionários desta universidade, em especial ao Wagner, pela eficiência no trabalho e pela gentileza e alegria com que sempre nos recebe.

RESUMO

A pesquisa investiga, por meio de uma ontologia histórico-crítica, o papel da educação na construção social e a eficácia de movimentos sociais e de políticas públicas na garantia e conquista de direitos. Aborda conceitos como; *consciência não-ingênu*a; interseccionalidade, dentre outros que permitem construir uma argumentação lógica e consistente a fim de comprovar as hipóteses formuladas por meio do método hipotético-dedutivo, segundo o qual, a partir da delimitação de um problema de pesquisa, formulam-se hipóteses que serão submetidas a testes de falseamento ao longo do trabalho, para que, ao final, obtenham-se os resultados esperados. Nesse contexto, a Constituição se torna um tipo de falácia, quando identificamos que, por mais que seja válida e esteja vigorando, não se efetiva, tornando-se meramente simbólica. Por fim, serão apresentados os resultados deste processo analítico nos direcionando a efetivação de todo o processo de resistência e luta por justiça social, fazendo da dignidade não mais um conceito puramente metafísico, mas resultado da concretização e garantia de direitos individuais e coletivos. A pesquisa sustenta a hipótese de que a Constituição é uma espécie de “falácia” formulada para tentar encobrir um Estado criado para excluir, uma vez que ela vigora, mas não se efetiva. Logo, indaga-se: como se pode encontrar vieses para driblar tal estrutura e exigir que a conclusão desse silogismo social não mais seja falaciosa? Os resultados alcançados pela pesquisa sugerem que, para que um povo se veja revestido de direitos, é preciso compreender que essa transformação será fruto de uma luta constante e conjunta, que tem início na garantia de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação; dignidade; Constituição simbólica; movimentos sociais; políticas públicas.

ABSTRACT

The research investigates, through historical-critical ontology, the role of education in social construction, and the effectiveness of social movements and public policies in securing and advancing rights. It addresses concepts such as non-naïve consciousness, intersectionality, among others, which enable the construction of a logical and consistent argumentation aimed at testing the hypotheses formulated through the hypothetical-deductive method. According to this method, starting from the delimitation of a research problem, hypotheses are proposed and subsequently subjected to falsification tests throughout the study, to ultimately obtain the expected results. In this context, the Constitution becomes a type of fallacy, insofar as, although it remains valid and in force, it fails to materialize in practice, thereby assuming a merely symbolic character. Finally, the results of this analytical process will be presented, guiding us toward the realization of the entire process of resistance and the struggle for social justice—transforming dignity from a purely metaphysical concept into the tangible outcome of the realization and guarantee of individual and collective rights. The research supports the hypothesis that the Constitution functions as a kind of “fallacy” designed to conceal the exclusionary nature of the State—since it exists and operates yet fails to be effectively implemented. Thus, the study raises the question: how can one identify ways to circumvent such a structure and demand that the conclusion of this social syllogism cease to be fallacious? The findings suggest that for a person to be truly endowed with rights, it is essential to understand that such transformation can only result from a constant and collective struggle, one that begins with the assurance of an emancipatory education.

Keywords: Education; dignity, symbolic Constitution; social movements; public policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – Uma ontologia histórico-crítica.....	16
1.1. Análise histórico-crítica das relações sociais de uma perspectiva de resistência	17
luta	17
CAPÍTULO 2 - Da consciência crítica à dignidade humana	25
2.1. Consciência crítica não-ingênuo	25
2.2. A influência da educação na política e suas representações	34
2.3. Dignidade Humana	37
2.3.1. Alfabetizar para a dignidade: o <i>ser</i> e <i>estar</i> da dignidade humana	40
CAPÍTULO 3 – Simbolismo constitucional, movimentos sociais e políticas públicas	43
3.1. Simbolismo constitucional	44
3.2. Movimentos sociais	49
3.3. A importância das políticas públicas para garantia de direitos e diminuição das desigualdades	53
3.3.1. Análise sociais impulsionadora de políticas públicas	54
3.3.2. Políticas públicas transversais	56
3.3.2.1. A transversalidade da política pública educacional	56
3.3.3. Políticas públicas e racialidade	59
CONCLUSÃO.....	63
BIBLIOGRAFIA	66

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo abordar a interseccionalidade das desigualdades sociais a fim de identificar os fatores que fomentam essas desigualdades e quais caminhos precisam ser percorridos para que essas desigualdades sejam, a princípio, atenuadas e, mais tarde, cessadas.

A dinâmica proposta neste trabalho se firma em uma análise histórico-crítica das relações sociais e como essa determinam como, quando e para quem os direitos fundamentais serão garantidos. Essa análise leva tem como base a ontologia crítica que propõe um olhar amplo sobre dinâmica social e a construção histórica das relações sociais para que assim seja possível pensar, propor e implementar ações destinadas à transformação social.

Compreender o passado, repensar o presente e construir o futuro através do conhecimento dos fatores que determinaram o que é visto como estruturalmente normal e de ações voltadas a barrar a repetição de velhos hábitos ideológicos, jurídicos e políticos excludentes que marginalizam corpos, espaços e culturas.

Desse modo, o trabalho mobiliza referenciais teóricos que defendem que uma sociedade bem-informada, educada e emancipada tem força para lutar comunitariamente pela diminuição das desigualdades e, conseqüentemente, pela garantia dos direitos.

A base argumentativa da pesquisa gira em torno de uma ontologia histórica do presente, tal qual elaborada por Michel Foucault, a fim de comprovar a hipótese de que o poder não-justo, não-humano e, conseqüentemente, não-constitucional é resultado de reflexos de um passado não tão distante que fomenta um Estado transgressor das normas constitucionais, despreocupado com o bem-estar social e punitivista no que diz a criminalização baseada em raça e classe.

No âmbito jurídico, a análise crítica proposta tem como hipótese que as premissas constitucionais as quais preveem liberdade, igualdade e dignidade como direitos fundamentais não estão sendo garantidos, o que faz da Constituição um mero símbolo e a transforma em um tipo de falácia.

Assim, a não garantia dos direitos fundamentais faz com que a Constituição se apresente como uma não-verdade. Nesse contexto, o texto constitucional, como já mencionado acima, se torna um tipo de falácia formulada para tentar encobrir um Estado criado para excluir. Logo, a questão levantada neste trabalho é: como encontrar formas adequadas e eficientes para barrar essa regra excludente e exigir que a Constituição Federal não mais seja falaciosa?

O desdobramento da hipótese de pesquisa, a princípio, sugere que a educação é capaz de emancipar a partir da construção de um ambiente educacional participativo, eficiente e dialógico. A educação tanto a formal, através da transmissão de conhecimentos necessários para o avanço intelectual, quanto a não formal, por meio de formas dialógicas, métodos educativos que comuniquem os direitos e o pertencimento dos educandos na sociedade, dentre outros meios de se educar para o pensar livre e engajado, deve ser meio de transformação, responsável por uma transformação interna e externa da vida das pessoas e nas relações sociais.

A Constituição de 1988, nesse contexto, estabelece um leque de direitos fundamentais que devem ser garantidos indistintamente aos cidadãos. No processo de redemocratização do Brasil a expectativa de ter os direitos bem demarcados e estabelecidos era o mínimo que se esperava. Mas há um abismo entre a validade e a eficácia das normas jurídicas que exigem o olhar atento à forma como a sociedade está estruturada e se tais direitos de fato estão sendo garantidos a todos indistintamente.

A resposta a tal investigação parece ser negativa.

Há descaso do Estado frente aos problemas sociais subjacentes, o que resulta na manutenção de uma sociedade presa aos grilhões de uma política velha e populista a qual contribui para o aumento da população marginalizada e sem acesso aos direitos fundamentais.

São esses fatores que deram ensejo a presente pesquisa, uma vez que fazem refletir a respeito do simbolismo constitucional que conduz ao resultado de uma Constituição Federal que vale, mas não garante de forma eficaz os direitos fundamentais.

Esta hipótese é a matriz a qual deriva o problema de pesquisa, uma vez que tal epifania exige que sejam identificados meios eficazes de garantir que a Constituição seja

tão eficaz quanto é válida e fazer, assim, com que esse silogismo constitucional não tenha uma conclusão falaciosa.

Sendo assim, a dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, propõe-se uma análise crítica das relações sociais, tendo como base teórica a ontologia histórica do presente com um viés foucaultiano, a fim de construir uma argumentação que permita compreender não apenas a estrutura social, mas principalmente os ruídos do passado que continuam ecoando até os dias de hoje e que contribuem para a manutenção de uma sociedade desigual. Assim, procura-se analisar o que foi feito da sociedade; o que fizemos de nós mesmos e como é possível ser diferente a partir da compressão das relações sociais estabelecidas a partir dessa dinâmica sociocultural levando em conta raça e classe.

O segundo capítulo destina-se ao debate a respeito do papel da educação para aflorar a consciência não-ingênua dos educandos. Uma educação, tal qual idealizada por Paulo Freire, capaz de emancipar os educandos a partir de sua própria visão de mundo, tendo-os como protagonistas de seu processo educacional na formação não apenas intelectual, como também social e política, que os impulsiona a buscar outros fins, meios e formas outras de escrever suas próprias histórias. O capítulo sugere que a educação e a política caminham lado a lado na formação de seres humanos conscientes de si mesmos e de seus direitos.

Além disso, o capítulo sugere que a dignidade humana é um direito o qual não tem um fim em si mesmo. Nesse sentido, a dignidade pertence, nessa perspectiva, ao campo do *estar* e não no do *ser*, uma vez que ela apenas se concretiza com a garantia de todos os outros direitos fundamentais que garantem o bem-estar social. A partir disso, abre-se o debate a respeito de "alfabetizar para a dignidade", ou seja, trazer para dentro do ambiente educacional o diálogo a respeito dos direitos e a importância de reivindicá-los.

No terceiro capítulo, a partir da importância da educação abordada no capítulo anterior em aflorar a consciência crítica e comunicar a importância da reivindicação dos direitos, disserta-se a respeito das razões pelas quais a Constituição torna-se simbólica. O capítulo sugere que a violação de direitos fundamentais é o fator primordial para que a Constituição se torne meramente simbólica.

O não acesso aos sistemas funcionais destinados à garantia do bem-estar social, consequentemente a não garantia dos direitos fundamentais, resultado de uma estratificação social que renega à margem social indivíduos pertencentes a uma classe social inferiorizada em detrimento da raça, posição social e/ou situação econômica, dá ensejo ao simbolismo constitucional que encobre os problemas sociais com não-verdades criadas na tentativa de controle social travestido com a falácia da lei e ordem que fortalece a criminalização de corpos, culturas e espaços.

Nesse contexto, o terceiro capítulo também se destina a discorrer a respeito da importância dos movimentos sociais como agente organizados capazes de gerar resultados promissores na luta pela diminuição das desigualdades sociais e na garantia de direitos. Sugere-se que os movimentos sociais lançam luz aos problemas sociais e comunicam de forma clara as reivindicações e os motivos pelos quais elas estão sendo feitas. Pontua-se que, assim como a educação, os movimentos sociais não podem tudo, mas tem o papel fundamental de guiar pelo caminho que leva até o desenvolvimento de políticas públicas pensadas e implementadas como instrumento indispensável na luta pela garantia de direitos, na garantia do bem-estar social.

Por fim, o terceiro e último capítulo conclui com a abordagem sobre políticas públicas e o processo de elaboração destas. Assim, disserta-se a respeito dos fatores necessários para que seja elaborada uma política pública eficiente, transversal e não estratificada, voltada para diminuição das desigualdades, a garantia do bem-estar social e, consequentemente, para concretização de uma Constituição Federal não-simbólica.

No que concerne ao método adotado, a pesquisa será desenvolvida de forma qualitativa a partir do método hipotético-dedutivo, tal como desenvolvido por Karl Popper.

Assim, a partir da delimitação de um problema de pesquisa, formulam-se hipóteses que serão submetidas a testes de falseamento ao longo do trabalho a fim de apresentar uma conclusão consistente e devidamente testada. Por essa razão, através do problema de pesquisa foram formuladas conjecturas que serão testadas por meio de análises bibliográficas e do contexto histórico, observando até onde caminhamos e onde ficamos inertes no que diz respeito ao pertencimento do indivíduo à sociedade levando em conta raça e classe.

Os principais referenciais teóricos mobilizados por esta pesquisa giram em torno de obras como: *A liberdade é uma luta constante* (2018), de Angela Davis; *Educação e Mudança* (2023) de Paulo Freire; *Os condenados da terra* (2022), de Frantz Fanon; *A constituição simbólica* (1994), de Marcelo Neves e *Por um feminismo latino-americano* (2020), de Lélia Gonzalez.

Além disso, o presente trabalho está alocado na linha de pesquisa Direitos Humanos e Política Públicas, do Programa de pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Essa aderência se vê clara, uma vez que pensar o caráter simbólico da Constituição Federal faz com que se abra o debate a respeito da garantia dos direitos fundamentais e faz com que se pense em formas pelas quais seja possível reverter essa realidade constitucional que fomenta as desigualdades sociais.

Assim, por meio desta análise sobre a Constituição, faz-se necessário pensar políticas públicas voltadas à garantia de direitos e que sejam eficientes o bastante para angariar mudanças sociais em prol dos direitos que se veem violados.

No mesmo sentido, é possível identificar a aderência deste trabalho à área de concentração do programa, qual seja, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, uma vez que a estrutura do trabalho permite perceber que, ao identificar a relação entre a importância da educação libertária e crítica, que deságua em movimento sociais e lutas comunitárias que contribuem para a formulação de políticas públicas em prol da garantia de direitos, tudo isso com a finalidade de retirar da Constituição o caráter simbólico que até então ela vem ostentando.

Assim, este trabalho será desenvolvido com o intuito de contribuir para a discussão a respeito das políticas públicas com caráter transversal, uma vez que é necessário que estejam interligados diversos setores de serviços, na elaboração de uma política pública eficaz.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa se vê socialmente relevante quando procura abordar e propor formas de repensar a sociedade e trabalhar em prol da diminuição das desigualdades sociais. Mas também se vê juridicamente relevante quando demonstra que um ordenamento jurídico pautado na inércia do cumprimento das leis e da garantia dos direitos é tão somente um sistema falido travestido de belas palavras e mentiras bem contadas.

Nesse contexto, os resultados alcançados sugerem que a transformação social e o não-simbolismo constitucional são fruto de uma luta constante e conjunta, que tem início na garantia de uma educação emancipadora.

CAPÍTULO 1

UMA ONTOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Alice Walker (1983) propõe um questionamento pertinente ao processo analítico da história: se o presente se parece com o passado, com o que o futuro se parece? Essa pergunta nos leva a refletir sobre os ruídos do passado, os rastros deixados que aprisionam o presente e que podem minar as possibilidades da construção de um futuro renovado.

Assim, realizaremos uma ontologia histórico-crítica da formação social, dando ênfase à interseccionalidade por trás do caráter classista da sociedade e à importância do refazimento histórico.

Uma ontologia histórica do presente que lança três questionamentos primordiais: o que fizeram de nós? O que fizemos de nós mesmo? E como podemos ser diferentes com o que fizeram de nós?

Três questionamentos que abrem espaço para uma análise histórica aberta a observar outras perspectivas históricas, analisar a dinâmica de formação social a partir de vivências e experiências reais, afastando o poder do centro histórico e possibilitando compreender a histórica da sociedade ao mesmo tempo que é parte dela.

