

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE BLEY FOLLY

**O MEDO DO DIREITO; A CORAGEM DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA
REINVENÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA DOS DIREITOS HUMANOS**

**CURITIBA
2008**

FELIPE BLEY FOLLY

**O MEDO DO DIREITO; A CORAGEM DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA
REINVENÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA DOS DIREITOS HUMANOS**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Direito, no Curso de Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio Peres Gediel

**CURITIBA
2008**

TERMO DE APROVAÇÃO

FELIPE BLEY FOLLY

O MEDO DO DIREITO; A CORAGEM DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA REINVENÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA DOS DIREITOS HUMANOS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de Graduação no Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

JOSÉ ANTÔNIO PERES GEDIEL
Orientador

VERA KARAM DE CHUEIRI
Primeira Membro

CELSO LUIZ LUDWIG
Segundo Membro

Dedico o presente *amontoado de palavras* às
ausências;
À falta de fôlego;
À saudade do futuro;
Às frustrações do ego;
Ao meu lado que, nestes cinco (em seis
transformados) anos, sofreu de leves a fortes
avarias;
À minha culpa nos erros;
À sabedoria ainda vindoura.
Nem tanto sinto tristeza e
nem tanto me arrependo.
Porque ou o Direito nos “arruma” em pompa,
ou nos “estraga” de vez!
E a este último, dedico-me em minha
dedicatória.

AGRADECIMENTOS

Antes, que fique claro e evidente: agradecer transcende palavras, extrapola os batimentos do coração. Então, na modéstia das palavras postas em papel, saibam vocês, meus(minhas) eternos(as) agradecidos(as), que o aqui exposto deve e, de fato, será complementado pelos devidos beijos, abraços e olhares de uma admiração cúmplice da eternidade.

Ao casal, que com seus vinte anos de diferença, transpassou qualquer normalidade do amor e ensinaram a ele, um pouco mais sobre ele mesmo. E a este ser, por eles gerado, serviram, cotidianamente, com o sábio ensinamento do viver em plenitude, sem esquecer os detalhes divinos de nossa existência, sejam os tristes, que nos fazem chorar (e Agir! Buscar! Lutar!), sejam as suaves nuances da beleza de um arrebol emoldurado na janela da cozinha lá de casa, para o qual sempre me fizeram olhar com diferentes olhos! Minha gratidão em amor a vocês, mãe e pai, para o agora; para sempre.

A ela, minha “adversária” fraterna, de quem roubei o posto de filha única. Tanto melhor! Não o fosse, como teria rido tanto, chorado em partidas, chorado em chegadas... Como teria dividido saberes, recebido conselhos, mesmo que silenciosos? Não teria sentido o perfume que ela espalha quando chega em casa! Então, às moléculas da minha, imensamente, amada microbióloga, agradeço, no infinito e profundo laço de sermos irmão e irmã!

Às “pedrinhas brilhantes” que encontrei pela “rua”, Heloisa, Cursino, Carol, Poliana, Silvia, Cléo, Bianca, Mohr, Tisserant; aos(às) sempre debatedores(as) do Núcleo de Direito Internacional, porque o mundo não termina nas salas da faculdade; às pessoas valiosas do grupo Paulo Freire; aos(às) amigos(as) dos estágios por onde trombei, das escolas em que estudei (não fossem as brincadeiras na hora do recreio... pouco teria aprendido sobre o mundo, suas pessoas e as relações entre elas!); em resumo, a vocês, por tornarem dias cinzas, em dias cinzas motivadores; e por possibilitarem o sossego contemplativo aos dias de sol. Por nossa insuficiente amizade (porque ávida pelas novas elucubrações!)... transpiro em vocês, por vocês, o sabor do “estivemos juntos e assim prosseguiremos”! Agradecer-lhes é afirmar: as sementes que plantaram em meu coração são árvores frondosas, nas quais já fiz balanços e casas

d'árvore pra gente sempre se encontrar e voltar a ser criança!

Aos(às) amigos(as) de longe, Mathias, Arianna, Julie, Michal, Thomas, Atila, Daniel, Karol e Svenja, que fizeram do frio, calor e de nossa antiga cozinha, uma fonte de lembranças que superam qualquer oceano! *In weiter Ferne, so nah!*

Aos sempre mestres da vida! Estas pessoas que encontramos ao acaso, deitadas em bancos de praça, em esquinas e becos, com a mão estendida à espera de um sim. Por eles, elas, crianças, idosos, idosas, gente, enfim... é que viver em si e no outro, pelo outro; é que tentar lutar já vale e seguirá a valer a pena!

Aos mestres provocadores desta Faculdade, que cometeram o reiterado “erro” de nos deixarem pensar, de nos libertarmos por nós mesmos! A vocês, Vera, Gediel, Celso, Ricardo Marcelo, a mais simples admiração; agradeço a inspiração (a partir do educar como ato de amor de vocês) de que me fazem “sofrer”!

Ao incentivo e auxílio da prof.^a Tatyana que me ajudou a ir aprender um pouco de Direito, e um tanto da vida, na Alemanha!

Ao meu orientador, que nos simples conselhos, desperta os mais profundos raciocínios. Pelo seu humor avançado, de ironias cativantes! Pela sutileza de sua sabedoria engajada na mudança, pela sua vontade de fazer (e sempre acontece o melhor!), um imenso “muito obrigado por todo o apoio” e pela paciência de ler os escritos de quem ainda engatinha no “pensar o Direito”!

Às antigas – coradas em tom pastel e riscadas nas idas e vindas – paredes daquela *Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná*, porque talvez tenham elas sabido (quicá tenham me ouvido!), quando o que mais quis fazer foi sair correndo para nunca mais...

Aos que por mim torcem, mesmo sendo eu revel a isso, um (meu quase anônimo) obrigado!

A mim – não ao meu ego – porque contar consigo mesmo é o maior dos desafios (ou milagres?). O desafio de auto-viver-se (que não se pára de aprender).

A ela. *Mit oder ohne den Vorschlaghammer...*

Ao Universo-Deus, por ter autorizado minha vinda. Em troca, busco fazer valer!

EPÍGRAFE(s) (ou epitáfio?)

“O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo,
autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em
outros termos.”

(Paulo Freire, A Importância do Ato de Ler)

“Já temos muitas bobagens e são bastantes.
Fico nisto.”

(Lima Barreto, Os Bruzundangas)

“Bizarros tempos estes em que uma fábrica
pouco maior que uma caixinha de música faz o
ofício do entendimento humano!”

(Paulo Leminski, Catatau)

“Mephisto: Ein teil von jener Kraft, die stets das
Böse will und stets das Gute schafft.” (Johann
Wolfgang von Goethe, Faust I)

“...e nunca podemos nos admirar demais com o
inteligente espírito que conseguiu isso:
transformar o quase incompreensível, o único,
o demoníaco, o insuportável, em uma filosofia,
com sistemas, professores e autores”.

(Hermann Hesse, Felicidade)

“...As guerras, as fomes, as discussões dentro
dos edifícios provam apenas que a vida
prossegue

E nem todos se libertaram ainda”.

(Carlos Drummond de Andrade)

“3. Desventurado o pobre de espírito, porque
sob a terra será o que agora é na terra.

51. Felizes os felizes.”

(Jorge Luis Borges, Elogio da Sombra)

“Hey teacher leave us kids alone”

(Pink Floyd, Another Brick In the Wall – part II)

SUMÁRIO

RESUMO	9
INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO NO DIREITO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO.....	14
1.1 EDUCAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CONSTITUCIONAL.....	14
1.2 EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988.....	19
1.3 ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO CONSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	24
2 EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE	27
2.1 A VOZ DOS OPRIMIDOS: EM DEFESA DO DIÁLOGO.....	27
2.2 A REALIDADE DOS OPRIMIDOS: TEMAS GERADORES NA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	30
2.3 EDUCAÇÃO CRÍTICA EM E DESDE OS DIREITOS HUMANOS.....	33
3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: NOS CAMINHOS DA LIBERTAÇÃO	37
3.1 DIREITOS HUMANOS: OPRESSÃO E EXCLUSÃO	37
3.2 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA RE-CONSTRUÇÃO DESDE A EXTERIORIDADE.....	40
3.3 A SEMENTE DO RE-PENSAR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH).....	50
4 RETICÊNCIAS (NEM TÃO) FINAIS	53
BIBLIOGRAFIA	57

RESUMO

Parte-se de uma análise da concepção de Educação nas Constituições brasileiras, especialmente do tratamento dado ao tema pela Constituição de 1988. Tal investigação se dá a partir das idéias de Paulo Freire, que pensou a Educação de forma libertadora, crítica e conscientizadora. Procura-se, então, defender a utilização da Educação libertadora como guia para uma nova análise constitucional do tema Educação. É a partir de tais marcos teóricos, busca-se uma ligação ao tema Direitos Humanos, com a construção de uma Educação para os Direitos Humanos, a qual tem como principal objetivo a refundação do discurso de tais Direitos desde uma concepção popular, em que o povo assume seu valor para além do sistema vigente (as noções de totalidade e exterioridade apresentadas por Enrique Dussel se fazem presentes). A Educação para os Direitos Humanos é, então, alternativa para se repensar o próprio significado de Educação como direito fundamental e o discurso vigente dos Direitos Humanos. Ainda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) se apresenta como ferramenta para a implementação destas discussões no Brasil.

INTRODUÇÃO

Dispor-me a atravessar os cruzamentos das discussões acerca de uma visão de Direitos Humanos baseada na Educação, exigiu, e exige de mim, a vontade de desobedecer aos sinais vermelhos e arriscar algumas, talvez várias, colisões nos veículos que vêem cruzamentos como um perigo constante, dos quais preferem se afastar.

Aqui acelero, e arrisco, conscientemente, uma passagem por estes cruzamentos tranqüilos em demasia, que reservam à discussão dos Direitos Humanos um simples respeito ao semáforo e uma parada antes da faixa de segurança, obviamente, com as portas do automóvel trancadas, por detrás de vidros escuros.

Esta alegoria não surge, então, sem nexos. Quer, na verdade, mostrar que defender uma re-visão, re-construção de Direitos Humanos exige infringir o comodismo e dominação de seu discurso.

Assim, o sinal vermelho intenta representar o medo que se tem de discutir o tema Direitos Humanos de forma franca, em especial, no ambiente acadêmico, onde pouca é a coragem de assumi-los como um assunto incompleto, como um discurso de dominação e como uma ferramenta a ser pensada a partir da ótica das sociedades oprimidas do “Terceiro Mundo”.

Já a coragem de arriscar-se através dos cruzamentos, entendidos como os pontos sensíveis do discurso vigente dos Direitos Humanos, como sua ligação com políticas de interesses exclusivamente mercadológicos e a exclusão histórica das sociedades periféricas¹ na construção destes Direitos, só se torna presente com a força da Educação crítica, em prol da libertação daqueles que não têm suas vozes ouvidas.

Possa talvez não ser provida de forte sentido a conexão feita entre Direito e

¹ O filósofo latino-americano Enrique DUSSEL (1977, p. 12) aborda, historicamente, a concepção de *periferia*, a dizer: “desde os pobres colonos que, como Heráclito, enunciavam que o ser é como o *logos* que, como o muro, defende a cidade (dos bárbaros), até o cosmopolitismo alexandrino ou romano no qual se confunde a cidade com o cosmos; ou seja, se diviniza a cidade greco-romana e se identifica com a própria natureza. A ontologia termina assim por afirmar que o ser, o divino, o político e o eterno são ‘uma e a mesma coisa’. Identidade do poder e da dominação, o centro, sobre as colônias de outras culturas, sobre os escravos de outras raças. **O centro é, a periferia não é.** Onde reina o ser, reinam e controlam os exércitos de César, do Imperador. O ser é; é o que se vê e se controla.” Presente então, na explicação do autor, a negação daquilo que não está no centro, o que implica dizer, hodiernamente, o que não provém das grandes nações detentoras do capital, não existe para o discurso dominante, inclusive o dos Direitos Humanos.

Educação, posto aquele ser entendido puro em demasia ante qualquer influência do que venha de fora, uma vez acreditar-se suficientemente legítimo dentro de seu sistema. Entretanto, no decorrer destes últimos cinco anos, de uma freqüência não tão querida quanto assídua a esta Faculdade de Direito e, em grande parte por “culpa” de alguns lúcidos mestres que muito me “provocaram”, afirmo agora, com um pouco de teimosia, não ser o Direito, em absoluto, auto-suficiente. Muito ao contrário, deve ser sedento, em seu deserto de significados, daquilo que os seres humanos praticam na vida real, de realizações humanas que nada têm a ver com as regras postas em normatizações infundáveis, justificadoras da ilusão de que o Direito deve abarcar qualquer situação mundana.

Eis então, a meu ver, a importância de se pensar a Educação unida ao Direito, como forma de superação de práticas dominantes e opressoras, a quebrar o modelo aí posto, e substituí-lo por uma realidade composta de sujeitos criticamente conscientes. Afinal, como explica Paulo FREIRE (2005a, p. 47) “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”

Assim, o presente escrito, resultado de teias de pensamentos passados, na forte vontade de construir um futuro distante das amarras de dominação, apresenta-se focado em algumas noções fundantes: a) a Educação a ser pensada em suas múltiplas identidades, ou seja, como um Direito Fundamental, com previsão na Constituição da República de 1988, bem como em sua faceta pedagógica, a partir das contribuições de Paulo Freire; b) a concepção de Direitos Humanos como a possível ponta de sensibilidade do Direito, a proximidade deste com o povo², concepção que, entretanto, há de ser analisada de forma crítica, a entender, inclusive, seu uso ideológico e oportunista, sua fundamentação, muitas vezes, ligada a um discurso de opressão, o que termina por configurar uma inversão de Direitos Humanos, ou seja, uma justificativa para a reiterada prática de violações, e, finalmente; c) o encontro destes dois feixes, a justificar a construção de um diálogo constante entre Educação e Direitos Humanos,

² Expressão comunitária dos pobres, excluídos do sistema totalizador (LUDWIG, 2006, p. 173).

com o objetivo de re-pensar, a partir do outro³, em um processo analético⁴, a aplicação de tais Direitos, bem como de um novo entendimento da forma como devem ser defendidos e apreendidos na prática cotidiana.

Estará presente aqui, também, o desafio de confrontação entre ambas as conceituações de Educação, a de base jurídica, e a construída a partir das idéias de Paulo Freire, a partir de questionamentos, tais como: até que ponto a visão formalista de Educação interfere na mobilização do povo brasileiro; qual a função da pedagogia crítica na construção de um novo sistema de ensino valorizador da pluralidade, da alteridade e promotor de uma concepção lúcida de Direitos Humanos; qual a contribuição deste modelo crítico de Educação, da Pedagogia Freireana, à Filosofia da Libertação presente no Direito.

Finalmente, será possível a construção de Direitos Humanos conexos à realidade dos oprimidos, os quais restaram sempre excluídos de qualquer contribuição à concepção histórica destes Direitos. Conforme nos lembra o professor Balakrishnan RAJAGOPAL (2005, p. 208),

(...) los derechos humanos internacionales resultan de la sabiduría y la benevolencia de los Estados europeos y estadounidense. En esencia, es una "historiografía elitista" (...), en la cual los actores de la transformación de los derechos son el Estado o formas estatales como las organizaciones internacionales, y la *dirección* de la transformación de los derechos va ineluctablemente de lo "tradicional" a lo "moderno" (eurocéntrico). De esta historiografía se excluye la participación que puedan haber tenido los movimientos sociales y los individuos corrientes.

Surge, então, no presente trabalho, o sonho nunca adormecido de uma nova abordagem do tema, reconstruído a partir de práticas educacionais libertadoras, não entendidas somente como aquelas a partir das ações estatais, mas, também, e principalmente, da luta dos movimentos sociais e das organizações para

³ Aqui pensada a noção de *alteridade* a partir da Filosofia da Libertação do filósofo latino-americano Enrique Dussel, para quem "o direito do outro, fora do sistema, não é um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre, sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana" (1977, p. 49). Assim, o *outro*, o qual é oprimido pelo sistema vigente, para ter seu valor reconhecido, necessita superar o já feito, e recomeçar a construção de sua liberdade a partir de sua realidade oprimida.

⁴ Também a partir da contribuição de Enrique Dussel, o momento *analético* "quer indicar o fato real humano pelo qual todo homem, todo grupo ou povo, se situa sempre "além" (*aná-*) do horizonte da totalidade" (1977, 163). É o processo a partir do qual se reconhece que há algo além do todo já existente, surge daí a noção de *exterioridade*, atingida pela *analética*, a qual nos põe em contato com o *outro*.

conscientização do povo, a partir do povo, a promover mudanças de baixo para cima, com mobilizações críticas, estas entendidas, inclusive, com base na lembrança feita por Paulo FREIRE (2005a, p. 69), de que,

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica – posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência – com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Portanto, na aspiração de ver no Direito uma ferramenta de transformação com a participação de quem neste mundo vive, é que, a seguir, concretiza-se uma abordagem lúcida e crítica, nas limitações do autor, acerca da esperança⁵ que um ser humano tem em seu semelhante, na esperança de mudança do mundo, posto que “só na convicção permanente do inacabado podem encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto.” (FREIRE, 2005a, p. 61)

⁵ Entendida como otimismo crítico (FREIRE, 2005a. p. 60-62).