Assim, a pretensão é romper com a estrutura recorrente de analisar a história a partir das relações de poder, da necessidade de um ser superior em detrimento de um inferior. Olhar a história da perspectiva de outros protagonistas, outras vertentes, outros relatos, compreendendo que a não linearidade histórica. Foucault sinaliza que não há uma forma de análise histórica, isso porque:

Da mobilidade política às lentidões próprias da “civilização material”, os níveis de análises multiplicaram: cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence: e, à medida que se desce para bases mais profundas, as escansões se tornam cada vez maiores. (Foucault, 2008, p. 8)

Essa multiplicidade de formas de análise direciona a outras perspectivas de uma mesma história, de um mesmo passado com outras experiências, e outras formas de compreender as relações sociais pela ótica de outros personagens históricos que se encontram do outro lado do poder.

Foucault aponta que, “por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da forme, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar - histórias como um suave declive” (2008, p. 8). O autor argumenta que:

As velhas questões de análise tradicional (Que ligação estabelecer entre acontecimentos díspares? Como estabelecer entre eles uma sequência necessária? Que continuidade os atravessa ou que significação de conjunto acabamos por formar? Pode-se definir uma totalidade ou é preciso limitar-se a reconstituir encadeamentos?) são substituídas, de agora em diante, por interrogações de outro tipo: Que estratos é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos? (Foucault, 2008, p. 9)

É essa mudança de perspectiva analítica que mobiliza a elaboração deste capítulo. Uma análise histórica crítica de uma perspectiva não de poder e opressão, mas de resistência e luta.

1.1. Análise histórico-crítica das relações sociais de uma perspectiva de resistência de luta

O triunfo americano – no qual sempre esteve implícita a tragédia americana – estava em fazer as pessoas negras desprezarem a si mesmas. Quando eu era pequeno, eu me desprezava a mim mesmo; não sabia fazer melhor. E isso significava, embora inconscientemente, ou contra minha vontade, ou com grande dor, que eu também desprezava meu pai. E minha mãe. E meus irmãos. E minhas irmãs.
James Baldwin

No final de 2024 e início de 2025, ganha visibilidade no mundo cinematográfico o filme *Ainda Estou Aqui*. Dentro da especificidade do relato do sequestro e morte do ex-deputado Rubens Paiva e da trajetória de sua família de viver o medo da ditadura - o luto do desaparecimento e morte de Paiva - o filme exige que não esqueçamos um passado que ainda flerta com o presente.

Um filme que podemos identificar como uma gota no oceano na história brasileira, mas que permite iniciar a análise histórico-crítica proposta neste capítulo.

Assim, em um dos últimos países a abolir a escravidão, identifica-se a resistência brasileira à democracia, à liberdade, à equidade e principalmente aos direitos que, mais tarde, conheceremos como “direitos fundamentais” e que se apresentam tardiamente por meio da Constituição Federal de 1988.

Por essa razão damos ênfase ao papel do poder e sua influência na forma como a história é contada. Por que os protagonistas são estes? Por que algumas vidas são mais

importantes que outras? E, principalmente, por que alguns estão com o poder e o que determinou que eles tivessem a posse deste?

O problema de alguns relatos históricos é justamente serem contados a partir da perspectiva do poder. Isso demonstra um desinteresse em de fato relatar a história da maneira como ela é, mas sim com a perspectiva dos vencedores em detrimento dos vencidos.

No final desta reflexão pode ser que se compreenda que não há protagonistas e, se houver, não são estes que conhecemos; que uma vida não tem mais valor que a outra e que a posse do poder tem muito a ver com o processo de apagamento da história da classe subalternizada; do apagamento político de todos que buscam fazer valer os direitos das *gentes* e que a triste conclusão é que, de fato, a manutenção do Estado se esconde no discurso falacioso de igualdade, justiça e liberdade.

Nesse sentido, Fanon observa:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar à zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas se opõem, mas não a serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, elas obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos está sobrando. (Fanon, 2022, p. 35)

Essa análise nos orienta ao fato de que, se a história é contada a partir da percepção do colonizador, ela sempre será contada em detrimento a construção da imagem de um lado inferiorizado, cuja suposta fraqueza faz com que se justifique a morte de pessoas, a escravização de povos e a invasão de terras já habitadas por povos originários.

Nesse contexto, o pós-colonialismo sugere que se formou uma elite que tem como objetivo tomar o lugar que antes era ocupado pelos colonizadores. Sua pretensão não é construir uma casa comum para os que ficam e que, portanto, serão o seu povo, mas tomar o lugar de senhor e soberano.

O que acontece a partir daí não é a construção de um povo unido e fortificado pelo objetivo da liberdade e da conquista de seu espaço, mas o surgimento de “europeus genéricos”. Essa é tragédia das ex-colônias: ao invés de emancipação e fortalecimento, temos vários países sustentados pela desigualdade social, racismo e xenofobia. Fanon esclarece:

A burguesia nacional que assume o poder no final do regime colonial é uma burguesia subdesenvolvida. [...], não se compara à [...] burguesia metropolitana

que ela deseja substituir. Em seu narcisismo voluntarista, a burguesia nacional convenceu-se facilmente de que podia substituir com vantagens a burguesia metropolitana. (Fanon, 2022, p. 148)

Há uma fragilidade na consciência nacional que não permite que os “burgueses nacionais” compreendam que não ocuparam esse espaço deixado pelo colonizador; que não há semelhança entre eles e que, enquanto tentavam ser como eles, apenas se firmavam como “pseudocolonos deslumbrados”.

Mas, insistindo nessa farsa, construíram uma memória nacional pautada na marginalização daqueles que escolheram para serem seus pseudocolonizados; seus subalternos, ou seja, as pessoas que já vinham sofrendo com a opressão dos verdadeiros colonizadores e agora sofrem com a ignorância da burguesia nacional.

Assim se inicia a história das minorias sociais, marcada por um processo de dominação das minorias numéricas que em parte se valem de invasões, guerras e escravização e, em parte, isto é (as gerações posteriores), já nascem com a posse do poder adquirido forçosamente pelas gerações anteriores.

Como exposto no tópico anterior, é preciso, então, contar a história dos povos tirando o protagonismo do poder e dando lugar ao processo de recontar a história da perspectiva da interseccionalidade¹ que nos permite criar consciência da sinuosidade histórica na construção social.

Michel Foucault demonstra a relação de poder estabelecida através da posse do poder e de sua influência em como os indivíduos conduzem a conduta dos outros. É a construção de uma governamentalidade que caminha conjuntamente com o controle social exercido por aqueles que de alguma forma estão na posse do poder.

Foucault, ao longo de seus estudos, procurou analisar as normas de comportamento em termos de poder, e do poder que se exerce sobre o outro. Sua pretensão é, em suas palavras: “[...] analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo. Aí também, o deslocamento consistiu no seguinte: passar da

¹ O conceito de interseccionalidade foi criado pelas jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw, e aponta para a intercomunicação de fatores como raça, classe e sexualidade, responsáveis pela construção da identidade humana. Crenshaw desenvolve esse conceito de forma detalha em seu livro *On Intersectionality: essential writings* (2014). Neste trabalho, esse termo aborda não apenas a identidade humana, como também a intercomunicação desses fatores na forma como as desigualdades sociais se estabelecem em uma sociedade racista, classista e sexista.

análise do exercício do poder aos procedimentos, digamos, de governamentalidade” (Foucault, 2010, p. 6).

Nesse contexto, ensinados desde cedo que a sua existência era desprezível e que tudo que lhe é permitido é o silêncio e a submissão, a classe subalternizada tem sua história reduzida à fome, escravidão e miséria.

É a partir desses fatores que se inicia o processo de refazimento histórico, primeiro para retirar esse desprezo incutido em si, e depois para frisar que essa história é fruto da manipulação dos que não queriam e ainda não querem perder o poder.

Por isso, o objetivo, neste trabalho, é a “construção do rompimento com o modelo de organização do poder que se ancora na desumanização de boa parte da gente que está no mundo” (Nascimento; Queiroz; Pires, 2005, p. 14).

Inicia-se esse processo analítico através da quebra do silêncio, bradando uma história que não é bonita, mas que é existente; falando de pessoas que não são reis ou rainhas, não são líderes políticos, burgueses que ascenderam ou uma classe média desprovida de sabedoria, mas que são o centro da construção das sociedades e que, por isso, devem ser o centro da história.

Nega-se aqui a possibilidade de se abster, pois o silêncio se torna criminoso e suicida (Baldwin, 1970); a inércia, um ridículo sinal de desonra.

A partir disso, a cartografia das vivências de homens e mulheres que viveram o passado, lutaram por um futuro diferente e deixaram um legado é de suma importância para o desenvolvimento desta cartografia histórica. Histórias que são também nossas e que tem completa influência em como a sociedade será guiada a partir dessa consciência comunitária. A propósito, Baldwin observa:

A enorme revolução na consciência negra acontecia na nossa geração, minha querida irmã, significa o começo ou fim da América. Alguns de nós, brancos e negros, sabemos como é caro o preço que já foi pago para fazer existir uma nova consciência, um novo povo, uma nação sem precedentes. Se sabemos e nada fazemos, somos piores do que os assassinos pagos em nosso nome. Se sabemos, então temos de lutar pela tua vida como se fosse a nossa - e ela é - e com nossos próprios corpos tornar intransponível o corredor para a câmara de gás. Pois, se vierem para te buscar de manhã, virão nos buscar à noite. (Baldwin, 1970)

A certeza de que as vidas estão interligadas e de que as atrocidades cometidas a um indivíduo refletem na vida de outras milhares de pessoas, exige uma consciência nacional não-frágil, que deve ser insurgente.

Começa-se a descobrir que talvez a história não seja de opressão e miséria, mas de resistência e luta; que o conto dos poderosos não é de vitória e honra, mas assassinato e roubo. Há, portanto, uma linha tênue entre o poder e o crime, e há um desejo incessante de que a massa não tenha acesso ao conhecimento para que, assim, continue sendo manipulada, marginalizada e fruto da manutenção de um Estado transgressor.

O pacto da branquitude² e do machismo tenta retirar dos negros, dos povos originários e das mulheres (sobretudo das mulheres negras) a sua qualidade de “*ser humano*”. Desumaniza-os para os brancos e para eles próprios. Esse pacto obriga que essas pessoas tenham que (re)aprender sobre si mesmas; buscar suas origens e, principalmente, formas de parar de se auto desprezar. É o que James Baldwin expõe em sua *Carta à irmã Ângela Davis (1970)*.

E quem é esse *nós*? Que massa é essa que até os dias de hoje precisa lutar por um espaço? Quem são essas pessoas que entendem que a vitória de um é também a vitória de todos, mas que a morte de um é também a morte por extensão de toda uma massa?

São todos aqueles que compreenderam que a vida é feita comunitariamente; que a voz não é só mais uma extensão do corpo e que a liberdade continuará sendo apenas mais um conceito filosófico inatingível devido à violação dos direitos individuais e coletivos.

São extensões, por exemplo, de Sojourner Truth, quando pronuncia seu discurso que afirma sua existência como mulher; ser de direito; um ser humano completo.

Aquele homem ali diz que as mulheres precisam de ajuda para subir nas carruagens, e erguidas sobre as valas, e sempre ter o melhor lugar. Nunca me ajudaram a subir em carruagens, ou me ergueram sobre poças de lama, ou me deram o melhor lugar! E eu não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para o meu braço! Eu lavei, plantei e colhi em celeiros, e nenhum pode me liderar! E eu não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto quanto um homem e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também suportar o chicote! E eu não sou uma mulher? Eu dei à luz a treze filhos, e vi quase todos serem vendidos como escravos, e quando eu gritei com a dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me escutou! E eu não sou uma mulher? Então eles falam sobre essa coisa na cabeça; como eles chamam? [alguém da plateia sussurra, ‘intelecto’]. Isso mesmo, querida. Qual a relação disso com os direitos das mulheres ou com o direito dos negros? Se a minha xícara comporta meio litro,

² Termo criado por Cida Bento e desenvolvido e conceitualizado em seu livro *O pacto da branquitude (2022)*, no qual aborda a universalidade da branquitude e como isso influência no processo nas relações sociais e no fomento das desigualdades sociais. Um conceito que denuncia como a igualdade e a liberdade têm um caráter falacioso, principalmente quando abordados como direitos fundamentais.

e a sua tem capacidade de um litro, você não seria mesquinho se não me deixasse com a minha pequena parte? (Truth, 1851, tradução nossa)³

A existência de alguns exige luta; muitas vezes tem que ser tomada à força. Sojourner Truth tem que afirmar seu ser mulher; dizer em alto e bom tom que as suas vivências, labutas e experiências não a fazem menos mulher. Ela precisa fazer isso porque, no final do dia, a sociedade deixa claro que não, não somos todos iguais e que, para ela, formada por uma elite branca, racista e machista, nem todas as vidas importam. No mesmo sentido, Fanon observa:

O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o. Esse empreendimento de desvalorização da história pré-colonização assume hoje sua significação dialética. Quando se reflete sobre os esforços que foram empregados para realizar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreende-se que nada foi feito por acaso [...]. (Fanon, 2022, p. 211)

Nesse contexto, Carolina Maria de Jesus sabia que sua história não seria bem-vista pela sociedade; sabia que o que eles queriam é que ela se calasse, pois ninguém está totalmente disposto a ler ou ouvir sobre miséria, sobre o negro e suas labutas diárias. Mas escreveu; escreveu e descreveu a realidade, mostrou ao mundo um outro lado do Brasil; mostrou que no Brasil há miséria, que algumas pessoas não podem dançar com frutas na cabeça porque às vezes nem sabem o que é ter fruta em casa.

O ódio por políticos e “patrões” proferido por Carolina no livro *Quarto de despejo* denuncia o quanto a dominação social destes deixava claro que pobre e preto não tinham sequer o direito de sonhar. Ter ideais nobres, como a escrita, não era permitido; enfrentar essa barreira era a certeza da inimizade, principalmente quando a sua escrita denuncia a miséria.

Carolina tinha essa consciência e deixou isso claro quando declara: “Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém

³ That man over there says that women need to be helped into carriages, and lifted over ditches, and to have the best place everywhere. Nobody ever helps me into carriages, or over mud-puddles, or gives me any best place! And ain't I a woman? Look at me! Look at my arm! I have ploughed and planted, and gathered into barns, and no man could head me! And ain't I a woman? I could work as much and eat as much as a man - when I could get it - and bear the lash as well! And ain't I a woman? I have borne thirteen children, and seen most all sold off to slavery, and when I cried out with my mother's grief, none but Jesus heard me! And ain't I a woman? Then they talk about this thing in the head; what's this they call it? [member of audience whispers, "intellect"] That's it, honey. What's that got to do with women's rights or negroes' rights? If my cup won't hold but a pint, and yours holds a quart, wouldn't you be mean not to let me have my little half measure. (Truth, 1851)

está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade” (Jesus, 2014, p. 171).

Relatando sua história, Carolina Maria de Jesus contribui para o refazimento da história do Brasil. Ela e tantas(os) outras(os) autoras(es) permitem retirar o simples marco histórico de um Brasil antes e depois da escravidão e exigem que seja dada a devida atenção aos danos deixados, retirando o ato heroico atribuído a uma realeza que, ao assinar um papel, não se preocupou em proporcionar condições de vida digna para os que agora supostamente estariam livres.

Carolina Maria de Jesus, a seu modo de escrever, falar e reivindicar, faz o que Foucault denomina *parresia*. Ou seja, a liberdade de exercer o seu ser político, dizer a verdade e ter coragem para fazer isso. Uma liberdade não abstrata, que como esclarece Foucault:

[...] a liberdade para os cidadãos de tomar a palavra, e tomar a palavra, claro, no campo da política, entendendo-se campo da política tanto do ponto de vista abstrato (atividade política) como de forma bem concreta: o direito na assembleia, e na assembleia reunida, inclusive para quem não exerce um cargo específico, inclusive para quem não é um magistrado, de se levantar, falar dizer a verdade, ou pretender dizer a verdade e afirmar que diz. É isso a *parresia*: uma estrutura política. (Foucault, 2010, p. 69)

Carolina exerce sua liberdade enquanto atividade política, mas seus relatos e a forma como os faz abre espaço para reivindicar essa liberdade política concreta. Uma reivindicação, mesmo que tácita, do acesso da população aos espaços políticos concretos e a liberdade da população de reivindicar seus direitos dentro desses espaços garantidos, concretizando a soberania popular.