1 EDUCAÇÃO NO DIREITO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO

1.1 EDUCAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CONSTITUCIONAL

A noção de Educação para o Direito Brasileiro apresentou tratamentos diversos, em especial se pensarmos na sua apresentação em nossas diferentes Constituições.

Embora a idéia de Constituição possa ser defendida como a concretização da vontade do povo, parece existir aí um equívoco, posto, como nos mostra a história do constitucionalismo no Brasil, ter sido prescindível à sua construção a participação popular. Obviamente, não se quer defender que tal situação prossiga desta forma, mas intenta-se mostrar que ao se falar do tema Educação nas Cartas Constitucionais brasileiras, resta clara a ausência de uma consideração conexa à realidade dos homens e mulheres brasileiras, a dar conta das reais necessidades destes(as). Mesmo assim, interessante considerar tais conjuntos normativos, posto representarem um padrão social acima do povo, a sinalizar um consenso de poucos, o que, como será demonstrado, resulta em um processo de alienação do povo, em especial através de práticas educacionais opressoras.

Assim, a respeito de nossa primeira Constituição, ainda nos tempos daquele outro Império, que não o de hoje, é possível dizer, com a contribuição do professor Marcos Augusto MALISKA (2001, p. 22), que “o direito à educação na Constituição Imperial Brasileira apresentou-se, portanto, de forma tímida e fortemente caracterizado pela participação da Igreja Católica no processo de educação do povo. Outro aspecto que merece ser ressaltado é a centralização do ensino, em grande medida sob determinação da Coroa.”

Com a Constituição de 1891, a primeira do período republicano, “o direito à educação sofreu algumas alterações, com ênfase no caráter laico e descentralizado do ensino” (MALISKA, 2001, p. 23). Não que isso representasse efetiva mudança, afinal, “mudou-se a forma de Estado e de Governo, mas as linhas mestras do paradigma liberal continuaram inalteradas” (MALISKA, 2001, p. 24), e, obviamente, o sistema educacional, bem como a forma de pensar Educação, continuavam atrelados a uma exclusão do povo de qualquer mudança que a este beneficiasse.

Em relação ao período colonial até a década de 30, faz-se interessante a clara afirmação de Bárbara FREITAG (1986, p. 46):

Podemos dizer que nesse período uma política educacional estatal é quase que inexistente. Basta ressaltar que o primeiro Ministério de Educação é criado pelo Governo de Getúlio Vargas em 1930. Isso não quer dizer, porém que o sistema educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. De fato, durante o Brasil-Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de funções, também importantes para a coroa portuguesa (Estado).

Já quarenta e três anos mais tarde, com a Constituição⁶ de 1934, atenta a certos direitos sociais, a Educação recebeu diferente tratamento, sendo a primeira a entendê-la como um direito subjetivo público, o que implica dizer, um direito de todos. Ainda na mesma década, a Constituição outorgada de 1937 “concedeu acentuado privilégio ao ensino particular, reservando ao Estado uma função suplementar de preencher as deficiências e lacunas desse ensino” (HERKENHOFF, 1987, p. 29), bem como, um processo educativo voltado à veneração da figura do Estado, de suas autoridades, a impossibilitar qualquer reflexão naquele momento histórico pelos(as) educandos(as).

Em referência a este momento da história brasileira, com o governo sob o comando de Getúlio Vargas, observava-se uma grande modificação do modelo econômico, o qual passa, com a crise mundial de 1929 e, também, devido aos colapsos da produção cafeeira, a substituir as importações e fortalecer a industrialização nacional. De tal forma,

Temos, pois, no início do período que caracterizava o modelo econômico de substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da **importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura** [grifo do autor]. Por essa razão, a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim, ao seu controle direto. A igreja passa a ter influencia cada vez menor sobre ele. (FREITAG, 1986, p. 50 – 52)

⁶ “Estabelece a nova Constituição de 34 (art. 150a) a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (art. 150). Implanta-se a gratuidade e **obrigatoriedade** do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo” (FREITAG, 1986, p. 50 – 51).

Resta evidente assim, aquele momento como o início do interesse do Estado no sistema educacional, “transformando-o gradualmente de instituição outrora privada da Igreja em um perfeito ‘aparelho ideológico do Estado’” (FREITAG, 1986, p. 52), a fim de criar uma força de trabalho⁷ para as áreas de seu interesse, ou, em simples palavras, vê a Educação como o instrumento mais eficiente para a manipulação da grande parte pobre da população.

Na década seguinte, em 1946, promulgou-se a quinta Constituição brasileira, a resgatar alguns parâmetros suprimidos da anterior, e definiu a Educação em seu artigo 166, transcrito a seguir: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 2007a)

Este momento, do final da década de quarenta até princípio dos anos sessenta, revelou-se transitório, uma vez que o Brasil, antes voltado a uma política de industrialização interna, de não-dependência do mercado externo, vê-se levado a renovar sua subjugação às relações de capitais estrangeiros. Transitório, porque ao mesmo tempo em que ocorria tal reabertura, mantinha-se forte o Estado populista. Em realidade, nos dizeres de Bárbara FREITAG (1986, p. 55),

A fase que vai de 45 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob

⁷ “A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Evidentemente não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam figurando. Mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite (na maioria, ainda particulares) esta classe não revela interesse pelo ensino técnico. A força de trabalho adicional também não poderá ser buscada nos setores médios e baixos da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico (uma das formas de ascensão). Pelo grande déficit educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, ‘o exército industrial de reserva’. Assim, as escolas técnicas vão ser ‘a escola para os filhos dos outros’, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário. **Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio, ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes** [grifo do autor], mais nitidamente configurada que no período anterior.” (FREITAG, 1986, p. 53)

o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias.

Nesse contexto, a estrutura educacional configura-se dividida entre estes dois extremos. Cite-se como exemplo daquele período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1961, a qual de um lado focava a maior parcela da população brasileira, explicitamente excluída, e lhe concedia ilusórios benefícios, enquanto do outro viés, perpetuava os benefícios dados à menor parcela populacional, de elevado poder econômico. Aos primeiros foi dada a possibilidade de “equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles⁸” (FREITAG, 1986, p. 58), ou seja, os freqüentadores de cursos técnicos (em grande parte, integrantes da classe operária) poderiam, posteriormente, realizar estudos no nível médio. Entretanto, cabe frisar que este ensino estava, predominantemente, a cargo de instituições privadas, a tolher, conseqüentemente, a possibilidade de grande parte da população de prosseguir os estudos, a beneficiar, portanto, a já sempre beneficiada elite econômica. Reforçava-se a (pré-)seletividade social de acesso ao sistema educacional, conforme as condições financeiras do(a) educando(a) de arcar com o custo de taxas e mensalidades pagas aos estabelecimentos privados de ensino.

É neste período, de grande tensão entre um Estado populista e um renascente Estado atrelado ao capital estrangeiro que Paulo Freire, sabiamente, entende a existência de uma sociedade em trânsito, na qual, à população oprimida, poucas foram as oportunidades dadas para que superassem tal condição. Afirma, desta forma,

É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nestas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação. Deixarão de sê-lo à proporção em que

⁸ Prescrevia o artigo 51, § único, da revogada lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961: “*Parágrafo único. Os portadores de carta-de-ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se nos estabelecimentos de ensino médio, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido*”. (BRASIL, 2008)

expressem a expectativa de outros. Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afeta-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete. (FREIRE, 2005a, p. 54)

Possível afirmar, portanto, que àquela fase não houve um despertar para uma consciência crítica da sociedade. Enveredou-se, em verdade, para a manutenção de uma consciência ingênua, posto não ter ocorrido um trabalho de Educação crítica, com a formação de um entendimento lúcido da realidade brasileira em suas diferentes nuances, fossem econômicas, sociais, políticas, pelos(as) educandos(as).

Com a Constituição de 1967 e, também, com a emenda constitucional número 1 (um) de 17 de outubro de 1969, a qual realizou alterações naquela, é importante dizer que pouco impactantes foram as modificações textuais⁹ em relação à Lei Fundamental anterior. O que não implica dizer que as ações práticas daquele regime ditatorial, iniciado em 1964, fossem democráticas. De fato, à Educação não se dava a relevância que aqui se busca enfatizar. O sistema educacional era disposto, em verdade, conforme o Regime Militar desejasse, a minimizar qualquer forma de liberdade de pensamento.