Nesse contexto, o refazimento da história não significa aqui mudar os fatos, criar algo ou inventar um “passado novo”, mas sim mudar a perspectiva; contar de outro ponto de vista, compreender que a formação de uma sociedade não é linear e que sua concepção foi às custas de estupros, mortes e roubos, não apenas de objetos, mas de culturas.

O refazimento pressupõe, nesse sentido, levar a sério as histórias dos povos às custas dos quais o país foi construído.

A contribuição desses povos para a construção do país de forma alguma é secundária. A ilusão do “descobrimento” encobre o fato de que tudo começou com uma invasão e desrespeito a um povo que aqui já habitava.

Além disso, o processo de embranquecimento da população é fruto de estupros de ancestrais, da criação de um modelo de representação humana que não cabia e não cabe ao povo latino, aos povos originários e afrodescendentes. Por essa razão, como explicam Nascimento, Queiroz e Pires,

[...] não é possível compreender verdadeiramente o país sem levar a sério percepções dos povos negros e indígenas - a que o próprio processo de construção do país desumanizou, marginalizou e procurou exterminar. Reivindicar a cidadania brasileira, para além de quaisquer ufanismos, passa a significar a busca do enfrentamento da penetração colonial sobre os povos não brancos. Isso significa, além do reposicionamento da autoimagem das pessoas negras e indígenas, um refazimento das representações que a colonização fez da própria branquitude, da democracia e do progresso. (Nascimento; Queiroz; Pires, 2005, p. 23)

A relação entre passado e presente é marcada pela responsabilidade histórica de relatar verdadeiramente os fatos da forma mais clara e detalhada possível. Machado de Assis diz que “tão certo é que a natureza, como a história, não se faz brincando” (Assis, 2019, p. 127). Por essa razão, é preciso ter consciência da história, não apenas no contexto global, como também nacional e pessoal. Nesse sentido, Freire anota:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (Freire, 2023, p. 42)

Assim, o próximo capítulo será dedicado à consciência não-ingênua; uma consciência lúcida e ativa que contribui para o processo de emancipação.

CAPÍTULO 2

DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA À DIGNIDADE HUMANA: EDUCAÇÃO CRÍTICA, DIALÓGICA E ENGAJADA

No capítulo anterior, pautados na ontologia crítica, foi feita uma análise histórico-crítica voltada ao debate da não linearidade da história, identificando que é necessário compreender o passado para que, assim, seja possível gerar mudanças significativas no presente e, conseqüentemente, no futuro. O objetivo foi identificar que ainda persistem reflexos do passado que insistem em manter uma sociedade segregada e fomenta as desigualdades sociais múltiplas.

Em uma perspectiva foucaultiana, buscou-se elaborar uma ontologia crítica do presente, a fim de identificar o que fizeram de nós; o que fizemos de nós mesmos e como podemos ser diferentes a partir dessas três premissas questionadoras. Uma introdução que dá início ao objetivo geral deste trabalho, qual seja, pensar formas de quebrar os grilhões que insistem em não garantir os direitos individuais e coletivos e propaga uma ideologia que criminaliza corpos levando em conta raça e classe.

A partir disso, o presente capítulo tem como objetivo abordar a educação como parte primordial na construção das relações sociais e políticas, bem como sua relação com a garantia do direito à dignidade.

Por isso, o capítulo foi elaborado de tal forma a expor como uma educação voltada à criticidade, ao diálogo e emancipação contribui para o fortalecimento dos indivíduos que compõem a sociedade e assim os levam, a partir de suas histórias e de sua visão de mundo, a serem os protagonistas do seu processo de aprendizagem. Tornando a educação mais dinâmica e conduzindo os educandos a terem mais consciência de si e do mundo que os envolve e os motivando a reivindicar seus direitos e exigir o respeito que lhes é devido.

2.1. Consciência crítica não-ingênua

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode Temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de uma farsa.

Paulo Freire

A consciência não-ingênua pressupõe uma criticidade, fruto de um processo educacional pautado em uma educação engajada.

Um ambiente escolar, universitário ou qualquer outro lugar destinado à formação de seres humanos têm de estar repleto de pessoas que tenham como objetivo contribuir para a formação de cidadãos conscientes do mundo e de si mesmos. Pessoas preocupadas em contribuir para a construção de um mundo mais justo, igual e livre. Para que isso aconteça, é preciso que tanto o professor quanto o educando estejam presentes de corpo e mente e que o amor esteja presente na relação que se cria entre educador e educando (Freire, 2023).

A partir disso, é possível compreender o amor não como um sentimento muitas vezes utópico, mas como uma ação, uma forma de garantir que, qualquer um ao usar esta palavra automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento (Hooks, 2021). Esse amor-ação é “uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (Freire, 2023, p. 36). Talvez não apenas duas, mas de consciências, não importa quantas, que se respeitam.

O amor presente no processo educacional é dedicado ao ser humano, à criticidade, ou seja, um amor que exige coragem de enxergar a realidade social multidimensionalmente desigual e, mesmo assim, ter esperança de um futuro diferente e melhor.

Paulo Freire defende que:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Não se pode temer da educação quando se ama. (Freire, 2023, p. 36)

Viola Davis (2022)⁴, em uma entrevista, disse que a coragem pode ser encontrada, por exemplo, quando alguém está em uma sala repleta de pessoas e diz que discorda da opinião da maioria. Coragem, para Viola, é dar pequenos passos a cada dia, é poder ser vulnerável, no sentido de ter o direito de viver o seu *ser* humano plenamente.

⁴ Entrevista concedida ao programa *Conversa Com Bial* na rede Globo em 2022 (<https://globoplay.globo.com/v/10963439/>). Acesso em 16 jan. 2025

Na luta coletiva pela justiça social os ganhos individuais contribuem para os ganhos coletivos (Angelou, 2018).

Com isso, para que o pensamento crítico possa se desenvolver, é preciso que os educandos sejam vistos em sua totalidade, levar em conta as suas vivências e especificidades. Impõe-se que se considere o local onde se ensina como uma comunidade construída por seres únicos que têm muito a oferecer para o seu desenvolvimento.

A educação carrega em si o interesse pela vida, histórias e experiências dos educandos. Por isso, eles não ocupam uma posição de passividade. Na verdade, são os protagonistas da educação, são parte primordial do processo de aprendizado. Esse protagonismo faz com que cada vez mais sejam atraídos pela educação que se mostra acolhedora, engajada e libertadora. Nesse sentido, um dos resultados esperados dessa educação engajada é compreender que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (Freire, 2023, p. 41)

Essa atividade criadora já é parte do sujeito e exige que os educandos não sejam tratados como um simples instrumento de reprodução de conteúdo.

Com isso, é preciso pensar a educação a fim de abarcar de forma saudável e didática os meios tecnológicos disponíveis. A partir disso, pode-se pensar em uma educação expansiva que não veja a tecnologia puramente como um desafio ou uma barreira, mas como uma forte aliada que contribui para um engajamento dos educandos no processo de aprendizagem. Assim, a tecnologia disponível pode ser utilizada como um termo significativo do contexto atual, assim como Freire utilizava as palavras como códigos para alfabetização, a serem decodificado pelos educandos em prol do seu processo de aprendizagem.

Essa relação entre educação e tecnologia permite visualizar a educação de forma temporal, voltada ao contexto sociocultural presente. Permite trazer a teoria freiriana nos dias de hoje, compreender que ela foi elaborada em contexto distinto, em um momento histórico em que se apresentavam dinâmicas sociais e políticas diferentes, onde a educação também era voltada a atender à realidade vigente naquele momento, mas que

ainda dá frutos por ser uma teoria preocupada com as desigualdades sociais, com a emancipação das classes, com a criticidade, com o desenvolvimento humano.

Pachukanis (2017) elabora sua teoria sob a ótica marxista, que compreende que não é possível analisar a relações sociais a partir de uma perspectiva generalista, como, por exemplo, falar da população sem compreender que esta é, na verdade, composta por várias classes que são, por sua vez, determinadas a partir de seus contextos social, econômico e político.

Um olhar do todo pelas partes, que afasta a abstração quando se fala genericamente de população ou sociedade, contribuindo para a compreensão da constituição social levando em conta quem a compõe e como se estabelece a dinâmica que constrói e divide a sociedade em classes estabelecidas através de diferentes contextos e a partir de desigualdades múltiplas. Ele explica que “a população é uma abstração vazia fora das classes que a compõem, as quais, por sua vez, nada são se excluídas das condições que a fazem existir, como o salário, o lucro, a renda; [...]” (Pachukanis, 2017, p. 72)

Também essa perspectiva do todo pelas partes se aplica à educação, de maneira que não se deve enxergá-la como um fim ou como uma completude em si mesma, mas como a união de todas as particularidades que constituem e contribuem para o processo educacional. Ou seja, a educação é, na verdade, a relação entre a visão de mundo dos educandos, o contexto socioeconômico-cultural e as mudanças sociais, sobretudo tecnológica, a fim de construir um ambiente educacional engajado.

A educação engajada leva em conta especialmente a relação entre educador-educando, ou seja, ela é construída a partir da ação desses dois polos. Sentindo-se pertencente a este lugar e ao processo de aprendizagem, os indivíduos passam a se sentir mais livres para utilizar suas vozes para expor suas ideias, propor coisas novas, contar suas histórias e, conseqüentemente, começam a perceber que não só querem, como exigem mais espaços como este também fora do âmbito escolar. Aflora a consciência reflexiva dos educandos, mas, principalmente, de um coletivo que há tempos vinha sendo silenciado.

A educação para a consciência crítica tem o poder de mudar a percepção que os educandos têm da sociedade que os rodeia; mais do que isso, impulsiona-os a agir de forma diferente, mais ousada, crítica e resistente.

Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a transgredir*, relata suas experiências em sala de aula aplicando a educação engajada. É animador o fato de que o retorno de seus alunos da universidade a respeito das aulas mostrava o quanto as discussões os impulsionavam a refletir sobre suas próprias vidas; sobre o que a sociedade os impunha que não permitia que fossem eles mesmos e, principalmente, sentiam-se seguros para poder expressar os seus anseios, dar opinião e tecer críticas ao sistema explícita ou implicitamente opressor.

Os relatos escritos por Bell Hooks dão à educação engajada força e concretude. Reforçam o argumento de que a educação, desde que engajada, libertadora e para a consciência crítica, é capaz de conduzir o ser humano à emancipação.

Foi nos anos em que dei aula no departamento de Estudos Afro-Americanos de Yale (um curso sobre escritoras negras) que vi como a educação para a consciência crítica pode mudar fundamentalmente nossas percepções da realidade e nossas ações. Durante um curso, exploramos coletivamente na ficção o poder do racismo interiorizado, não só vendo como ele era descrito na literatura como também questionando criticamente nossas experiências. Entretanto, uma das alunas negras que sempre alisaram o cabelo porque sentiam, lá no fundo, que teriam boa aparência se o cabelo não fosse processado - se fosse usado “ao natural” - Um dia, entrou na classe depois do intervalo e disse a todos que as aulas a haviam afetado profundamente, a tal ponto que, quando ela fora alisar o cabelo, uma força dentro dela disse não. (Hooks, 2017, p. 259)

Este relato demonstra que a educação emancipadora/libertadora liberta os educandos, sobretudo aqueles inseridos em classes até então vistas como inferiores, da noção de que são insuficientes, sugerindo que o único lugar que lhes cabe é atrás de alguém ou como figurante de suas próprias histórias.

Essa aluna relata que depois das aulas ela se viu livre e capaz de mudar a forma como contaria sua história e, consequentemente, como se enxergou capaz de construir uma nova narrativa de sua própria vida a partir dessa consciência de si e do mundo. A aluna relata que:

Sou uma mulher negra. Fui criada em Shaker Heights, Ohio. Não posso voltar atrás e mudar os anos em que acreditava que nunca conseguiria ser tão bonita ou tão inteligente quanto muitas de minhas amigas brancas - mas posso seguir em frente orgulhosa de quem sou, ... Não posso voltar atrás e mudar os anos em que acreditava que a coisa mais maravilhosa do mundo seria ser a esposa de Martin Luther King - mas posso seguir em frente e encontrar a força de que preciso para ser minha própria revolucionária e não a companheira e a auxiliar de outra pessoa. Ou seja, não acredito que podemos mudar o que já foi feito, mas que podemos mudar o futuro. Por isso, estou me recuperando e aprendendo mais sobre quem realmente sou, para que possa ser íntegra. (Hooks, 2017, 259-260)⁵

⁵ No livro não consta o nome da aluna, apenas o seu relato transcrito pela autora Bell Hooks.

A certeza de que não é possível mudar o passado é tão extraordinária quanto a epifania de que é possível mudar a si mesmo para que este não se repita. O sentimento é tal qual declara Maya Angelou: “eu olhei para a estrada e olhei para trás, e como não fiquei satisfeita, decidi sair da estrada e abrir um caminho novo” (2023, p. 30).

Por isso, não apenas no ambiente acadêmico devem existir discussões a respeito de questões sociais, raciais e políticas, mas na educação para jovens e adultos e em todos os outros estágios da educação. O processo educacional deve ser feito de tal forma a impulsionar essa força criadora pré-existente nos educandos.

A alfabetização para a liberdade, por exemplo, contribui para que adultos que estejam se alfabetizando em um período mais avançado da vida relembrem que a sua existência no mundo é tão importante quanto de doutores e/ou falsos doutores que se põem em um pedestal facilmente derrubado pela consciência crítica de classe (Freire, 2023).

A palavra escrita não é o único tipo de sabedoria válida no mundo, mas ela permite ler o mundo por uma outra perspectiva. O quão libertador pode ser escrever o próprio nome pela primeira vez? Descobrir que cada função desempenhada tem um significado social e histórico? Que seu *ser* é tão humano quanto o do doutor que escreve livros? São essas conquistas diárias que acontecem pouco a pouco ao longo dos dias, dentro e fora das salas de aula, que contribuem para a consciência crítica não-ingênua. Sobre o tema, Freire explica que:

Cada situação apresenta um dado número de informações para serem decodificadas pelos grupos de analfabetos com o auxílio do coordenador de debates. [...] Muitos deles, durante os debates sobre as situações, afirmam felizes e autoconfiantes que “nada de novo lhes está sendo demonstrado, mas que lhes estavam refrescando a memória”. ‘Faço sapatos - disse certa vez um deles - e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros’; “amanhã - afirmou outro, ao discutir o conceito de cultura ‘vou entrar no meu trabalho com a cabeça erguida’”. Era um simples varredor de ruas que descobriu o valor de sua pessoa e a dignidade de seu trabalho. Afirmava-se. (Freire, 2023, p. 97)

O papel do educador é o de condutor, guia e companheiro; é ele quem vai ajudar o educando a aflorar a sua consciência crítica a partir de um contato próximo e atento. É uma relação dialógica que proporciona trocas de experiências, pois o educador contribui para o desenvolvimento pessoal e social do educando enquanto este se vê adquirindo cada vez mais segurança e senso crítico para expressar suas opiniões e atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva, Austin Brown relata sua trajetória dentro e fora da universidade e seu processo de identificação como mulher negra em um ambiente que sempre se mostrava disposto a afirmar o seu não pertencimento. Seus relatos podem ser comparados ao de tantas outras pessoas negras, indígenas e mulheres que se veem em ambientes majoritariamente branco e masculino, os quais parecem definitivamente não terem sido feitas para elas. Ela pontua o fato de terem abertamente escrito no jornal da universidade que os estudantes negros deveriam simplesmente ir embora se eles não estavam felizes (Brown, 2015).

Mas a questão aqui não gira em torno de felicidade ou tristeza. Também não é uma questão de gostar ou desgostar. A questão principal é a justiça social e, a partir do objetivo do livro, identificar de que forma esses estudantes iriam reivindicar seus direitos. A partir desses fatos, Brown evoca a importância de seus professores nesse processo de potencializar sua voz e reivindicar seu espaço.

Ela relembra o papel excepcional de alguns professores que contribuíram para que aflorasse o seu senso crítico, para que dissesse o que queria, potencializasse sua voz e reivindicasse o seu espaço, ocupando-o mesmo quando tudo parecia desfavorável. Vale transcrever suas palavras:

O professor McMath, o Dr. Simms assim como alguns outros membros do corpo docente e da equipe me ajudaram a definir o que significava ser uma estudante negra em espaços brancos. Eles me ajudaram a reivindicar o que eu queria. Eles me deram segurança para explorar minha própria voz. Mesmo que constantemente eu estivesse rodeada pela branquitude, eles me recordaram que eu era capaz de responder a brancos racistas e me encorajaram a encontrar conforto na história do povo negro e na cura da comunidade negra. (Brown, 2015, p. 67, tradução nossa)⁶

Além disso, Malcolm Richards, professor da University of The West of England Bristol (UWE), em uma aula ministrada na PUC-Campinas, a partir das inquietudes a respeito da possibilidade de se efetivar uma educação emancipadora, sinalizou a necessidade de um trabalho constante que, por óbvio, não é algo que acontecerá amanhã, mas que é um processo. É necessário criar as oportunidades; criar ambientes que tornem possível caminhar em prol do objetivo de uma educação libertária.

⁶ Professor McMath, Dr. Simms, and a handful of additional faculty and staff members helped me define what it meant to be a Black student in white spaces. They helped me demand what I wanted. They made it safe for me to explore my own voice. Though I was often surrounded by whiteness, they reminded me that I was capable of responding to racist white people, and encouraged me to seek comfort in Black history and the healing of Black community. (Brown, 2015, p. 67)

Assim, todos aqueles que exercem o papel de educador precisam ser entusiastas do ato de ensinar, ter prazer em seu ofício e, sobretudo, permitir que os educandos se sintam acolhidos. Bell Hooks relata que com a migração dos negros, no fim do apartheid, para as escolas brancas, ela se deparou com um ambiente construído não para ensinar, mas para reforçar estereótipos racistas.

A diferença entre os professores negros nas escolas destinadas unicamente para alunos negros era que esses educadores entendiam que existia uma luta por reconhecimento, por espaço e, sobretudo, por direitos, e que essas crianças e jovens precisavam desde cedo estar cientes e preparadas para enfrentá-la. Bell Hooks expõe que:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. (...). Essa transição (...) me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. (Hooks, 2012, p. 12, *passim*)

A abordagem feita pelo professor Malcolm Richards, por meio de seu enfoque nas questões raciais, nos permite identificar a necessidade de repensar a educação no sentido de fazer do ambiente educacional um lugar seguro para que os educandos possam compartilhar experiências, expressar suas inquietudes e compreender as nuances sociais baseadas na regra da desigualdade social/racial que fomenta a manutenção de uma sociedade não-justa.

Para isso, o professor mostra a parte prática de sua abordagem, provando que realmente é preciso criar um ambiente favorável para caminhar em direção ao objetivo almejado. Em um de seus artigos em parceria com outros autores, ele expõe a parte prática de sua pesquisa apontando o método utilizado para desenvolvê-la. Eles relatam que:

Como pesquisadores investigando questões de justiça social e pedagogia antirracista, nós compreendemos nossa clara posição como, na maioria, brancos e adultos ao nos apresentarmos para as crianças, dizendo que ali estávamos para aprender com elas a respeito de suas experiências de racismo para contribuir com uma caixa de ferramentas destinada a formação de professores. Convidamos as crianças a relatar suas experiências de racismo a partir de suas próprias perspectivas, inclusive aquelas as quais nós talvez não tivéssemos compreendido anteriormente como sendo pertinentes para a

A participação direta dos educandos no seu processo de conhecimento e autoconhecimento é primordial. Essa dinâmica afasta o caráter segregacionista da educação, pautada nos moldes da branquitude e que continua excluindo, marginalizando e desumanizando as minorias.

Paulo Freire defendia que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. É essa “alguma coisa” que permite a transformação da vida de crianças; a garantia de um futuro diferente do que possivelmente lhes seria imposto devido à sua classe social. Na vida dos jovens, essa “alguma coisa” colabora para que eles entendam seu lugar no mundo; o poder da sua voz e possam vislumbrar um futuro por meio da possibilidade de escrever sua própria história. Finalmente, a vida dos adultos, por meio da oportunidade de mudar sua realidade, ter mais oportunidades advindas da educação que agora lhes foi permitida.

Essas possibilidades devem acontecer concomitantemente à “oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (Freire, 2023, p. 41) e compreendam que seu próprio *ser* é suficiente para gerar transformação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) reafirma a educação como um direito fundamental. O termo *diversidade* aparece com frequência nesta lei, no intuito de comunicar que a educação deve abranger todos indistintamente a fim de que ninguém fique de fora da “maquinaria escolar brasileira” (Gallo, 2017).

Assumir essa máxima exige que seja feito uma análise crítica por meio de alguns questionamentos: se todos, indistintamente, tiverem acesso à educação, que tipo de educação será fornecida? Essa educação trabalhará com o intuito de incentivar a criticidade, com o intuito emancipador ou apenas formar indivíduos que sejam governados?

⁷ As researchers exploring issues of social justice and anti-racist pedagogy, we acknowledged our obvious positionality as majoritively White, adult when we introduced ourselves to the children, saying that we had come to learn from them about their experiences of racism to inform an anti-racist education toolkit for training student teachers. We invited the children to voice their lived experiences of racism from their own perspectives, including those that we might not have previously understood as being pertinent to the study (Brydon-Miller et al., 2003; Graham & Fitzgerald, 2011), and shared with them our desire for change and commitment to action to address those desired changes. (Barnes; Podpadec; Jones; Vafadari, Pawson; Whitehouse; Richards, 2024, p. 1560)

Diante disso, para encontrar resposta a esses questionamentos, é preciso analisar a dinâmica da sociedade que frequentemente adentra a população, fazendo com que todos se encaixem na estrutura ainda hoje segregacionista.

Bell Hooks (2017) esclarece que, através de seu modo de ensinar, procura sempre ouvir os apontamentos e possíveis críticas de seus alunos, para que, assim, possam participar ativamente de seu processo educacional. Ela esclarece que, ao ensinar, procura encorajar seus alunos a criticar, fazer avaliação, sugestões e intervenções conforme as aulas vão avançando. Agindo assim, os alunos conseguem se perceber como parte também responsável pelo desenvolvimento da comunidade de aprendizagem a partir de suas contribuições construtivas (Hooks, 2017).

Dessa forma, “quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tonto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito”. (Freire, 2024, p. 41)

Assim, estamos diante de um ideal alcançável por meio de lutas comunitárias e conscientes. Aqui está a importância da educação de qualidade e libertária; uma formação que conscientize o povo, desde a infância, da importância da sua luta, de sua voz e de si mesmos. Nesse sentido, a relação educação-sociedade-indivíduo torna clara a ligação direta com a política.

Assim, o próximo ponto a ser debatido leva em conta esse dinamismo entre educação e política, uma vez que educar é, por si só, um ato político.

2.2. A influência da educação na política e suas representações

Se a educação pudesse tudo, não haveria por que falar nos limites dela. Mas constata-se, historicamente, que a educação não pode tudo. E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educador é saber qual é esse poder ser da educação, que é histórico, social e político.

Paulo Freire

As representações são construídas a partir de impulsos humanos. Por essa razão, a dinâmica não está em não acessar a base das representações, mas no fato de que, por existirem tantas representações quanto existem pessoas no mundo, em algum momento da história uma representação foi imposta à massa e essa representação é fruto de um contexto ideológico (Kundera, 2014).

Essa imposição é reducionista e faz com que a história que é contada ao longo dos anos seja voltada a uma elite afetada pelas representações eurocêntricas. Como observa Gomes, a certeza que fica é que:

[...] não é o povo o encarregado da direção política, assim como não é o povo que, por consenso, escreve obras de Filosofia. São elites. As elites políticas e intelectuais. O que precisaria ser ressaltado é o estado de alienação destas mesmas elites - do que, seja dito, Sérgio Buarque de Holanda não esquece. O desapego da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com uma distinta e idealizada Europa fizeram com que as elites políticas, através de seus representantes intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias a uma realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava. (Gomes, 1994, p.45)

Ele conclui dizendo que: “Preferiram esquecer isso, que era feio e chocante, e voltaram-se para as questiúnculas metafísicas, refugiando-se no mundo ideal de onde lhes acenavam os doutrinadores do tempo. Criaram asas para não ver o espetáculo detestável que o país oferecia”. (Gomes, 1994, p. 45)

Há aqui uma tentativa de apagamento da história de outras classes sociais e o estabelecimento de uma sociedade não-livre e desestabilizada, pautada no silenciamento de tudo e todos que representem algo contrário à ordem estabelecida.

Paulo Freire debate um período da história marcado por práticas impositivas e opressoras. Ele demonstra, por meio de experiências práticas reais, o motivo pelo qual a educação é necessária e, ao mesmo tempo, temida no campo da política.

Embora o Movimento de Educação Popular não tenha podido, por causa do golpe de Estado, realizar o conjunto de seu primeiro plano nacional, os protestos de certos grupos oligárquicos, do Nordeste em particular, assim como a evolução do processo político, deixam entrever claramente que o desenvolvimento dos planos estabelecidos teria tido por resultado quase imediato um violento choque eleitoral em certos setores tradicionais; e isto na medida em que desaparecia o desconhecimento legal da cidadania política de uma grande parte da população brasileira adulta. [...] Partidários da exclusão dos analfabetos - a maior parte dos membros das classes populares -, os grupos de direita nunca ocultam sua hostilidade contra todas as tentativas para aumentar o número de eleitores. (Freire, 1979, p. 11)

A partir disso, a relação política-educação poderia ser explicada a partir do questionamento sobre quem tem medo da educação libertária. Não seria uma pergunta retórica, já que a resposta é esperada e um pouco óbvia. Um exemplo disso foi o efeito do Movimento de Educação Popular citado acima.

Maya Angelou (2018) ensina que as palavras são muito mais do que aquilo que é colocado no papel; que é preciso a voz humana para dar significado profundo a elas. As

palavras têm mais força do que se imagina e a voz humana pode gerar mudanças significativas na sociedade.

Também a política é formada por palavras ditas e não ditas. Por isso, a força política do povo está justamente em questionar a sociedade em que está inserido, utilizando, para tanto, de seu senso crítico para exercer sua liberdade democrática. Assim, fica claro que a educação emana política e subverte o autoritarismo.

É perceptível o caráter subversivo que emana da classe popular na medida em que esta começa a entender a sua importância social e a força de suas ações. Desse modo, sempre que se instaura um governo não democrático, uma das primeiras ações é reformular o sistema educacional para que este se adeque ao objetivo autoritário, minando qualquer prática revolucionária da população.

Por isso, a formação da consciência dos educandos sempre apresenta sintomas de uma perigosa estratégia de subversão (Freire, 1979), fazendo com que a força política do povo ameace a pretensão autoritária do governo.

“Embora seja verdade que é impossível aceitar a visão ingênua como o ‘fomento da revolução’, sem dúvida, seria conveniente considerar a possibilidade de uma educação que antecipe uma verdadeira política popular, para sugerir-lhe novos horizontes” (Freire, 1979, p. 12).

Nesse contexto, a resposta ao questionamento proposto acima é simples: tem medo da educação libertária todo e qualquer um que, estando na posse de algum tipo de poder, tenha por objetivo estabelecer um controle social pautado nos moldes europeus, que busca apagar a história do próprio país e, portanto, de seu povo. Qualquer um que fomenta, por meio de discursos ideologicamente excludentes, a inferiorização e marginalização das massas, principalmente de corpos negros, indígenas e da mulher, e que se beneficie de alguma forma da pobreza imposta a uma parcela específica da sociedade.

No debate a respeito da relação educação-política, o objetivo, então, não é descobrir o que a educação pode ou não pode, mas identificar quando pode; onde pode; com quem pode e como pode.

É compreender que a educação não é a chave para a transformação social, mas que é a partir dela que a transformação é impulsionada; que ela acontece não apenas em ambiente institucionalizados, mas em todo e qualquer lugar que tenha *gente*, pois são

nesses lugares que a política acontece; é no meio do povo que a luta pela justiça social se firma e que se compreende que os direitos não são doados, mas conquistados (Freire, 2021).

A educação é política justamente porque ela é social e, por ser social, é também coletiva e participativa. O primeiro contato das crianças com o ambiente escolar sempre remete ao aprender a viver em sociedade, perceber-se enquanto ser social; é o lugar onde as primeiras relações sociais fora de casa são firmadas. A ideia é que esse processo é o mesmo quando falamos da necessidade da educação dialógica, do protagonismo do educando e do processo de se perceber parte ativa da história e da política.

E o que fazer com esta criticidade adquirida? Para onde os limites da educação nos levam? Como fazer com que esta educação continue rendendo frutos na vida dos educandos mesmo após ter feito tudo que estava a seu alcance?

O senso crítico adquirido através da educação libertária, dialógica e política impulsiona o ser humano a questionar as relações sociais estabelecidas ao longo de sua história, permitindo que percebam quais e quando os direitos estão sendo violados e, a partir disso, procurem formas de resistir e lutar pela justiça social.

2.3. Dignidade Humana

Na luta pela erradicação da fome, sabe-se que o direito em tela é alimentação; ao se tratar de garantia da educação, por óbvio o direito em questão é a educação; no debate sobre a oportunidade de emprego, levanta-se o direito ao trabalho e esse vínculo se estende a grande parte dos direitos fundamentais. Chega a ser fácil identificar quais direitos estão sendo exigidos e, a partir disso, é preciso pensar nos adequados e garantir esses direitos, fase não tão fácil de elaborar, mas que não cabe debater no presente momento.

Mas, e quando o direito em tela é a dignidade da pessoa humana? Quando a luta é para que seja garantido o fundamento constitucional “dignidade”. E quando se exige que todos sejam tratados por essa grande e diversa instituição que é o Estado, com dignidade? Quando isso acontece, o que de fato está se reivindicando? Qual a especificidade presente na luta pela dignidade da pessoa humana que direciona aos fatores necessários para sua garantia?

A verdade é que a dignidade da pessoa humana é um direito carregado de outros direitos, não é um fim em si mesmo, não é um direito passível de ser reivindicado sozinho. É na verdade um ajuntamento de todos os outros direitos devidamente garantidos que resultará na garantia da dignidade humana.

Martin Luther King Jr. em seu discurso “I have a dream” declara que os direitos inalienáveis à vida, liberdade e busca pela felicidade previstos na Constituição Norte-Americana, é uma “nota promissória” que garantiria a todos indistintamente que se valorem desses direitos. A questão é que para os negros, por exemplo, essa nota promissória não foi paga pelo Estado; ele diz que é um cheque sem fundo o que foi impossível de ser descontado (King, 1963, *in* Suplicy, 2022).

Esse relato feito por Martin Luther King pode ser atribuído ao âmbito brasileiro e sua Constituição “cidadã”, principalmente a questão da dignidade humana. Isso porque, se os direitos previstos na Constituição, destinados a suprir as necessidades básicas dos seres humanos, não são de fato garantidos, tão pouco o direito à dignidade está sendo assegurado.