Assim, sob a égide das mencionadas Cartas Constitucionais, o que se observava na sociedade brasileira, era um aprimoramento do tratamento da Educação como ferramenta auxiliar aos interesses macroeconômicos, ou seja, o objetivo-maior era reforçar a industrialização no país, como muito bem direcionava o capital estrangeiro, sendo para isso necessária a proliferação de um grande contingente de mão-de-obra parcamente qualificada, criada, naturalmente, a partir das classes oprimidas, através de escolas profissionalizantes. Estas concretizavam em um processo de docilização do indivíduo; focava-se a idéia de que com sua qualificação seu emprego estaria

⁹ Conforme artigo 176 da Constituição de 1969, “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”. E artigo 168 da Constituição de 1967 enunciava: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. (BRASIL, 2007b)

garantido, o que supriria todas as aspirações daquele sujeito, em sua vida. Ao mesmo tempo, tal indivíduo permanecia alheio à decisão de seu destino, recolhido à condição de oprimido¹⁰.

Relevante observar, também, quais as diretrizes da política educacional militar, que como bem salienta Bárbara FREITAG (1986, p. 78),

Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 64: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranqüilidade entre estudantes, operários e militares. Excluindo o grupo dos militares, podemos dizer que com a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visa-se, de fato, criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários.

É nesse sentido que se caminhou até a década de 80, quando a política nacional sofre “quedas” em direção a um processo de democratização. Democracia neste momento a significar uma maior lucidez na tomada de decisões pelo Estado em prol do chamado interesse público, na busca de uma participação, mesmo que ficta, da população nas decisões políticas e na liberdade de pensamento, tanto individual, quanto coletiva.

1.2 EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988

Com a Constituição de 1988 restou formado outro horizonte dado ao tema Educação. Assim, conforme afirma Carmem Lúcia Antunes ROCHA (1997, p. 84), tal Carta

Inaugura nova fase do constitucionalismo brasileiro e não apenas nova como ‘mais uma’, mas principalmente uma fase que não encontra paralelo no quanto anteriormente experimentado social e politicamente. (...) Diferentemente das sete Constituições anteriores, começa com o homem. Graficamente testemunha

¹⁰ Interessante observar, neste momento, comentário de Paulo FREIRE: “Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A *integração* resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheia que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados.” (2005, p. 50, nota de rodapé)

a primazia do homem, que foi escrita para o homem, que o homem é seu fim e sua esperança. É a Constituição Cidadã... O homem é o problema da sociedade brasileira: sem salário, analfabeto, sem casa, portanto, sem cidadania.

Nesta perspectiva a Educação, ao menos a partir das diretrizes postas, passa a ser tratada como um Direito Fundamental¹¹. Este entendido como a positivação de determinados direitos e liberdades pela ordem jurídica de um Estado, ou seja, aquelas garantias, formalmente, dadas aos cidadãos. Podem ser entendidas, inclusive, como princípios norteadores do sistema jurídico, da administração pública, das relações privadas e do tratamento despendido a todos os indivíduos pelo Estado.

Corriqueiramente, no mundo do Direito, do alto de sua proclamada auto-suficiência, muitos(as) autores(as) fazem menção à Constituição da República de 1988 como algo sacro, besuntado em perfeição jurídica. De fato, louvável toda a proteção garantida por ela, na forma, ao cidadão brasileiro, mas sabe-se, também, que a lei não opera milagres. Portanto, a considerar todo o rol de Direitos Fundamentais por ela posta, importante focar sua aplicação prática, sua efetivação real, sem a qual, sua beleza formal, não passará de um Narciso à frente do espelho.

Desta forma, a Constituição de 88 trata o tema Educação, especificamente, dos artigos 205 a 214. E antes disso, a considera como um Direito Social, integrante dos Direitos Fundamentais, sendo pertinente lembrar as considerações de Robert ALEXY (1997, p. 486) sobre o tema, para quem “Os argumentos a favor dos direitos fundamentais sociais são: (i) quanto à liberdade jurídica, necessita da liberdade fática, pois, sem esta, carece de todo valor; (ii) nas sociedades industriais, a liberdade fática não depende apenas do cidadão, mas de atividades estatais.”

Mais um argumento para que se observe a aplicação real de medidas educacionais como maneira de concretizar tal Direito Fundamental Social.

Nesta conduta, importante dar atenção ao artigo 206, em seu inciso VI, a respeito da gestão democrática do ensino público, como meio de viabilização para que os(as) alunos(as), pais e mães e professores(as) atuem em conjunto, formem círculos e resgatem o que o ser humano moderno tem desaprendido: dialogar – a fim de discutir a Escola em sua estrutura, as necessidades atuais, as metas futuras. Eis uma possibilidade de democracia direta e participativa, na qual se abre espaço para que o

¹¹ A este respeito, observar MALISKA, 2001, p. 42 – 45.

outro seja ouvido e, desta forma, um novo sistema se constrói, para além da totalidade opressora.

O artigo 205 da atual Constituição da República apresenta a seguinte redação, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2008)

Primeiramente, o entendimento de Educação como um direito de todos, “não se limita em assegurar a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo” (MALISKA, 2001, p. 157), mas deve abranger uma noção que atinja o foro íntimo de cada um, ou seja, implica em aduzir ser direito de uma pessoa o desenvolvimento de suas habilidades, de sua percepção do mundo, na busca de interação social, é o estar no mundo e com o mundo, de que nos falava Paulo Freire¹².

A respeito da Educação entendida como dever do Estado e da família, bem como da colaboração da sociedade, importante ressaltar a amplitude da prestação de cada um. Ao Estado¹³ caberia a função de implementar na prática um sistema educacional; possibilitar a participação direta de cada indivíduo participante de tal sistema; cabe a ele, ainda, gerir os recursos provenientes da administração pública, bem como a distribuição destes entre os entes federados, conforme a competência de cada um; relevante afirmar, também, ser o Estado responsável pela promoção de

¹² Considerações a este respeito, ver FREIRE, 2005a.

¹³ José Afonso da SILVA (2005, p. 312-313) afirma, simplificada, a respeito do tema que “o art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a *educação é direito de todos de todos*, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – *a educação é dever do Estado e da família* –, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. A norma, assim explicitada (...) significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é *direito público subjetivo*; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente. As normas têm, ainda, o significado jurídico de elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos. Daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, e, no entanto, meramente secundária e condicionada (arts. 209 e 213).”

políticas públicas direcionadas ao acesso e à permanência de educandos nas Escolas. Dentre todas as funções atribuídas ao Estado, nesse momento especialmente em relação à Educação, digno ressaltar que para serem dotadas de eficiência, muito dependerão da participação direta local dos cidadãos, a ser conquistada por estes mesmos.

O dever relativo à família para com a Educação,

Deve ser compreendido, historicamente, como uma progressiva redução da extensão e dos direitos da família (a partir do “clã, da *gens*, da família patriarcal etc.) para uma correlata extensão dos poderes do Estado. A educação está inserida neste processo, o que levou a uma progressiva limitação do direito dos pais sobre a educação dos filhos. Em nenhum momento, tal transformação implicou a desconsideração total de um em relação ao outro, mas uma adequação dos métodos educacionais a serem desenvolvidos tanto na escola como na família.

O dever da família, portanto, pode ser compreendido como o direito prioritário dos pais de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos e como o dever, propriamente, de assegurar a educação a eles. (MALISKA, 2001, p. 158 – 159)

De tal sorte, deve-se pensar uma interação entre as figuras da família e do Estado, o que possibilitará uma construção em conjunto de diretrizes educacionais proporcionadas aos educandos, aqui a se pensar especificamente no sistema educacional iniciado desde a infância. Assim, a atuação do poder público não exclui, obviamente, mas sim exige, a participação da família, dos representantes legais, dos responsáveis pelas crianças no desenvolvimento educacional destas, que, conforme Jean PIAGET (1973, p. 40), nos primeiros anos de vida ocorre, essencialmente, no ambiente familiar¹⁴.

Outros aspectos a serem observados, a partir da concepção de Educação na Carta de 1988, são os conceitos de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Quanto ao primeiro, faz referência à individualidade de cada um, que deverá ser respeitada, e à convivência deste núcleo individual a formar relações de interação com outros sujeitos. Há, portanto, que se respeitar cada educando(a), em suas peculiaridades, e, concomitantemente,

¹⁴ Interessante, acerca deste tema, buscar refletir acerca da estrutura familiar na sociedade brasileira. Para grande parte da população, absorvida por condições de exclusão e opressão social, refletir acerca da educação dada aos filhos, simplesmente não se configura como tema de importância no cotidiano. Deve-se sempre manter lúcida a observação de que em famílias sem condições mínimas de vivência, com prole extensa, certas preocupações tornam-se distantes daquela realidade na qual estão inseridos.

promover a interação social entre eles(as), momento no qual se aprende a considerar o *outro*, a alteridade, em suas semelhanças e diferenças.