Em um artigo intitulado *Nossa democracia racial*, Beatriz Nascimento debate a posição social da pessoa negra relacionando colorismo e espaço social. Ela relata que:

Antonil, nosso primeiro ideólogo, já dizia algo que ficou como máxima entre nós: “O Brasil é o inferno dos negros, o purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos”. E a partir dele, desde o marquês de Pombal (que em carta régia aconselhava os portugueses a se cruzarem com os nativos e as mulatas para aumentar o povoamento do Brasil) até o nosso baiano, pensa-se transformar o Brasil num “paraíso” no qual o mais cômodo é o desaparecimento total dos que vivem no “inferno”. Tal raciocínio é o ponto crucial de uma ideologia nacional responsável pelo espaço social degradante em que se encontra a massa de negros no Brasil. (Nascimento, 2023)

Vê-se nascendo a cultura do embranquecimento que determina que o espaço social digno é concedido àqueles que mais próximos estiverem da branquitude.

Vale ressaltar que o “inferno” abordado por Beatriz resulta no encarceramento em massa de pessoas negras. Esse encarceramento pode ser entendido como uma solução rápida para, em não desaparecendo, ao menos tirar do campo de visão esses que coabitam esse espaço indesejado da sociedade. Uma forma de encobrir os problemas que a desigualdade ligada a questões raciais traz consigo.

O Anuário de Segurança Pública em 2023, após expor todos os números referentes ao encarceramento, pontuou a respeito do encarceramento em massa e deixou claro que

a integridade física dos encarcerados é banalizada. O anuário ainda declara como é naturalizada a sobre-representação negra nos presídios e conclui dizendo que a inércia do Estado contribui para a legalização da desigualdade e consolida a “irradiação do racismo estrutural” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023).

É quase que impossível falar de dignidade sem tocar nos debates sobre raça, gênero e classe. Dignidade é um termo interseccional que se constrói e destrói na medida em que essa “nota promissória” que é a Constituição é ou não descontada pelo Estado. A violação dos direitos fundamentais sempre esbarra nas múltiplas formas de desigualdade e nos fatores que sustentam a permanência destas.

A violação dos direitos fundamentais torna a dignidade uma não-verdade, no sentido de que ela não é uma mentira, posto que de fato existe, mas está sendo negada pela transgressão ao cumprimento efetivo da Constituição.

Assim, a princípio, é importante abordar a dignidade não no campo do *ser*, mas sim na perspectiva do *estar*, ou seja, o *estar* digno pressupõe o acesso aos direitos fundamentais. A dignidade é um conceito ramificado que se relaciona com as múltiplas questões sociais. Nesse sentido, essas ramificações contribuem para a compreensão de que “por dignidade humana engloba-se quase tudo” (Carneiro, 2005, p. 221).

Entender a dignidade não como algo que se *é*, mas como algo que se *está*, é atribuir-lhe a necessidade de uma luta constante em prol dos direitos individuais e coletivos que, apenas quando plenamente garantidos, possibilitam que o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana seja de fato uma realidade. É compreender que a vida de muitos se resume ao que a autora Austin Charming Brown chama de “sobreviver a um mundo que não foi feito para mim” (Brown, 2018, p. 25) e que, portanto, não está preocupado em prezar pela minha vida.

Gilberto Gil, em sua trajetória como Ministro da Cultura, defende que cultura não é algo extraordinário. Ele diz que cultura é ordinário, é como feijão com arroz, tem que estar na mesa, todos os dias, de todas as pessoas. Assim é também a dignidade, a dignidade está nos acontecimentos do dia a dia, na constância da vida.

Dignidade não é algo transcendental ou extraordinário, a dignidade existe, ou deveria existir, aqui e agora. No ordinário dos dias, no transporte que leva até a escola, na comida na mesa, no emprego que paga as contas, no sistema de saúde que salva vidas,

na área de lazer segura e comunitária que acolhe crianças e jovens, na previdência social que dá segurança e permite descansar após longos anos de trabalho árduo. Dignidade é “feijão com arroz”.

A dignidade da pessoa humana é um direito constitucionalmente previsto, mas que não é um fim em si mesmo. É impossível garantir unicamente a dignidade da pessoa humana sem antes ter garantido todos os outros direitos fundamentais. Um direito utópico, uma promessa vazia sem a intenção de validade feita por dirigentes socialmente descomprometidos.

2.3.1. Alfabetizar para a dignidade: o *ser* e *estar* da dignidade humana

Paulo Freire atribui uma importância ímpar à alfabetização, sobretudo a de adultos. Um processo não apenas de aprender a ler e escrever, mas de compreender o mundo através da palavra escrita; decifrar códigos que antes eram apenas figuras desconexas e um mar de possibilidades e significados. A palavra escrita como a chave que abre a porta para uma nova maneira de se entender enquanto ser pertencente à sociedade.

Mas ele atribui uma importância ainda maior à fase anterior ao início do processo de alfabetização. O momento primordial para a compreensão não só da palavra, mas da existência, do pertencimento, do entender-se enquanto pessoa humana que deve ser tratada com respeito e ter a dignidade. A esse momento ele denominou “leitura de mundo”, compreensão da história, a importância do diálogo entre educador e educando antes de iniciar o processo de alfabetização, o momento em que se compreende a realidade por trás de cada ser humano que traz consigo uma história, experiências e vivências que contribuem para a construção de uma ambiente empático, emancipador, capaz mostrar que antes mesmo de compreender a palavra escrita, essas pessoas já “diziam o mundo” (Freire, 2022) através de suas vivências diárias.

Alfabetizar para a dignidade aqui tem o sentido de construir um ambiente dialógico capaz de conduzir os educandos à consciência de que eles são dignos enquanto seres racionais, mas que as privações a que eles são expostos são indicadores de que não estão revestidos de dignidade social a qual exige que não haja privações de acordo com os direitos fundamentais que deveriam estar sendo garantidos.

É a partir da leitura de mundo dos educandos, de suas vivências, da bagagem que eles trazem para dentro da sala de aula, que se contribui para que vejam a forma como

estão existindo na sociedade, sem privações, sem distinção entre pessoas seja por raça ou classe, porque a dignidade da pessoa humana está relacionada à forma como o Estado está garantindo os direitos fundamentais.

Sueli Carneiro (2005) aborda a questão racial levando em consideração que o racismo por si só já é um indicador de que o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana está sendo violado. São questões como essa que devem ser dialogadas, questões que levam a dignidade humana para além do conformismo de que ser humano e racional são as únicas ideias que compõem o conceito de dignidade. Enxergar a dignidade como algo palpável, relacioná-la com a forma como a sociedade se constrói sobre a ótica da desigualdade e que isso tira a dignidade social dos que são marginalizados por essa mesma sociedade.

A alfabetização para a dignidade exige que se leve em conta a identidade cultural de todos que adentram o ambiente escolar, e que se compreenda que essa identidade em algum momento passa pelo filtro da classe social (Freire, 2022). E, a partir dessa “leitura de mundo” trazida pelo indivíduo de acordo com sua identidade cultural, prezar pelo respeito a essa identidade dentro e fora da sala de aula. Freire orienta que:

[...] o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social. (Freire, 2022, p. 175)

Esse respeito à leitura do mundo dos educandos contribui para a construção de um diálogo fluido e amplo, que permite aprender enquanto se ensina. *É sabido* a realidade dos educandos, é possível compreender da diversidade social através de diferentes perspectivas e, a partir disso, conduzir o debate que incentive a criticidade dos educandos e diversas idades e incentivar que não se conformem o discurso de uma dignidade que, frente a transgressão do Estado em garantir os direitos fundamentais, está apenas no papel.

Assim, alfabetizar para a dignidade tem relação com a tomada de consciência crítica sobre a dinâmica social que continua segregando indivíduos pela cor e classe social. Esse processo é parte da luta pela transformação social, luta esta que se inicia na sala de aula a partir de uma educação dialógica e emancipadora.

Porém, isso não acontece de uma hora para outra, é um processo lento que exige planejamento e a construção de um ambiente favorável para que essa conscientização

aconteça e gere transformação primeiro em cada indivíduo e depois na sociedade com um todo. Nessa perspectiva, Beatriz Nascimento já defendia que:

[...] não vemos tudo perdido, pois a duras penas já possuímos consciência, principalmente entre as novas gerações dos principais centros urbanos, de que as soluções apressadas e simplórias, como a da maior miscigenação, não são verdadeiras. É necessário muito mais que isso. Marvin Harris, em seu trabalho *Padrões raciais nas Américas*, diz uma frase esclarecedora: “Já é tempo de as pessoas adultas deixarem de pensar em relações raciais de acordo com a cama”. (Nascimento, 2023)

Esse processo de entender-se privado de seus direitos a partir do compartilhamento de experiências pelas diversas leituras de mundo, faz com que os educandos não mais se conformem com a realidade social a qual estão inseridos, ou a que a comunidade está estruturada e assim os levam a buscar formas de transformar essa realidade e, entendendo-se como um ser racional e, portanto, revestido de dignidade intelectual, busquem reivindicar e conquistar a dignidade econômica, social e cultural.

Tornam-se seres capazes de pensar algo diferente do que se era antes de iniciar esse processo de análise crítica da realidade social; aflora-se a capacidade de observação do mundo para além do que lhes é oferecido como real e determinado e passam a se entender enquanto seres relacionais capazes de buscar a transformação da sociedade para si e para os outros por meio de lutas constantes que se iniciam internamente com a consciência renovada. E se essa consciência indica que se está vivendo os reflexos de um passado não tão distante, mas que segue fomentando as desigualdades, passa-se a buscar as luzes do presente para transformar o aqui e agora e, conseqüentemente, alcançar um futuro livre dos grilhões do passado.

Assim, inicia-se o processo analítico a respeito do simbolismo constitucional e das formas de barrar as digressões estatais a partir da compreensão da importância das vivências comunitárias as quais firma o poder político do povo.

CAPÍTULO 3

SIMBOLISMO CONSTITUCIONAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

No capítulo anterior, destacou-se como a educação é indispensável para a construção de uma sociedade consciente de seus direitos. Tendo como base a teoria freiriana, que adota como hipótese o poder emancipatório da educação, pontuou-se a necessidade de se fazer do ambiente destinado à educação um lugar seguro, em que os educandos se sintam aptos a dar suas opiniões, compartilhar suas histórias a partir de suas diferentes visões de mundo e, assim, serem os protagonistas de sua aprendizagem.

A partir do debate a respeito da consciência crítica não-ingênua, e compreendendo que a educação é um ato político capaz de aflorar no educando uma visão mais nítida de sua existência na sociedade (e, conseqüentemente, de seus direitos), o capítulo também apontou na dignidade da pessoa humana um direito que apenas será plenamente conquistado quando todos, indistintamente, estiverem revestidos dos direitos fundamentais.

Essa relação entre dignidade humana e a educação nasce do que foi denominado como “alfabetizar para a dignidade”, que é o processo de ver a dignidade não como algo pré-determinado, mas como resultado da conquista e garantia dos direitos fundamentais.

A analogia de “alfabetizar para a dignidade” também impulsiona o debate a respeito do simbolismo constitucional, dos movimentos sociais e políticas públicas levando em conta que a dignidade da pessoa humana está diretamente vinculada à garantia de direitos.

Neste capítulo, buscaremos demonstrar para onde os limites da educação nos levam. Assim, a hipótese deste capítulo tem por objetivo sustentar que a educação crítica, política e libertária abre portas para que as pessoas se mobilizem em prol da justiça social.

Neste capítulo abordaremos o conceito de simbolismo constitucional e os fatores que contribuem para que a Constituição não se efetive eficazmente ou de forma alguma. Discorrer-se-á sobre a relação entre o caráter simbólico da Constituição e a estratificação social tal qual formulado por Max Weber, além das dimensões das desigualdades que afastam o fator monetário como único responsável pela desigualdade social.

Será analisada a multidimensionalidade das desigualdades derivadas do caráter falacioso das normas constitucionais, através das perspectivas de raça, gênero e classe, resultados de uma sociedade construída nos moldes da estratificação social e firmada sob a perspectiva dos discursos carregados de ideologias que criminalizam corpos, espaços e culturas.

Nesse sentido, este capítulo será desenvolvido a partir do simbolismo constitucional, conceituando e pontuando que este simbolismo faz com que o senso crítico das pessoas as impulse a lutar pelos direitos que se veem violados a fim de reivindicá-los e conquistá-los por meio dos movimentos sociais, enquanto agente organizados que contribuem para a informar, reivindicar e lutar por direitos individuais e coletivos.

Por fim, será abordado o papel das políticas públicas como resultados de um processo reivindicatório que teve início nos movimentos sociais. Isso porque os movimentos sociais são impulsionadores para que sejam elaboradas e instauradas políticas sociais capazes de pôr em prática suas reivindicações e, portanto, garantir os direitos antes violados. Políticas públicas capazes de garantir o bem-estar social, mas que sejam elaboradas sob a perspectiva multidimensional das desigualdades para que não corram o risco de se tornarem políticas estratificadas, como é o caso de alguns Welfare States.

3.1. Simbolismo constitucionais

Estabelecida nos parâmetros da estratificação social que se firma nos moldes de uma sociedade classista a qual foi construída e permanece até os dias hoje, às custas da marginalização de pessoas, espaços e culturas, a Constituição, em especial a de 1988 (porém não exclusivamente), tornou-se um tipo de falácia criada para travestir os problemas sociais subjacentes. Nesse sentido, a eficácia da Constituição está condicionada a fatores sociais voltados à classe social.

A partir disso, pensar a estratificação como um fator influente no caráter simbólico do texto constitucional tem como finalidade pontuar que a não garantia dos direitos previstos na Constituição, e a não aplicabilidade eficaz das normas constitucionais a todos indistintamente, fomenta a multiplicidade das desigualdades sociais, uma vez que vai muito além da desigualdade econômica.

Essa relação entre estratificação e simbolismo constitucional leva em conta fatores como os serviços públicos de saúde, educação, segurança pública, dentre outros fatores basilares na estrutura social, afastando a renda como cerne da discussão a respeito da desigualdade social, uma vez que, se assim for, algumas categorias sociais estarão sempre em desvantagens em detrimento de outras (Arretche, 2017). Entende-se, nessa perspectiva, que existem diversas dimensões sociais afetadas pelo não cumprimento das normas constitucionais vigentes.

Em 2002 foi lançado o filme *Cidade de Deus*, o qual retrata a trajetória de moradores de uma comunidade do Rio de Janeiro de mesmo nome. O filme permite vislumbrar a falência de um sistema em que se escancara o caráter falacioso da Constituição, afirmando que, na verdade, o que existe no texto constitucional são não-direitos. O filme retrata as vivências dos moradores da comunidade mostrando que o local onde se vive, a cor da sua pele e as circunstâncias que rodeiam o indivíduo determinam como o sistema irá tratá-lo e qual o valor da sua vida.

Assim, o que deveria garantir a igualdade, a segurança e o bem-estar da população, acaba por gerar mais do completo oposto, uma vez que exclui do seu campo de atuação a população marginalizada pelo seu contexto social, econômico e político. Lélia Gonzalez (2020), no livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, levando em conta a perspectiva racial, expõe que:

Desde as Constituições de 1934 e 1946 estão dizendo que todos somos iguais perante a lei. Nós queremos, sim, mecanismos de resgate que possam colocar o negro efetivamente numa situação de igualdade porque, até o presente momento, somos iguais perante a lei, mas quem somos nós? Somos as grandes populações dos presídios, da prostituição, da marginalização no mercado de trabalho. (Gonzalez, 2020, p. 238)

A realidade é que a igualdade constitucional é apenas um conceito filosófico inatingível, uma premissa bem elaborada, porém, vazia. Isso acontece porque o Estado, de forma tácita ou não, fomenta as desigualdades e, conseqüentemente, a marginalização da classe tida como subalterna por meio de seu discurso de lei e ordem carregado de ideologias e estereótipos.