A respeito do preparo para o exercício da cidadania, para que se possa entendê-lo além de um mero recurso retórico, deve-se aproximá-lo da noção de democracia, a qual depende da participação de cidadãos criticamente conscientes da realidade em que estão inseridos. Neste raciocínio, como nos mostra Paulo FREIRE (2005a, p. 103),

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Assim, indiscutível a necessidade de uma Educação promotora de práticas de cidadania, com as quais o(a) educando(a) discute e reflete acerca dos seus problemas, sejam locais, ou de maior abrangência. Restará fortalecida a Educação que crê na pessoa, e não no método educacional.

Finalmente, acerca da expressão de Educação como qualificação para o trabalho, importante se faz um alerta. Deve-se observar criticamente tal menção, afinal, a Educação não pode ser entendida como formadora de mão-de-obra. Observamos, historicamente, em nosso país, o direcionamento de sistemas educacionais fornecedores de operários minimamente qualificados (e alienados) para a indústria que aqui surgia, a manter o *status quo* de dominação do mercado. Não é esta a função da Educação em uma sociedade. Portanto, há que se interpretar com amplo cuidado a expressão *qualificação para o trabalho*, que seria, em verdade, resultado secundário da formação do(a) educando(a).

Postos assim os conceitos fundantes da concepção de Educação a partir da ótica do Direito Constitucional, e do que dele decorre, faz-se coerente analisar a seguir, a concepção de Educação crítica, a partir das idéias de Paulo Freire. Bem como, de que forma tal teorização pode ser um terreno fértil para uma reconstrução do discurso dos Direitos Humanos.

1.3 ELEMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO CONSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO CRÍTICA

Pretende-se defender, então, a re-construção do que se entende por Educação no Brasil. Foca-se, em contrapartida ao que se observa na ordem vigente, como acima exposto, a partir da argumentação de Paulo Freire, a superação da visão de Educação ingênua. Esta entendida como neutra, ou seja, “entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom” (FREIRE, 2006, p. 28).

Observa-se que a Escola brasileira continua a apoiar tal ingenuidade, através de um ensino que se dá “pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais” (FREIRE, 2005a, p. 103). Ocorre uma reprodução da dominação, e assim, alienam-se educandos(as) e educadores(as).

A Educação não se dá na ingenuidade da neutralidade! Há que ser construída na criticidade, com a análise lúcida da realidade que nos circunda. Educação é política, posto que atenta às relações de poder, aos interesses envolvidos no sistema educacional. Diante disto, Paulo FREIRE (2006, p. 24) nos lembra:

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto.

Assim, possível que se pense a Educação libertadora a partir mesmo do sistema educacional. Afinal, se as relações entre este e o sistema dominante são contraditórias, torna-se coerente concluir que o sistema de Educação pode ser um local de não reprodução da ideologia dominante.

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da

intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 2006, p. 25)

Contra a Educação neutra, surge, portanto, a Educação política, que deve ser fundada em uma prática coerente¹⁵ dos(as) educadores(as), para que não se confunda com um autoritarismo manipulador. Educadores(as) que falem com os(as) educandos(as), ou seja, que a relação se dê de forma dialógica¹⁶, como tratado anteriormente.

Assim, possível dizer que a partir do momento em que o Direito e todas suas estruturas legais influenciam o caminhar de todo um povo, com leis, regras, regulamentos, deve ele estar atento à população oprimida. E, para tanto, quando se fala em Educação, esta deve ser concebida de forma lúcida, a fim de que o sistema jurídico seja sensível à realidade da massa dominada. Que as diretrizes educacionais, o entendimento constitucional do tema Educação estejam pautados em uma Educação crítica, libertadora. Que os operadores jurídicos não mergulhem em ingenuidades, tais como a da neutralidade do ensino, a do discurso da mudança de consciências sem passar pela ação e reflexão da realidade dos(as) educandos(as), a do tratamento destes como seres a serem docilizados, a entender sua situação como pré-destinação determinada seja lá por qual deus, a tolher de cada ser humano nossa capacidade natural, porque não dizer atávica, de transformar a realidade, mudar o que nos desconforta e oprime. A Educação aqui defendida e analisada é ferramenta de

¹⁵ “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos” (FREIRE, 2006, p. 25).

¹⁶ Como nos lembra Paulo FREIRE (2006, p. 27), “só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (2006, p. 27). Ao analisar-se, criticamente, esta situação na qual alguns(mas) educadores(as) se encontram, a de autoritarismo, deve-se ter em mente que, na realidade, “ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.” Afinal, o conhecimento não é algo estático, mas está sim, em constante (des)construção.

libertação inclusive e, talvez principalmente, dos que lidam com o Direito e seus labirintos esquizofrênicos.

O assunto tratado, portanto, é o da busca de uma Educação em consonância com a valorização do ser humano, este entendido em suas relações com o mundo, em suas ações concretas. A partir de uma base constitucional que considere os movimentos organizados da sociedade e suas práticas educacionais libertadoras, autônomas. Neste ponto é que se deve aproximar Educação aos Direitos Humanos¹⁷, ambos entendidos em sincronia, a proporcionar uma conscientização crítica, os fundamentos para uma luta de libertação dos(as) oprimidos(as). Para tanto, é preciso delimitar com maior precisão as idéias de Paulo Freire, tema a ser tratado no capítulo que se segue.

¹⁷ O professor Luis Alberto WARAT (2005, p. 71) sinaliza que “não podemos falar de Direitos Humanos ignorando o componente da alteridade que o constitui e estrutura. A alteridade é o centro de gravidade dos Direitos Humanos, seu equilíbrio vital e existencial. Creio que chegou a hora de produzir, de começar a produzir deslocamentos semióticos, renunciar o sedentarismo dos sentidos. Deveríamos começar a falar de Direitos da Alteridade. Os que não seriam outra coisa que devires permanentes produtores do novo com o outro. Sementes de um sentido em comum, em comunidade. Sentidos compartilhados, postos para o acordo.”

2 EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

2.1 A VOZ DOS OPRIMIDOS: EM DEFESA DO DIÁLOGO

A justificativa do porquê de analisar a Educação a partir das idéias de Paulo Freire é, em princípio, simples: o fato de ter ele dedicado sua vida ao estudo e análise práticas do povo simples, a formular, conseqüentemente, uma teorização voltada aos oprimidos pelo sistema, a fim de que estes alcancem consciência de sua própria importância e superem a condição de subalternos utilizados para a manutenção da dominação¹⁸.

Engajado como poucos, lúcido discípulo de uma responsabilidade para com o outro como pouco se vê durante uma vida, Paulo Freire transcende qualquer reducionismo, e buscou sempre defender a Educação como prática efetiva da libertação de cada ser humano.

Como nos diz o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*,

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência. É também um educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”. (...) Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. (...) A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da própria destinação histórica. (FREIRE, 2005b, p.7)

Assim, nesta perspectiva de libertação e Educação, na qual o *outro* passa a ser ouvido, é que o presente capítulo buscará ser desenvolvido.

Como já mencionado no capítulo anterior, Paulo Freire entende que deve estar o ser humano *no* mundo e *com* o mundo, ou seja, é imprescindível a participação de cada pessoa na construção da sua própria história.

¹⁸ A respeito, comenta Enrique DUSSEL (1977, p. 60): “Dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume.”

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2005a, p. 51)

Entretanto, na contramão, o que se observa no sistema educacional hodierno é, justamente, a progressiva desconsideração de qualquer manifestação dos indivíduos na tomada de decisões, na construção de sua própria história. Vê-se, em verdade, a massificação e opressão das manifestações de resistência a esta padronização, mercantilizadora das relações sociais, das reflexões acerca da própria realidade. Mais uma vez, importante o que anotou Paulo FREIRE (2005a, p. 51), a dizer que

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito.

Assim, a defesa por uma Educação crítica implica na valorização do(a) educando(a) e da realidade na qual está inserido(a), o que se torna possível a partir da interação entre educador(a) e educando(a), com a valorização do *diálogo*¹⁹, da *comunicação* efetiva entre ambos.

Importante entender, neste sentido, o *diálogo* como ponto inicial de uma prática educacional renovadora dentro da sala de aula, no que se designa educação formalizada pelo poder estatal, e, também, e talvez a mais importante, para aquela que se dá nos movimentos sociais engajados na luta do povo.²⁰

¹⁹ No dizer de Paulo FREIRE (2005a, p. 115), o diálogo, como relação horizontal, “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.”

²⁰ Conforme ensina Paulo FREIRE (1980, p. 25), “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é

Esta é uma forma de Educação promotora de uma ação e reflexão pelo(a) educando(a), naquilo que Paulo FREIRE (2005b, p. 42) entende por *práxis autêntica*, a respeito da qual salienta: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” A Educação crítica, porque desta forma analisa a realidade opressora, tem grande potencial de despertar a luta nos(as) educandos(as) pela modificação das estruturas aí postas, a partir do momento em que passam a se entender como *pessoas* e não como uma *coisa* possuída pelo opressor.

O ser humano, dos séculos vinte e atual, busca, em demasia, tornar científico seu discurso, suas teses, a desconsiderar aspectos da sensibilidade humana. Assim, dentro das academias, dos grandes salões de sabedoria por onde perambulam grandes egos, grandes conquistas individuais, não se ouve nada a respeito da sensibilização humana em relação ao próximo, da superação da condição de ser humano objeto.

Em contraponto a esta insensibilidade, o pedagogo pernambucano, ao defender a Educação pautada no diálogo, observa a importância de aspectos humanizantes quando tal diálogo se dá entre educador(a)-educando(a), tais como, o amor, a humildade e a fé²¹. A este respeito, anota Paulo FREIRE (2005b, p. 94 – 95):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (...) Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. (...) Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (...) Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico.

estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” Pensava o sentido da *comunicação* a partir de todas as aplicações educacionais práticas, ou seja, ela deve estar presente na alfabetização de adultos, no trabalho junto a pequenos agricultores, nas relações com os oprimidos da ordem vigente.

²¹ Amor entendido como relação de um ser humano com o outro, com o mundo deste. Um sentimento de coragem, de compromisso com o próximo oprimido. Amor como não-dominação. Humildade como forma de aproximar-se do povo, consciente de que ninguém é auto-suficiente. E fé no próprio ser humano, no poder que este tem de transformar o que está aí posto. Consultar, sobre o tema: FREIRE, 2005b, p. 91 – 96.

Assim, a Educação libertadora, porque crítica, desperta a sensibilidade das relações humanas, a partir de um diálogo verdadeiro, que se constitui dos elementos citados. A Educação, deste ângulo, mostra-se verdadeiramente comprometida com o ser humano; humanizada, portanto. O(a) educando(a) inserido(a), criticamente, em sua realidade.

2.2 A REALIDADE DOS OPRIMIDOS: TEMAS GERADORES NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Pelo mesmo caminho, faz-se relevante, também, a prática do diálogo na escolha acerca do conteúdo programático da Educação. Afinal,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005b, p. 96)

Ou seja, com a participação direta dos(as) educandos(as) é que se constrói aquilo que será apreendido por eles(as). Com observação aos aspectos locais, costumes da região, a possibilitar uma valorização cultural de cada educando(a) ali presente. Portanto, uma concepção de Educação que dê diretrizes, por exemplo à Constituição da República, deve ser pensada sempre com a inclusão daqueles a quem tal Educação será efetivada.

Sabe-se que Paulo Freire e outros pedagogos de sua época realizaram suas teorizações e prática junto, especialmente, a movimentos de camponeses, com analfabetos adultos, operários. Entretanto, tal fato não impossibilita ser sua práxis um modelo para qualquer forma de Educação a ser repensada e elaborada, mesmo aquela do ensino dito formal dentro das escolas, ou seja, de ensino básico, fundamental, médio, superior.

Quando se pensa uma nova concepção de Educação, crítica e libertadora, não há que se excluir as políticas educacionais²² já vigentes, há sim que incluí-las nesta luta

²² “Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou

de libertação, e refundá-las, o que significa, no mínimo e antes de tudo, proporcionar o diálogo entre educadores(as), educandos(as), movimentos sociais, Estado.

Mesmo que assegurada a noção de uma Educação como um Direito Social²³ pela Constituição de República de 1988, será na prática que a participação do povo ocorrerá, na intenção de que sua voz seja ouvida. É na vida concreta dos(as) oprimidos(as) que eles serão ouvidos.

E assim, conseqüentemente, o ser humano, consciente de sua condição de oprimido, pensará com lucidez as suas relações com o mundo. De forma que

Os homens (...) ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2005b, p. 104)

Neste sentido, pode-se observar que o ser humano vive em meio a condições limitantes, desafiadoras à sua existência. E diante deste quadro, é natural que ele lute por sua sobrevivência, e assim, construa sua história. Mas às situações adversas, nem sempre é a nossa civilização capaz de tomar decisões fundadas em uma consciência real do que acontece, afinal, muitas são as condicionantes que podem levar os sujeitos a simplesmente aceitarem determinada condição desconfortante ao seu viver, em uma posição de mera acomodação, mesmo que incômoda. É o que se entende por adaptação²⁴, distante de qualquer tomada própria de decisão, uma situação de sujeito passivo ante sua própria existência.

O que se quer ressaltar neste momento, é que a Educação vivenciada no Brasil, dirige-se a esta acomodação. Dentro de uma visão de Educação crítica, como se pretende aqui apresentar, tal situação será superada pelo(a) própria(a) educando(a). Propõe-se em prol disto, seja a Educação entendida a partir do mundo concreto do(a) educando(a). E a efetividade desta idéia é vista naquilo que se entende por tema

simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.” (FREIRE, 2005b, p. 98)

²³ Vide primeiro capítulo, a respeito da Constituição da República de 1988.

²⁴ Análise deste aspecto presente em FREIRE, 2005a.

gerador ou universo temático²⁵, conforme construído por Paulo Freire.

Diante deste universo temático, duas posições podem ser tomadas. Aquelas em favor de sua manutenção, e outras dirigidas contra a estrutura apresentada. Há, inclusive, momentos históricos nos quais existem tão fortes antagonismos entre os temas que expressam a realidade de uma sociedade, que a tendência é o surgimento de um ambiente permeado por irracionalismos e intolerância (FREIRE, 2005b, p. 108 – 110).

Assim, tema gerador pode ser apreendido como essencial na forma de Educação aqui analisada. Este termo engloba um conjunto de idéias, conceitos, crenças, indagações, em constante construção dialética, o que implica dizer, em um sempre enfrentamento com o que surge na direção oposta, a gerar novos conjuntos de idéias, crenças, dúvidas. Abarca, também, as situações que limitam o ser humano, que tolhem seu livre pensar, ou seja, as condições opressoras. Sendo que estas, como já observado, podem ser superadas e transformadas, posto ser a espécie humana realizadora da práxis²⁶. Em síntese, “o conjunto dos temas em interação constitui o ‘universo temático’ da época” (FREIRE, 2005b, p. 107) na qual o povo se encontra inserido.

Se o povo, portanto, estiver a vivenciar um momento histórico de forte opressão, o que lhe possibilita pouco, senão distorcido entendimento das suas relações no mundo e com o mundo, então, só uma ferramenta combaterá tal irracionalidade, qual seja,

...a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. Os temas se encontram, em última análise, de um lado envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’...” (FREIRE, 2005b, p. 108).

Saliente-se, então, a importante luta na defesa de uma Educação valorizadora do povo, a entender este a partir de sua própria realidade, a propiciar com ele, e a partir

²⁵ A este respeito, sustenta Paulo FREIRE (2005b, p. 101): “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.”

²⁶ Práxis compreendida a partir da junção de ação e reflexão. Desta forma, atividade humana modificadora, criadora de realidades.

dele, um novo entendimento do mundo que o cerca; o povo focado nos temas²⁷ que realmente lhes afetam. Em conseqüência, gera-se um otimismo crítico²⁸, no qual homens e mulheres percebem que podem ser mais, podem ir além dos limites²⁹ que lhes são impostos.

2.3 EDUCAÇÃO CRÍTICA EM E DESDE OS DIREITOS HUMANOS

Dentre estes temas de um momento histórico no qual o povo está inserido, torna-se possível a conexão entre Educação e Direitos Humanos. Através daquela, busca-se despertar a consciência dos(as) educandos(as) para o seu mundo, e neste processo de libertação, os Direitos Humanos apresentam-se como ferramenta útil e de efetivação. Como lembra Susana SACAIVINO (2000, p. 43), “... não se pode reduzir e/ou diluir a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo-se sua dimensão política e cultural.”