Em uma entrevista com o Movimento das Mães de Maio, algumas ativistas relatam as razões pelas quais o movimento se firma. A partir destes relatos é possível compreender a seletividade derivada do caráter simbólico da Constituição. Elas pontuam que:

[...] “se a ditadura acabou, foi para a burguesia e não para nós pretos, pobres e de periferia”. Lúcia concorda: “pensam que a gente vive em uma democracia, isso é uma mentira”. A gente não tem direitos. Marília complementa: “a gente não tem direito de nada, nem de ir e vir e nem de expressar o que está acontecendo. (Quintela, 2021, p. 874)

O relato dessas mulheres lança luz à relação entre divisão de classes e a eficácia da aplicabilidade das normas constitucionais. É possível vislumbrar, a partir dessas declarações, que a garantia de direitos e cumprimento das leis é um processo seletivo e deixa claro que essa seletividade gera efeitos em diversas dimensões sociais resultando em desigualdades múltiplas.

Marcelo Neves (1994) argumenta que a sociedade é composta por amplos setores e, conseqüentemente, depende de diversos sistemas funcionais. A questão é que alguns desses setores não têm acesso a esses sistemas. Isso gera uma subintegração, resultando em uma realidade em que a elite tem acesso aos direitos fundamentais, enquanto a classe marginalizada continua sendo excluída.

Essa dinâmica de sistemas excludentes é resultado de uma construção social que determina o caráter de “cidadão” por meio da estratificação social, de modo que condição de “cidadania” leva em conta a posição social e econômica dos indivíduos (Esping-Andersen, 1991). Isso porque a construção social pautada na estratificação social divide a sociedade em camadas; a posição ocupada pelos indivíduos nessas camadas leva em conta sua posição social, econômica e política, gerando desigualdades múltiplas, como, por exemplo, no acesso a recursos e oportunidades (Weber, 1976).

Forja-se, então, uma cegueira frente à pluralidade de expectativas normativas (Neves, 1994) presente nessa multiplicidade de desigualdades. Isso faz da Constituição um livro composto por premissas falaciosas, onde as normas não se cumprem e os direitos não são garantidos. Lélia Gonzalez reivindica que:

Nós queremos, sim, que a Constituição crie mecanismos que propiciem um efetivo “começar” em condições de igualdade da comunidade negra neste país. Falar dessa Constituição formal, isso a gente conhece há muito tempo; todos nós conhecemos os constituintes, todos dizem isso. Sem que isso constitua elemento de privilégio, nós queremos, sim, em termos de disposições finais, que haja estímulo junto à empresa, junto a tudo, para que essa comunidade negra deixe de ser a grande discriminada, e grande defasada, em termos da realidade brasileira. (Gonzalez, 2020, p. 239)

Registre-se que a reflexão deve valer não apenas em relação à comunidade negra, mas referente a todos os tipos de vulnerabilidades geradas a partir da não-garantia de

direitos. Lélia (2020) pontua que não se brinca de fazer Constituição; a abstração das leis gera um encobrimento da história, mascarando as mazelas deixadas por ela e seus reflexos que persistem até os dias de hoje. Ela defende que o Estado tome medidas concretas a fim de implementar os direitos e o acesso a setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde, dentre outros setores que garantem o bem-estar social (González, 2020).

É necessário ter acesso a recursos sociais, como saúde e educação, para que efetivamente se torne de fato um cidadão (Andersen, 1991). Para isso, deve-se aflorar a consciência de classe a tal ponto que não sejam reproduzidos discursos meritocráticos que confundam privilégios com direitos e direitos com filantropia.

O professor Clóvis de Barros Filho, em uma de suas palestras, cita o exemplo dos alunos que sugerem que a porta da sala de aula seja trancada, uma vez que a entrada dos alunos atrasados atrapalhava o andamento da aula e desconcentrava quem já estava na sala. Na presente ocasião, o professor desenvolve sua fala através do relato de um dos alunos, que, por sua vez, fazia parte do grupo que com frequência chegavam à aula com atraso. Esse exemplo permite compreender como a lógica do simbolismo constitucional é estratificada. Clóvis de Barros relata:

Professor, eu queria dizer que o colega tem toda razão, a pontualidade é super importante, como seria bom se pudéssemos estar aqui todos no horário. Mas, eu queria lembrar o senhor que eu faço parte de um grupo que mora na periferia sul da cidade, mais especificamente em Grajaú e Parelheiros, a gente não teve a sorte de nascer aqui por perto da Cidade Universitária, a gente não teve a sorte de ganhar um carro quando fez 18 anos, a gente não teve a sorte de não precisar trabalhar para poder estudar. (Filho, 2024)

Ele continua argumentando que:

Então, a gente trabalha lá no nosso canto e se a gente sai às 18 horas, a gente não chega aqui às 19:30 nunca. Se o senhor trancar a porta, a gente nunca vai poder assistir a sua aula. O senhor pode escolher, se o senhor trancar haverá mais concentração dentro da sala de aula, mas a galera que vem da perifa, essa não vai poder assistir e o senhor estará reproduzindo as desigualdades, dando do bom conhecimento a quem já é rico e condenando o pobre a ficar onde ele sempre esteve, na ignorância, sem diploma. (Filho, 2024)

A palestra é intitulada de “a lógica do cobertor curto”, e demonstra que o discurso do aluno sugerindo trancar a porta contribui para a exclusão daqueles que já vivem à margem da sociedade. A decisão de trancar ou não a porta deve resultar de uma análise feita pelo professor a respeito de qual “parte do corpo” ficaria descoberta. Para isso, é

preciso levar em conta a complexidade social, tendo consciência de que a desigualdade vai além das questões econômicas.

Nesse sentido, o simbolismo constitucional denuncia que o nível de complexidade social determina a intensidade das divergências entre as expectativas sobre a Constituição, variando de forma ampla o seu significado referente à interpretação e aplicação (Neves, 1994)

A multiplicidade das desigualdades sociais exige uma análise social ampla a fim de identificar os fatores deficitários da sociedade fomentados pelo constitucionalismo simbólico. Isso porque é diversificada a forma como a desigualdade se manifesta na sociedade. Por exemplo, pode se manifestar na fome, desnutrição, inserção precária do mercado de trabalho, baixa renda, moradia inadequada, dificuldade de acesso a postos de saúde ou escolas, preconceito de raça e gênero. Essas são algumas dimensões que afetam maiores ou menores contingentes da população (Vaz; Januzzi, 2014). Nessa perspectiva, a Constituição se torna insuficiente normativo-juridicamente em sua concretização de forma generalizada.

As leis devem ser pressionadas, forçadas até seu limite, por isso, devem ser capazes de oferecer uma solução aos problemas que estas afirmam estar sob sua tutela. Nessa perspectiva, se assim não for, pode-se dizer que estas não são verdadeiramente leis. Habermas (2020), por exemplo, argumenta que o direito é, na verdade, um mediador entre a força normativa, poder e a coerção, isto é, aquilo que ele denomina de facticidade e a sua pretensão de legitimidade, ou seja, sua validade.

Assim, se há inércia frente ao cumprimento das normas constitucionais e à garantia dos direitos, tudo o que se apresenta é um simbolismo constitucional criado para travestir os problemas sociais subjacentes com não-verdades que, ao final, se mostram como uma tentativa de controle social a qual, concomitantemente à falácia da lei e ordem como base da segurança pública, fomentam e fortalecem estereótipos, criminalizando corpos, espaços e culturas.

Vale ressaltar que a abordagem deste trabalho não está se referindo à negação da Constituição ou de sua importância social e política. No entanto, identifica que, mesmo reconhecendo sua importância, se esta não for devidamente aplicada e se for reduzida a

uma roupagem garantista, mas não efetiva, sua existência, por si só, já é uma afronta à sociedade.

Diante disso, as normas constitucionais devem ir além da escrita; devem ser ações efetivas e eficientes. Ou seja, acredita-se que o conteúdo constitucional é bom, mas, não sendo efetivado, não existem resultados que o comprovem sua qualidade.

Assim, o debate proposto se firma na vigência social das normas constitucionais escritas, levando em conta a ausência de orientação frente às expectativas normativas tendo em vista as determinações presentes nos dispositivos da Constituição (Neves, 1994).

Por essa razão, o debate que se segue pretende identificar os meios necessários para que a Constituição não seja apenas mais uma ferramenta de silenciamento com a finalidade de manter as desigualdades, vigorando pela sua não aplicabilidade, escondendo-se atrás dos discursos falaciosos a respeito da liberdade, igualdade e dignidade.

A partir disso, quais as formas de barrar esse simbolismo? Como colocar a Constituição não mais no campo estético das palavras bonitas e filosóficas, mas também no político e social? São esses questionamentos que impulsionam o debate sobre os movimentos sociais e como eles desempenham seu papel na reivindicação e luta pelos direitos fundamentais.

3.2. Movimentos sociais

O simbolismo constitucional é uma realidade que exige que seja realizada uma análise das mazelas sociais a fim de identificar os meios pelos quais se busca garantir os direitos e cumprir a normas com o objetivo de se afastar o caráter simbólico-falacioso da Constituição.

Uma alternativa relevante para isso são as políticas redistributivas comumente atribuídas aos partidos de esquerda, mas que, não por questões ideológicas ou morais, também são utilizadas por partidos de direita como forma de enfrentar a concorrência eleitoral a fim de conseguir apoio e ganhar a confiança da classe trabalhadora e/ou vulnerável (Fairfield; Garay, 2017).

Tash Fairfield e Canladelaria Gary (2017), no artigo *Redistribution under the right in Latin America: electoral competition and organized actors in policymaking*, argumentam que mesmo nos partidos políticos de direita as políticas redistributivas se desenvolvem e geram resultados positivos para a sociedade. Isso acontece devido à existência de alguns agentes organizados responsável por formular políticas voltadas à diminuição das múltiplas desigualdades.

Dentre estes agentes encontram-se os movimentos sociais, sindicatos e ONGs. Estes são responsáveis por elaborar e aplicar políticas redistributivas de forma organizada e eficaz a fim de, mesmo em meio a governos que não compartilham de suas ideologias, atingirem resultados efetivamente positivos na luta em prol da diminuição das desigualdades e, conseqüentemente, na garantia de direitos individuais e coletivos.

Abordar todos esses agentes seria um trabalho extenso, exaustivo e não recomendável para uma dissertação. Por essa razão, será abordado especificamente o papel dos movimentos sociais na reivindicação de direitos e na elaboração de políticas destinadas à diminuição das desigualdades.

Os movimentos sociais desempenham um papel não apenas de luta, mas de conscientização coletiva da necessidade de reivindicação de direitos individuais e coletivos. Eles denunciam as desigualdades, exigem justiça e garantem a soberania popular. Habermas (2020) define soberania popular como sendo um processo público deliberativamente contínuo que acontece concomitantemente à formação da vontade de forma racional. Em outras palavras, é uma rede de processos discursivos coabitada por cidadãos livres e iguais.

Assim, para que esse processo se desenvolva, faz-se necessário aprender a pensar, agir e lutar contra aquilo que foi estabelecido como ideologicamente “normal” (Davis, 2018). Um movimento contraintuitivo que exige estudar, compreender e lutar pela reestruturação social; um movimento que exige perceber a interseccionalidade dos problemas jurídicos, políticos e sociais para, então, realizar um contramovimento que barre essa estrutura excludente, muitas vezes violenta e homicida.

A consciência popular de sua soberania retira dos representantes o falso poder que muitos acreditam possuir. Assim, a sociedade carece muito mais do que de representantes corretos, o que é muito subjetivo e ideologicamente não unanime, mas de movimentos

sociais bem-organizados, de massa (Davis, 2018), que fortaleçam o povo. A consciência não-ingênua construída a partir da educação emancipadora, nessa perspectiva, contribui para pessoas criticamente preparadas para exigir não apenas reconhecimento, mas espaços e direitos.

Diante disso, os movimentos sociais lançam luz sobre as dimensões das desigualdades, formulando uma rede capaz de comunicar e reivindicar direitos. Esses movimentos, como o Mães de Maio, denunciam uma realidade periférica, violenta social e fisicamente. Dão voz a pessoas silenciadas por uma sociedade que as empurra para a margem, expondo-as a uma base econômica e estrutural falida e sem perspectiva de ascensão, apontando-as sempre como “alvos fáceis” ao encarceramento.

Esse encarceramento tem como finalidade livrar o Estado, a política ideologicamente excludente e a polícia (não exclusivamente, mas principalmente militar), dos problemas produzidos, por exemplo, pelo racismo, uma vez que a população negra segue sendo uma parcela consideravelmente grande no índice de pobreza e no âmbito prisional em razão da má-distribuição de renda (Davis, 2018) e da violação dos direitos fundamentais fomentada pela seletividade presente nos três poderes bases do Estado.

Assim, Angela Davis (2018) argumenta que a base econômica dessas comunidades é destruída e que essa realidade afeta outros serviços sociais básicos, como, por exemplo, a educação. Isso torna os moradores dessas comunidades candidatos perfeitos para o encarceramento e os tornam, conseqüentemente, alvos preferenciais da violência policial. A esse respeito, Lélia Gonzalez argumenta que:

Nós temos que estar atentos, temos que estar vigilantes, mas nós mesmos temos a nossa tarefa, temos a nossa tarefa de organizar, de mobilizar e de organizar a comunidade negra no sentido de que ela possa desenvolver, com suas próprias características, com suas características específicas, uma estratégia em termos de transformação, transformação no sentido, inclusive, de sensibilizar — [...] — e mobilizar os setores progressistas não negros da sociedade brasileira para que, unidos, possamos construir uma nova sociedade. (Gonzalez, 2020, p. 237)

Ela conclui apontando as responsabilidades da população frente a esse processo de transformação social, defendendo que:

Nós temos duas responsabilidades: no nível oficial da Lei Maior, que é a Constituição, por isso estamos aqui, e no nível da nossa própria organização e onde quer que estejamos, no nosso local de trabalho, na igreja, no partido político, no clube, nós temos que estar tentando passar para os outros esta questão, organizadamente, e não esquecendo jamais, fundamentalmente, as

nossas crianças. E parece que a grande questão passa por aí. (Gonzalez, 2020, p. 237)

Por essa razão, o objetivo dos movimentos sociais se mostra também como uma manifestação pedagógica quando se firma sobre a responsabilidade não apenas de luta, mas também de informar e analisar as dimensões de desigualdade a fim de buscar reduzi-las. Um exemplo disso são os objetivos do movimento das Mães de Maio:

Realizar atividades formativas, produção literária e construção coletiva em torno de um Memorial Histórico-Estético feito por mães, familiares, amigos e amigas das vítimas da violência na cidade de São Paulo, bem como os diversos interlocutores próximos a essa luta (movimentos sociais, organizações não-governamentais, instituições etc.), para avançar na conscientização e elaboração histórica e estética, do luto à luta, visando assegurar o direito à memória, à verdade, à justiça, à reparação e à paz. (Fundo Brasil, 2025)

Essas mulheres se mobilizam não apenas enquanto movimento de luta, mas também para conscientizar, expor e exigir justiça, reivindicar o direito à memória e a reparação em sua plenitude frente às atrocidades cometidas contra seus familiares, amigos e conhecidos.

Com isso, o movimento foi criado como resposta aos crimes ocorridos em maio de 2006⁸ e se mantém firme até os dias de hoje com esse intuito de conscientização e de luta contra toda e qualquer violência estatal/policial contra todos que vivem na margem social.

Movimentos sociais como este citado acima carregam em seu seio um apelo para a reestruturação social, uma mudança estrutural a qual permita concretizar a justiça social que, consequentemente, retira da Constituição Federal o caráter simbólico.