O professor Luis Alberto WARAT (2003, p. 84) ressalta, inclusive, que:

O modelo educacional emergente deve se basear na idéia e, por sua vez, deve, insistentemente, transmiti-la de que se aprende reconhecendo-se na diferença do outro, quando nos reconhecemos reciprocamente como seres singulares. Competências para dialogar, chegar a denominadores comuns, mediações de sentido que nos fixam o exercício de uma cidadania sensível às diferenças. Uma concepção de educação baseada nos direitos da alteridade em seu sentido mais puro, é dizer, nos Direitos Humanos.

Com isso, quer-se mostrar a necessidade de defender, ao mesmo tempo, o

²⁷ Ainda, a respeito de *temas geradores*, afirma, sabiamente, FREIRE (2005b, p. 109) que “podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar ‘nossa época’, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação.”

²⁸ “É bem verdade que este otimismo, por isso mesmo que critico, não levará a sociedade a posições quietistas” (FREIRE, 2005a, p. 62).

²⁹ Os limites impostos a um povo, de forma a oprimí-lo, são denominados, dentro da pedagogia freireana, de “situações-limites”. Ver FREIRE, 2005b, p. 105 – 110. Para Paulo FREIRE (2005b, p. 110), determinadas “situações-limites” estão presentes em certas regiões do mundo, com semelhanças e proximidades culturais. Neste sentido, comenta que “a ‘situação-limite’ do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo.” Por isso, importante que se defenda a integração educacional de uma região como a América Latina, compostas por um povo objeto de “situações-limite” muito próximas.

desenvolvimento de uma Educação crítica, política, como demonstram as idéias de Paulo Freire, sem, entretanto, olvidar-se a conexão desta luta emancipatória com aspectos subjetivos de uma Educação em Direitos Humanos. A presença de um fundamento sensível, como defende Warat, reforça a concepção desta conexão entre a prática educacional e a práxis política dos Direitos Humanos.

Está presente aqui um entendimento abrangente, uma concepção holística do ser humano, a abarcar suas atitudes externas e internas. Não é por se tratar nesta ocasião, especificamente, da população oprimida, sistemicamente excluída, que se deve desconsiderar-lhes seu valor intrínseco de sensibilidade à vida, ao mundo. O estar *no* mundo e *com* o mundo de que fala Paulo Freire, passa, certamente, por esta revalorização individual, a fomentar um engajamento, uma luta que se dá coletivamente.

Uma política educacional concebida em Direitos Humanos, a partir destes, significa uma transformação. Um repensar constante sobre estes Direitos, um reavaliar constante sobre a Educação, em um caminhar que se dê, especialmente, a partir da relação dialógica educador(a)-educando(a), educando(a)-educador(a). “A educação exercendo um papel fundamental em relação aos Direitos Humanos; e, isto operando como mola propulsora de uma pedagogia da vida e da esperança de um mundo com mínimas incidências dos modos da opressão e da exclusão social.” (WARAT, 2003, p. 91)

Como nos lembra DUSSEL (1977, p. 100), “a libertação do oprimido é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre, o condutor: o intelectual orgânico, com o povo e no povo.” Sob este ponto de vista, possível a concepção de uma mudança da realidade na qual o povo está inserido, a partir de sua própria cultura, a cultura popular, termo que deve ser aqui entendido longe de qualquer banalização. A inserção da cultura popular na Educação em e desde os Direitos Humanos acontece a partir do momento em que o(a) educando(a) valoriza sua história, seus costumes, suas vivências, o seu mundo real, e não a imposição da cultural imperial, ditadora de práticas mecânicas, opressoras.

Ainda de acordo com DUSSEL (1977, p. 100), “a cultura popular é a que inclui a cultura de massas, o oprimido como oprimido e que reflete a cultura imperial e a exterioridade propriamente distinta dos grupos oprimidos.” Portanto, re-pensar a

Educação em sua relação com Direitos Humanos, bem como o caminho contrário, implica assumir um compromisso com a identidade daquela população, a preservação de sua diversidade, com seus aspectos locais.

E neste sentido, importante a concepção de Paulo Freire acerca do que denomina *biblioteca popular*, sendo esta uma forma de cuidado com a cultura de um determinado grupo, por exemplo, de um bairro da periferia de uma cidade, de uma localidade rural composta por camponeses proprietários de pequenas propriedades. Como comenta:

... a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que te uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica. (FREIRE, 2006, p. 33)

E não deve a *biblioteca popular* ser pensada somente a partir do viés de fomento da alfabetização de adultos, mas também, e, especialmente, da valorização daquela localidade em suas manifestações culturais.³⁰

Os Direitos Humanos inseridos nestas práticas educacionais libertadoras representam a valorização do poder de transformação das massas populares. Significa entender o “povo como sujeito do conhecimento de si mesmo.” (FREIRE, 2006, p. 35) Afinal, relevante entender que:

³⁰ A *biblioteca popular* apresenta uma forte proximidade com o povo. Sua estruturação deve observar alguns aspectos propostos por Paulo FREIRE (2006, p. 34), como, por exemplo, um acervo com “Estórias em torno de vultos populares famosos, do ‘doidinho’ da vila, com sua importância social, das superstições, das crendices, das plantas medicinais, da figura de algum doutor médico, da de curandeiras e comadres, da de poetas do povo. Entrevistas com artistas da área, os fazedores de bonecos, de barro ou de madeira, escultores quase sempre de mão-cheia: com as rendeiras que porventura ainda existam, com os rezadores gerais, que curam amores desfeitos ou espinhelas caídas. Com este material todo poderiam ser feitos folhetos com o respeito total à linguagem – sintaxe, semântica, prosódia – dos entrevistados. Estes folhetos, bem como as fitas gravadas, poderiam ser usados tanto na biblioteca mesma, em sessões próprias, quanto poderiam ser material de indiscutível valor para os cursos de alfabetização, de pós-alfabetização ou para atividades outras no campo da educação popular na mesma área. (...) Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem.”

A revolução cultural de libertação deve partir do povo e ser realizada pelo povo, e a partir da cultura popular. Tal cultura possui os símbolos, os valores, os usos, as tradições da sabedoria, a memória de compromissos históricos; conhece seus inimigos, seus amigos, seus aliados. A cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o núcleo mais incontaminado e irradiativo de resistência do oprimido contra o opressor. (DUSSEL, 1977, p. 100)

Ou seja, não se quer reduzir a relação Educação-Direitos Humanos à inserção de mais uma disciplina no ensino formal, ou sua utilização junto a movimentos sociais, não é a intenção entender o tema restritamente, mas sim como uma prática ampla, difusa, posto que Direitos Humanos transcendem as cartilhas explicativas e os folhetos informativos. Nesse sentido, defende WARAT (2003, p. 95) “uma educação desde os Direitos Humanos que nos impulse e ajude a aprender desde pequenos a conviver com os conflitos e resolvê-los de forma positiva, não coercitiva, sem as imposições de violência que se encontram nas práticas que se chamam administração de justiça derivadas das crenças do normativismo jurídico.”

Por prioridade, então, tem-se a proposta de aproximar os Direitos Humanos à realidade cultural popular, e, em conjunto a uma Educação libertadora, crítica, construir uma luta de libertação, baseada na conscientização edificada e apreendida pelo(a) próprio(a) educando(a).³¹

³¹ Entende-se que tal conscientização dar-se-á na relação dialógica educador(a)-educando(a), e não como manifestação espontânea, mesmo porque, não é esta a visão de Paulo Freire, o qual defende a presença de um(a) educador(a) libertário, ativo(a) na luta pela libertação, pela afirmação da exterioridade do oprimido.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: NOS CAMINHOS DA LIBERTAÇÃO

3.1 DIREITOS HUMANOS: OPRESSÃO E EXCLUSÃO

Já analisado, brevemente, como a Educação tem sido tratada, historicamente, pelo Direito Constitucional no Brasil, e apresentada a noção de uma re-construção do que se tem entendido sobre o tema em nosso sistema jurídico, desde o pensamento freireano, lógico parece, com o objetivo de estruturar o tema da presente Monografia, apresentar considerações a respeito do tema Direitos Humanos.

A discussão a respeito de tais Direitos enfrenta variadas posições. Entretanto, estas acabam por não apresentar diferenças substanciais, ou seja, ao final convergem na direção de um discurso excludente e totalizador³², apesar, e justamente porque, pretensiosamente universal e auto-suficiente³³. Têm para alguns, dentro desta lógica distante do mundo concreto dos sujeitos e apegada aos purismos teóricos, a finalidade primordial de proteção de direitos individuais; para outros, apresentam-se como um discurso que legitime a atuação estatal em prol de um pretense desenvolvimento da sociedade; ou, como síntese, são a conexão de ambas as idéias.