São lutas voltadas à verdadeira redemocratização, em prol de uma democracia não excludente e que não encubra as violências institucionais, principalmente contra as comunidades que vivem algum tipo de vulnerabilidade social. Uma democracia que de fato coloque as pessoas no centro das decisões políticas e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais direcionam a luta contra toda e qualquer instituição que promova e defenda a dominação de um grupo sobre o outro (Mendieta, 2009).

⁸ Mortes e desaparecimentos causados por policiais de mais de 500 pessoas entre os dias 12 e 21 de maio de 2006 em resposta ao ataque do PCC, o que contabiliza, para esse período, mais do que a ditadura militar em 21 anos. (<https://ponte.org/crimes-de-maio-de-2006-o-massacre-que-o-brasil-ignora/>)

Contudo, é preciso compreender que, assim como a educação, os movimentos sociais não podem tudo. Um exemplo disso foram os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, que geraram mudanças legislativas que abrangeram toda uma comunidade que antes era excluída de diversos âmbitos sociais.

Assim, “o movimento pelos direitos civis reivindicou acesso, e o acesso foi concedido” (Davis, 2009, p. 33 - 34). Mas não teve força para gerar mudanças estruturais, chegar à raiz das questões raciais, de gênero, dentre outros fatores que fomentam as desigualdades. Angela Davis explica que:

O desafio do século XXI não é reivindicar oportunidades iguais para participar da maquinaria da opressão, e sim identificar e dismantlar aquelas estruturas nas quais o racismo continua a ser firmado. Este é o único modo pela qual a promessa de liberdade pode ser estendida às grandes massas. (Davis, 2009, p. 34)

São necessários resultados efetivos e não apenas simbólicos, como se verifica atualmente, que apenas se voltam à legislação, sem a preocupação com a efetivação e concretização de direitos. É necessária uma constância nas ações voltadas à diminuição das desigualdades, não apenas em uma perspectiva racial, como também social, para que, a partir dos movimentos sociais, sejam desenvolvidas práticas destinadas à efetivação de suas reivindicações.

3.3. A importância das políticas públicas para a garantia de direitos e diminuição das desigualdades

As políticas públicas são ações governamentais cuja finalidade é garantir o bem-estar social e atenuar as desigualdades sociais.

No entanto, a elaboração de uma política pública não é feita única e exclusivamente pelo Estado na qualidade de instituição pública. Estão inseridos em sua elaboração diversos agentes organizados que levam em conta os setores sociais e que, a partir de uma análise desses setores, propõem formas de resolução dos problemas identificados a fim de diminuir as desigualdades sociais derivadas do mal funcionalmente setorial e, conseqüentemente, da não garantia dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, as políticas públicas não estão vinculadas a uma ideologia política específica; elas são resultado de lutas, movimentos e ações sociais que resultam na elaboração de políticas sociais.

3.3.1. Análise social impulsionadora de políticas públicas

A elaboração de uma política pública leva em conta o contexto social, econômico e político. Destinadas a garantir o bem-estar social, as políticas públicas iniciam-se com uma análise detalhada dos problemas sociais que geram mais desigualdade e que, conseqüentemente, estão diretamente ligados a não garantia dos direitos fundamentais.

Se nas obras de Karl Marx não se encontra abertamente a concepção de políticas sociais, nelas se pode identificar as razões pelas quais essas políticas são necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. A esse respeito, Janete M. Lins de Azevedo (2001), em sua obra *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*, aponta que nas obras de Marx, de forma tácita, encontra-se a intenção de identificar meios de realizar amplamente condições de igualdade e bem-estar social dos seres humanos.

Isso porque as contribuições de Marx giram em torno das raízes das desigualdades e da exploração social de classe. São esses os fatores basilares para a criação e implementação de uma política social e é a partir deste que se identifica a contribuição de Marx, mesmo que sem utilizar o termo política pública/social, no debate a respeito das políticas públicas (Azevedo, 2001).

Com isso, o papel das políticas públicas denuncia que a existência de um regime democrático não é suficiente para a redução das desigualdades sociais uma vez que tal redução está ligada mais às preferências redistributivas dos indivíduos e às medidas políticas destinadas a atenuar as desigualdades do que à existência de um regime político específico.

Isso acontece porque a trajetória das desigualdades não é linear, assim como não está unicamente ligada à questão da renda; é uma questão de acesso a sistemas de serviço específicos que atendem às necessidades dos indivíduos de acordo com as privações que estão vivenciando.

Arretche argumenta que, “a relação entre qualquer regime político, (...), e a desigualdade é medida por políticas, quais sejam: ações governamentais que afetam a distribuição da renda ou do acesso a serviços” (Arretche, 2017, p. 2).

Essas ações governamentais devem levar em conta não o regime político vigente, mas questões específicas que geram desigualdades múltiplas, fatores ligados à não garantia de direitos como alimentação, segurança, saúde e educação.

Por essa razão, a relação entre as políticas públicas, enquanto ação governamental, e os agentes organizados, como é o caso dos movimentos sociais citados acima, firma a necessidade do cuidado para que as políticas sociais não se desenvolvam de forma socialmente estratificada, ou seja, de tal modo que o status de cidadão dos indivíduos coloque-se em risco frente à posição de classe social que pode substituí-lo a qualquer momento (Esping-Adersen, 1990).

As políticas públicas devem ser vistas não apenas como garantidoras de direitos, mas como o entrelaçamento das atividades governamentais e dos agentes organizados, tais como movimentos sociais, ONGs, sindicatos, dentre outros que se destinam a lutas pela garantia do bem-estar social, segurança e provisão social.

Assim, para que as políticas públicas sejam implementadas de forma a serem eficazes e cumprirem o seu papel de zelar e garantir o bem-estar social, é preciso que sejam desenvolvidas de forma ampla, através de uma análise social que permita identificar a interseccionalidade das desigualdades a fim de compreender que existem diversos fatores interligados que contribuem para construção de uma sociedade excludente e pautada na estereotipação e criminalização de corpos, culturas e espaços.

Um exemplo disso é o encarceramento e a forma como as prisões são vistas como aliadas da segurança pública, mas que na verdade são o completo oposto. Nesse sentido, Angela Davis argumenta que:

Nós não podemos pensar apenas sobre crime e punição. Não podemos considerar a prisão somente como um local de punição para quem cometeu um crime. Temos de avaliar o quadro mais amplo. Isso significa perguntar: por que há número tão desproporcional de pessoas negras e de minorias étnicas na prisão? Temos de falar sobre racismo. (...). Por que há um analfabetismo tão grande? Por que há tantas pessoas analfabetas na prisão? Isso significa que temos de prestar atenção no sistema educacional. (Davis, 2018, p. 37)

Nessa perspectiva, abre-se o debate para o caráter transversal das políticas públicas. Uma transversalidade voltada à interseccionalidade das desigualdades sociais e, sobretudo, à diversidade de fatores que integram a possibilidade de garantir de fato o direito à dignidade humana.

3.3.2. Políticas públicas transversais

A transversalidade das políticas públicas, neste trabalho, tem como base a diversidade de fatores envolvidos na garantia plena dos direitos fundamentais.

Isso porque os sistemas de serviços são construídos a partir da interligação destes, o que garante o pleno acesso e o fim último de tais sistemas, qual seja, a garantia de direitos fundamentais voltados a especificidades de cada um e às privações as quais estão enfrentando.

A transversalidade das políticas públicas está diretamente ligada aos direitos relacionados à dignidade da pessoa humana. Como já mencionado acima, o direito à dignidade não é um fim em si mesmo; é preciso que todos os outros direitos estejam sendo garantido para que a dignidade se torne de fato um direito tangível.

Se na sociedade ainda existem pessoas privadas de sistemas de serviços e, conseqüentemente de direitos individuais e coletivos, não há que se falar em dignidade, pois se torna tão-somente um conceito filosoficamente utópico e inatingível.

É preciso que seja feita uma análise social destinada a identificar as privações existentes e os fatores que estão interligados para que essa privação exista. A partir disso, elaboram-se políticas públicas capazes de alcançar esses fatores de forma a trabalhar todas as nuances envolvidas nessas privações a fim de garantir que cada um tenha acesso aos sistemas funcionais responsáveis por garantir os direitos que até o momento estavam sendo negados.

Para melhor abordar o caráter transversal das políticas públicas da forma como está sendo sugerida neste trabalho, é possível exemplificá-lo por meio de uma política pública educacional voltada não somente a garantia da educação enquanto conteúdo, mas ao acesso pleno à educação e os fatores que integram os serviços interligados para a efetivação dessa política pública.

3.3.2.1. A transversalidade da política pública educacional

O direito à educação envolve vários fatores necessários para que possa ser garantido plenamente. Um direito que relaciona questões intelectuais, sociais e, muitas vezes, econômicas. Dessa forma, pensar em uma política pública educacional vai muito além de questões conteudistas ou do local onde se ensina.

O pleno acesso à educação envolve segurança pública, transporte, liberdade de expressão, bem como acesso à informação seja por meios analógicos ou tecnológicos.

São fatores que devem ser inseridos no estágio de elaboração de um projeto de política pública educacional. Assim, é necessária uma intercomunicação setorial para que essa política seja adequadamente elaborada para, assim, atingir plenamente o seu objetivo.

Essa intercomunicação setorial pode ser bem compreendida pela abordagem de Durkheim, que sugere uma análise que aponta para a industrialização das sociedades modernas, que as tornaram setorizadas. Essa setorização é uma forma de organização social e se estabelece a partir da divisão social do trabalho, o que determina que as pessoas não apenas fazem parte desses setores como também os utilizam.

Assim, a política pública tem início a partir de um problema setorial que se torna uma pauta amplamente discutida pela sociedade e que, por essa razão, exige atuação do Estado (Azevedo, 2001).

O ponto central é identificar que se há um setor com problema este pode estar afetando o funcionamento de outros setores, o que acaba por gerar mais problemas setoriais que precisam ser solucionados.

Assim, por que falar, por exemplo, em segurança pública e transporte no debate sobre educação? Esses setores influenciam na garantia ao acesso à educação uma vez que podem até existir escolas, mas se os educandos não conseguem chegar até elas ou se não são ambientes seguros para eles, então o direito à educação não está sendo devidamente garantido.

Essa dinâmica setorial denuncia a importância da atuação concomitante dos agentes organizados, como os movimentos sociais, uma vez que estes vão indicar quais são os setores que estão deficitários e que, portanto, estão impedindo a garantia de um direito específico. Esses agentes direcionam as políticas públicas, apontando os problemas e indicando soluções.

Com a realização de evento de iniciativa do *Observatório da Educação e da Juventude* através do programa *Ação Educativa*, foi lançado o livro *Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas*, em que estão presentes tanto os debates

a respeito do processo de alfabetização, como também os desafios enfrentados pela educação levando em conta os problemas sociais enfrentados pelos educandos.

Os autores iniciam a obra com uma contextualização dos debates que enfatizam a importância do conhecimento de cada um, inclusive dos educandos, defendendo a necessidade de relacionar as ações pedagógicas às realidades vivenciadas pelos educandos. Ele argumenta que:

Nas orientações gerais do Programa, o MEC afirma que “a ação pedagógica deve considerar o mundo do jovem e dos adultos, associado aos problemas sociais do seu cotidiano e à sua cultura. Por isso, o ponto de partida é o conhecimento de cada um dos alunos que compõem o grupo”. Sem dúvida, uma tarefa que exigirá amplas parcerias e o respeito a diversidade. (Ação Educativa, 2003, p. 22)

Essas orientações indicam a relação entre a educação e a realidade social e cultural dos educandos que, conseqüentemente, envolvem diversos fatores que influenciam como esses educandos terão acesso à educação.

A complexidade das relações sociais exige uma atenção maior às realidades que integram a sociedade. Essa atenção faz parte da análise social realizada no momento de elaboração da política pública. É preciso observar quais problemas sociais estão interligados e quais direitos estão sendo afetados a partir desses problemas.

Vera Masagão (2003), doutora em educação pela PUC-SP, aponta para a necessidade de analisar a história para identificar as medidas necessárias para propor solução plausíveis aos problemas vinculados, como, por exemplo a alfabetização. Ela cita como exemplo o Mobral⁹ (Movimentos Brasileiro de Alfabetização) criado na ditadura militar com o intuito de “combater os movimentos de alfabetização” inspirados por Paulo Freire.

Esse movimento tinha como finalidade tão-somente ensinar a ler e escrever, sem a preocupação com a criticidade e a formação humana. Ela pontua que nesse período foi imposto um material didático centralizado e com alto controle ideológico, e que não havia

⁹ O Mobral (movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”.

Apesar da ênfase na pessoa, o objetivo primordial dessa iniciativa limitava-se a fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação humana. (Ação Educativa, 2003, p. 37)

como saber quais os resultados obtidos pelo movimento, uma vez que sem democracia não há possibilidade de avaliação de políticas públicas. Na ocasião, Vera expos que:

Hoje, vivemos numa democracia, mas nossa realidade é muito complexa. As pessoas que estão na condição de analfabetismo absoluta vivem em situação de pobreza. Existem outros problemas sociais. Os desafios não são poucos. O importante é que o controle social e a atenção da sociedade garantem que avaliem o que está dando certo e o que não está. [...] Não podemos confiar totalmente nos dados que o Mobral divulgava porque não havia a menor possibilidade de controle social sob um governo ditatorial e repressivo. (Masagão, 2003, p. 37 *in* Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas)

Por essa razão, mesmo que as políticas públicas, enquanto ações governamentais, existam em regimes autoritários, os regimes democráticos são primordiais para fiscalização dessas políticas.

Assim, a complexidade das realidades sociais exige que as políticas públicas sejam pensadas de forma ampla, levando em conta a organização setorial da sociedade, observados o funcionamento dos diversos setores de serviço e como eles se afetam entre si, para que, assim, seja possível identificar soluções pontuais para problemas que se conectam e geram mais desigualdade social vinculada à não garantia de direitos fundamentais vinculados ao não acesso a setores de serviços.

Mas a transversalidade das políticas públicas não se firma única e exclusivamente em setores de serviços. Isso porque a construção social brasileira se deu às custas de pessoas que passaram por um processo de desumanização e que, por essa razão, até hoje são a grande maioria nos dados sobre vulnerabilidade, criminalidade e nas múltiplas vertentes ligadas à desigualdade social.

Nesse sentido, os caminhos levam à questão de raça, gênero e classe, e isso acontece também nas políticas públicas uma vez que, se essas existem para resolver problemas sociais, elas devem se ater também às questões de raça, gênero e classe.

3.3.3. Políticas públicas e racialidade

No debate sobre a transversalidade das políticas públicas é imprescindível abordar questões de raça. Essa é uma pauta ligada ao processo de formação social brasileira, um país construído às custas da escravidão e que carrega a responsabilidade de resolver os problemas sociais que persistem até hoje devido à permanente desigualdade herdada de um passado desumano. Como aponta Kabengele Munanga,

Costumo comparar o fenômeno racismo e suas consequências a um iceberg. Creio que grande parte de nossos discursos, trabalhos de pesquisa e análise conscientes acontece a parte visível do iceberg. A parte submersa e mais profunda deste iceberg me parece a mais difícil de estudar e analisar, justamente por causa de sua invisibilidade e da falta de ferramenta de medição apropriadas. É justamente nessa parte que se encontraria as consequências também invisíveis do racismo, tais como traumas, feridas, alienações da humanidade, do corpo, da identidade, da autoestima e outros mecanismos que somando têm consequências incomensuráveis na estrutura psíquica das pessoas vítimas do racismo. (Munanga, 2015, p. 14)

Essa analogia formulada por Munanga denuncia a superficialidade com que as questões de raça são debatidas, uma superficialidade que entrega uma forçosa tentativa de neutralidade para as questões sociais, uma neutralidade que leva a pensar nas desigualdades como um problema universal e social, muitas vezes retirando as questões de raça, gênero e a divisão de classe como fatores basilares dos problemas sociais.

Essa realidade gera um distanciamento entre o pesquisador social e o que se pesquisa fazendo com que as questões raciais sejam atribuídas sempre a um outro estranho e sem características próprias.

Iray Carone e Cida Bento argumentam que esse distanciamento faz com que mesmo pesquisadores que se dizem progressistas não percebam seu grupo racial, isso faz com que as referências encontradas levem apenas a problemas visto como sendo “problema do outro”; o negro visto como o diferente em detrimento ao ser universal, ou seja, o branco (Carone; Bento, 2002).

Nessa perspectiva, se a base exemplificativa são as políticas públicas educacionais, é primordial que no processo de elaboração dessa política, para além de analisar os setores de serviços interligados na garantia do acesso à educação, as questões raciais também sejam inseridas nesse processo.

Questões relacionadas à forma como os problemas raciais são abordados no processo de aprendizagem e quais os referenciais utilizados; ter o cuidado de observar qual impacto essa abordagem tem na vida dos educandos negros e não-negros, pois é nesses processos de aprendizagem, no contato com a história, que se moldam as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

O legado deixado pela ativista antirracista Assata Shakur indica a necessidade de fala sobre racismo não apenas na questão de opressão, genocídio ou, em seu contexto estadunidense, do *apartheid*, mas transmitir as lutas que se levantaram contra o racismo.

Essa perspectiva de luta faz parte do que Fanon chamou de “refazimento da história”, isto é, contar a história a partir de outra ótica, não da opressão, mas da resistência, não do poder, mas da luta. Angela Davis relata que: “Em sua autobiografia (Assata) [...], ao evocar a tradição de luta radical do povo negro, ela nos pede: “Levem-na adiante. / Transmitam-na às crianças. / [...] Levem-na adiante.../ Até a liberdade!” (2018, p. 79).

A própria Assata é um exemplo do impacto que a história de luta e resistência tem na vida das pessoas, sobretudo das pessoas negras. Em sua autobiografia relata que foi sua experiência ao ler a respeito das lutas das mulheres negras que cumpriu papel fundamental em seu autoconhecimento e em seu entendimento sobre a realidade ao seu redor. Ela expõe que:

Quando eu li o livro sobre mulheres Negras, eu senti os espíritos daquelas irmãs me alimentarem, me tornando mais forte. Mulheres Negras têm lutado e ajudado umas às outras a sobreviver aos sopros da vida desde o começo dos tempos. E quando eu li Siddhartha, uma paz veio sobre mim. Eu me senti em unidade com todas as coisas vivas. O mundo, apesar da opressão, é um lugar lindo. Eu dizia “Om” suavemente pra mim mesma, deixando meus lábios vibrarem. Eu senti os pássaros, o sol e as árvores. Eu estava em comunhão com todas as forças revolucionárias da terra. (Assata, 1987, p. 13)

Essa epifania do seu valor histórico e social, tal como relata Assata, é o efeito do conhecimento a respeito do pertencimento histórico de uma perspectiva não reducionista.

A compreensão que o negro não se reduz à escravidão ou a mulher à submissão, dentre tantas outras formas de opressão. Essa é a importância de dialogar com os educandos a respeito de suas trajetórias e apresentá-los a outras perspectivas históricas que os tiram de um lugar de subalternidade e os fazem conhecer outros meios e formas de ser e estar na sociedade e a possibilidade de escrever uma narrativa diferente de suas próprias vidas.

Essa consciência de si e da história retira da dignidade o caráter transcendental. Ela deixa de ser um conceito filosófico inatingível e se tornar algo tangível a partir da compreensão. Ela é possível a partir da compreensão de seu valor social, político e cultural e, conseqüentemente, da garantia dos direitos fundamentais que se compreende estar sendo violados.

Paulo Freire transmite o relato de educandos que passam por esse processo de se entender enquanto ser social de valor e que, portanto, passam a reivindicar o seu

pertencimento e sua importância na sociedade. Ele demonstra a partir de experiências reais essa conscientização dos educandos. Ele expõe que esses traziam argumentos como:

‘Faço sapatos - disse certa vez um deles - e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros’; ‘amanhã - afirmou outro, ao discutir o conceito de cultura ‘vou entrar no meu trabalho com a cabeça erguida’. Era um simples varredor de ruas que descobriu o valor de sua pessoa e a dignidade de seu trabalho. Afirmava-se. (Freire, 2023, p. 97)

O relato frisa o quanto a educação lhes tinha proporcionado um senso crítico a respeito de si mesmo e das relações sociais. Nesse sentido, ao desenvolver uma política pública deve-se levar em conta as diversas realidades sociais e as soluções plausíveis para cada problema social existente.

Nesse caso, uma política pública educacional deve levar em conta não apenas o material didático ou o ambiente escolar, mas os setores de serviços que englobam o acesso à educação e principalmente as realidades sociais que adentram ao ambiente escolar através dos educandos.

As políticas públicas são ações governamentais vinculadas ao Estado e é por isso que a existência dos movimentos sociais, dentre outros agentes organizados, é fundamental para que mesmo essas políticas não se tornem estratificadas, uma vez que esses movimentos englobam a participação popular na reivindicação e na proposta de soluções aos problemas sociais que os afetam diretamente.

Assim, como defende Angela Davis (2018), muitas vezes o que faz falta, sobretudo na elaboração de políticas públicas eficientes e que cumpram seu papel de garantir o bem-estar social, não é o presidente correto, mas sim a existência de movimentos de massa bem-organizados.

CONCLUSÃO

Procurou-se elaborar a presente dissertação tal qual um silogismo lógico, a fim de obter uma conclusão consistente levando em conta as hipóteses levantadas, partindo de uma análise histórico crítica das relações sociais, intermediado pela importância da educação para a transformação social. A partir disso, por meio da consciência crítica, identificou-se o caráter simbólico da Constituição e como isso está vinculado à violação dos direitos fundamentais. Por fim, firmou-se o debate a respeito das formas de reivindicar esses direitos e, conseqüentemente, de garanti-los a fim de retirar o caráter simbólico/falacioso da Constituição Federal.

A não linearidade da história permite analisá-la e contá-la a partir de diferentes perspectivas. Essa possibilidade retira do centro histórico a relação de poder e substitui pelas relações sociais e humanas e permite analisá-las não a partir de vencedores e vencidos, mas do processo de resistência e luta de uma classe que até então foi inferiorizada em detrimento da perspectiva eurocêntrica a qual a história sempre foi contada.

É nessa dinâmica de substituição do poder pela relação humana que se compreende o conceito de refazimento histórico proposto por Frantz Fanon. A pretensão não é criar outra história ou inventar um “passado novo”, mas permitir enxergar de uma outra perspectiva, através de outros olhares, dizeres e experiências de indivíduos que escolheram resistir, que sobreviveram por meio de suas lutas e permanecem presentes por meio de seus relatos. O passado não carrega uma bela história, mas é preciso contá-la para ser possível transformar o presente e escrever um futuro livre de suas amarras.

A educação adentra nesse refazimento da história por meio de seu caráter emancipador. Aqui se firma a importância de criar um ambiente escolar aberto ao diálogo e preocupado em desenvolver o senso crítico dos educandos. A forma como o debate é articulado dentro do ambiente escolar contribui para a formação crítica dos educandos, permitindo que pela compreensão histórica e através de suas visões de mundo estes se sintam livres para escrever suas próprias histórias, construir um futuro livre a partir da consciência de si e de seus direitos.

Alfabetizar para a liberdade e para a dignidade vai muito além da compreensão da palavra escrita. É um processo de emancipação que guia os educandos à compreensão de

que seus direitos não são dados ou doados: eles são conquistados. Guiá-los no caminho da liberdade que se conquista ao compreender o seu valor social. Compreender que a dignidade humana está vinculada ao direito de estar revestido de direitos, e, a partir disso, iniciar um processo de reivindicação e luta para fazer ser ouvida suas vozes e garantidos os direitos que são seus.

Essa consciência crítica denuncia o caráter simbólico da Constituição ligado diretamente à não garantia dos direitos fundamentais. Uma sociedade criticamente formada passa a compreender quando e quais são os setores de serviços públicos aos quais não estão tendo acesso. Essas privações a esses setores fazem da Constituição um tipo de falácia que, por sua vigência, acabam por encobrir os problemas sociais travestidos de direitos que, ao serem codificados, dão uma falsa ideia de estarem sendo garantidos.

Com isso, os resultados obtidos pelas análises realizadas ao longo da pesquisa apontam para a importância da luta pelos direitos que se inicia na garantia de uma educação engajada, dialógica e crítica, que dá ensejo à construção de uma sociedade que compreende a necessidade das lutas comunitárias para reivindicá-los.

Assim, os movimentos sociais são primordiais no processo reivindicatório de direitos sociais e exercem o papel de agentes organizados responsáveis por denunciar as transgressões do Estado na garantia de direitos fundamentais, bem como propor soluções eficientes para os problemas sociais que geram mais estratificação social e, conseqüentemente, mais desigualdade.

Os movimentos sociais são uma das formas de fazer valer a soberania popular a fim de exigir que a população se faça ouvida e esteja engajada em comunicar as demandas da comunidade. São esses movimentos bem-organizados que geram resultados positivos na luta pela diminuição das múltiplas desigualdades e são eles que contribuem para a elaboração de políticas públicas não estratificadas, uma vez que trazem a comunidade para dentro da idealização de soluções plausíveis para os problemas sociais que a afetam diretamente.

Assim, as políticas públicas, mesmo sendo ações governamentais vinculadas ao Estado, cumprem o seu papel de garantir o bem-estar social, assegurando o bom funcionamento dos setores de serviços públicos e o acesso da população a estes.

As políticas sociais devem ter um caráter transversal tendo em vista a intercomunicação dos setores de serviços públicos no dinamismo social. Nesse contexto, o exemplo das políticas públicas educacionais demonstra que para que todos os direitos estejam sendo harmonicamente garantidos há um entrelaçamento de setores de serviços públicos que devem manter-se devidamente funcionando para que a população seja atendida em sua totalidade.

Esse dinamismo deve levar em conta as relações sociais estabelecidas a partir de um passado escravocrata e eurocentrado que exige que estejam sempre presentes as questões de raça, gênero e classe na elaboração das políticas públicas. Isso porque os reflexos do passado fazem com que os negros, os povos originários e a população não-branca que habita o Brasil sejam alvos das desigualdades e sejam vítimas da criminalização e da vulnerabilidade social.

BIBLIOGRAFIA

- ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018. 336 p. ISBN 978-85-8246-714-5.
- ANGELOU, Maya. **Não trocaria minha jornada por nada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023. 105 p. ISBN 978-65-5640-691-6.
- ARRETCHE, M. (2018). **Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: A inclusão dos outsiders**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 33(96), 15-34.
- BALDWIN, James. **Carta para minha irmã Angela Davis**. Portal Geledés, São Paulo, 1 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/carta-para-minha-irma-angela-davis-por-james-baldwin/>>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BARNES, L. Gorell; PODPADEC, T.; JONES, Verity; VAFADARI, J.; PAWSON, C.; WHITEHOUSE, S.; RICHARDS, Malcom. **‘Where do you feel it most?’: Using body mapping to explore the lived experiences of racism with 10- and 11-year-olds**. Wortribe, [S. l.], p. 1556-1575, 12 Jan. 2024. DOI 10.1002/berj.3980. Disponível em: <<https://uwe-repository.worktribe.com/output/11615459>>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022. 152 p. ISBN 978-65-5921-123-3.
- BROWN, Austin Channing. **I'm Still Here: Black dignity in a world made for whiteness**. 1. ed. United States: Virago, 2018.
- CARONE, I.; BENTO, C. **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Vozes, 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé. **On Intersectionality**. [S. l.]: New Press, 2015. 320 p. ISBN 978-15-9558-704-6.
- DAVIS, Angela. **A democracia da abolição: para além do império, das prisões e da tortura**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1991). **As três economias políticas do Welfare State**. Lua Nova: Revista 14 de Cultura e Política, 85-116.

Eu tenho um sonho: Martin Luther King Jr. *In*: SUPPLY, Eduardo. **Renda de Cidadania**: a saída é pela porta. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora; Editora Fundação Perseu Abramo, 2022. cap. V, p. 241. ISBN 978-65-5555-277-5.

FAIRFIELD, T., & GARAY, C. (2017). **Redistribution under the right in Latin America**: Electoral competition and organized actors in policymaking. *Comparative Political Studies*, 50(14), 1871- 1906.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. ISBN 978-85-7753-410-4

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. ISBN 978-85-7753-4227-2

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. ISBN 978-85-7753-434-0

FUNDO BRASIL (São Paulo). **Garantia do estado de Direito e Justiça Criminal**: Movimento independente mães de maio. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/movimento-independente-maes-de-maio/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN 85-336-0997-3.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. ISBN 978-85-218-0344-7.

GALLO, Silvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil**. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 17 maio 2017. DOI <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2017000301497&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994. ISBN 85-322-0333-7.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. [S.l.]: Editora Zahar, 2020. Disponível em: <<https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2025.

GIL Ministro da Cultura em Paraty/2003. Produção: Reuters. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qeb2L3oZpzc>>. Acesso em: 10 set. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **"Soberania popular como procedimento (1988)"**. In: HABERMAS, Jürgen. Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. São Paulo: Editora Unesp, 2021, p. 623-652.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. ISBN 978-85-7827-703-1.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p. ISBN 978-65-8723-524-0.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto De Despejo: diário de uma favela**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016. 156 p. ISBN 978 85 08 17127-9. Disponível em: <<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20De%20spejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2025.

KUNDERA, Milan. A queda dos anjos: O mundo segundo Schopenhauer. In: KUNDERA, Milan. **A festa da insignificância**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014. cap. 6, p. 104-106. ISBN 978-85-359-2466-4.

MUNANGA, K. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, 2, núm. esp., p. 7-15, 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2025

NASCIMENTO, Beatriz. Nossa Democracia Racial. **TraduAgindo**, São Paulo, p. -, 4 mar. 2023. Disponível em: <<https://traduagindo.com/2023/03/04/beatriz-nascimento-nossa-democracia-racial/>> Acesso em: 10 set. 2025.

NEVES, Marcelo. **A Constitucionalização Simbólica**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

PACHUKANIS, Evgeni B. **Teoria Geral do Direito e o Marxismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Boitempo, 2017

QUINTELA, Débora Françolin. **O movimento de mães contra a violência policial nas periferias brasileiras**. Revista Sociedade e Estado, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 867-890, 5 ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030002>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/rWsqrnVsqbmGV3cdVcdn5Km>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SHAKUR, Assata. **Assata: uma autobiografica**. [S.l.: s. n.], 1987. Disponível em: <<https://assatahakurpor.wordpress.com/textos/das-maos-de-assata/assata-uma-autobiografia-capitulo-1/>>. Acesso em: 22 out. 2025.

TRUTH, Sojourner. **Ain't I a Woman?**. Internet Modern History Sourcebook, [s. l.], 4 out. 2024. Disponível em: <<https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VAZ, Alexander Cambraia N.; JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicador de Pobreza Multidimensional como síntese dos efeitos da abordagem multisetorial do Plano Brasil Sem Miséria**. Revista Brasileira de Avaliação: Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, [s. l.], v. 8, p. 32-49, 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201408003>. Disponível em: <<https://rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbma201408003>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

VIOLA Davis fala sobre a importância da coragem na vida dela. Direção: Mário Fischer e Felipe Awi. Produção: Anelise Franco e Nathália Pinha. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10963439/>>. Acesso em: 16 jan. 2025.

WALKER, Alice. “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”. In: WALKER, Alice. **In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WEBER, M. “Classe, Status, Partido”. In: VELHO, Palmeira e BERTELLI (org.) **Estrutura de Classes e Estratificação Social**, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.