Os(as) pensadores mais tradicionais da literatura jurídica ocidental³⁴ tendem, inclusive, a entender Direitos Humanos³⁵ como uma conquista ocorrida a partir, e tão-

³² Totalizar, totalização, aqui entendido conforme a construção teórica de Enrique DUSSEL (1977, p. 58), a partir da qual se empreende o processo de dominação do *outro*. Lucidamente, explica o filósofo latino-americano a ocorrência de tal dominação: “Vestidas com as nobres virtudes nietzscheanas, guerreiras, saudáveis, brancas e loiras, a Europa se lança sobre a periferia, sobre a exterioridade política; sobre as mulheres de outros homens; sobre seus filhos; sobre seus deuses. Em nome do **ser, do mundo humano, da civilização** [sem grifo no original], aniquila a alteridade de outros homens, de outras culturas, de outras eróticas, de outras religiões. Incorpora assim aqueles homens ou, de outra forma, desdobra violentamente as fronteiras de seu mundo até incluir outros povos em seu âmbito controlado.” Conseqüentemente, “totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é a alienação.” (DUSSEL, 1977, p. 58). Portanto, o que se vê nas teorizações iniciais a respeito de Direitos Humanos, é um discurso totalizador, posto que construído de cima para baixo, a partir dos interesses dos detentores do poder econômico mundial, habitantes da Europa e Estados Unidos, a excluir intencionalmente qualquer discussão a respeito dos fundamentos históricos reais destes Direitos.

³³ Auto-suficiente porque o discurso dos Direitos Humanos acredita abarcar todas as formas de garantias, proteções, direitos naquilo que chama de *gerações de direito*.

³⁴ Fala-se aqui dos autores(as) de manuais utilizados nas faculdades de Direito, que tratam o tema Direitos Humanos de forma linear e sob a ótica “do vencedor”, como discurso perfeito e auto-suficiente.

³⁵ Como nos mostra o professor chinês Yash GHALI (2003, p. 561), pesquisador de Direito Constitucional, “os direitos humanos tornaram-se uma área de elevada contestação, com uma multiplicidade de normas e convenções regionais e internacionais, uma pluralidade de mecanismos de aplicação ou de fiscalização, com distintas justificações políticas e morais para a primazia dos direitos, e modos de contestação ao próprio conceito de direito. O conceito de direitos humanos, formulado juridicamente

somente, da *evolução* das sociedades do mundo desenvolvido. Conforme salienta o professor Balakrishnan RAJAGOPAL (2005, p. 208), estes Direitos, conforme uma historiografia *elitista*, “resultan de la sabiduría y la benevolencia de los Estados europeos y estado-unidense.” Sendo que para ele, “de esta historiografía se excluye la participación que puedan haber tenido los movimientos sociales y los individuos corrientes” (RAJAGOPAL, 2005, p. 209). Neste mesmo sentido, o professor Boaventura de Sousa SANTOS (2003b, p. 439) afirma que:

A marca ocidental, ou melhor, ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico.

E o pensamento sobre Direitos Humanos mantém-se, predominantemente, fechado dentro de discussões de pífia relevância, justamente porque não se assume de forma comprometida, em especial no meio acadêmico, um *re-pensar* lúcido sobre o tema, que transcenda, por exemplo, a divisão destes Direitos em gerações, ou se compreenda ser impossível entender por universal algo construído a partir de uma única ótica. Tal apego a temas irrelevantes dentro do tema de Direitos Humanos mostra uma lógica cruel: quer-se, com isso, evitar sejam entendidos como ferramenta do povo, como Direito próximo ao oprimido, a ser concebido junto à Educação como transformador da realidade.

Diante disto, possível concordar com o raciocínio do professor Boaventura de Sousa SANTOS (2003b, p. 438), a alegar que “a complexidade dos direitos humanos está no fato de que eles podem ser concebidos e praticados (...) quer como globalização hegemônica quer como globalização contra-hegemônica.” E a presente Monografia busca, porque comprometida com a análise crítica do mundo real e não

como prerrogativa, é geralmente aceito como tendo uma origem ocidental. A tradição dominante de direitos humanos – direitos civis e políticos – vem da filosofia ocidental e está intimamente ligada ao liberalismo, ao individualismo e ao mercado. Os direitos são inerentes ao indivíduo e protegem-no das ações do Estado, não de atores ou empresas privadas. O predomínio contemporâneo da ideologia e da retórica dos direitos humanos é frequentemente encarado como um instrumento de dominação ocidental, fornecendo um apoio fundamental à globalização.”

com a mágica de simulacros, a defesa de uma luta contra a hegemonia opressora do discurso dos Direitos Humanos.

O professor indiano Rajagopal revela duas formas através das quais o Terceiro Mundo resta afastado da construção histórica dos Direitos em análise. A primeira funda-se, segundo RAJAGOPAL (2005, p. 209), em duas idéias principais, sendo “la primera idea es que sea cual sea el origen de los derechos humanos, existen porque han sido ratificados por Estados de todo el espectro político. Segundo, la idea política de derechos deriva no obstante de la teoría de los derechos naturales occidentales de Locke.” Assim, o autor constrói a noção do que denomina *procedimentalismo liberal*, caracterizado por um “deseo de enraizar los derechos humanos en un consentimiento soberano universal (proceso) y su deseo de conservar una genealogía que remite a Occidente.” (RAJAGOPAL, 2005, p. 209)

A segunda forma excludente do “Terceiro Mundo” ante a construção dos Direitos Humanos é por ele denominada *substantivismo liberal*, o qual envolve o raciocínio de que “la idea de los derechos humanos internacionales es de origen totalmente occidental y, de hecho, las sociedades no occidentales no tienen ninguna concepción de derechos humanos.” (RAJAGOPAL, 2005, p. 209)

Assim, estas duas concepções, a do procedimentalismo e a do substantivismo liberais, marcam uma visão opressora dos Direitos Humanos, posto entenderem qualquer participação popular e de culturas diferentes como ameaça ao discurso purista e elitista de tais Direitos.

Como salienta Yash GHAI (2003, p. 566), “na sua versão hegemônica, o regime de direitos humanos é um instrumento de homogeneização e, por isso, tende a suprimir culturas que não sejam dominantes na emergência da teoria moderna de direitos”. E, a partir de outra racionalidade, na esteira de um instrumento de luta contra-hegemônica ao sistema, “o regime de direitos humanos enfatiza a democracia e a participação, a solidariedade, a ação coletiva e a responsabilidade, e procura assegurar as necessidades básicas, a dignidade, o reconhecimento social e a segurança.” (GHAI, 2003, p. 566)

Assim, fica claro como o discurso dos Direitos Humanos pode ser utilizado como instrumento de opressão, baseado na exclusão de grande parte da população, em

especial daqueles que são alvos das maiores violações de tais Direitos, bem como de civilizações não-ocidentais, mas, também, como ferramenta de uma luta pela libertação, na qual as populações excluídas, os movimentos sociais têm papel fundamental. Neste segundo momento, de entendimento dos Direitos Humanos próximos à realidade dos oprimidos, importante se faz o questionamento de como efetivar e fortalecer tal modificação, bem como, quais ilusões do discurso devem ser descobertas e interpretadas a partir da racionalidade de quem sofre a dominação.

A negação presente nos Direitos Humanos e sua aplicação apresenta-se, portanto, por meio da exclusão e opressão – momentos que podem ser conscientemente apreendidos através de práticas educacionais críticas, fundadas nas idéias de Paulo Freire, aproximadas ao discurso dos Direitos Humanos, de forma a possibilitar a reconstrução deste, a partir de uma ótica que está além do sistema vigente, além do discurso dominador.

3.2 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA RE-CONSTRUÇÃO DESDE A EXTERIORIDADE

Através da Educação *para* os Direitos Humanos torna-se possível negar esta negação³⁶, anteriormente exposta, a qual obstaculiza a luta por um Direito emancipatório. Afinal, como nos mostra DUSSEL (1977, p. 68) “a libertação, ato do oprimido, através do qual ele se liberta, e no qual ele se expressa e se realiza, tem dois momentos de uma mesma atividade: negação da negação no sistema.” De tal forma, torna-se necessário fortalecer os Direitos Humanos como prática dos excluídos (integrantes do sistema social opressor), em especial nas sociedades dos países latino-americanos, africanos, asiáticos e do leste europeu.

A prosseguir seu raciocínio, DUSSEL (1977, p. 68) afirma que:

³⁶ Negação da participação das populações de países do “Terceiro Mundo”, de seus movimentos sociais, bem como de diferentes culturas que possam contribuir para um entendimento mais amplo e justo do discurso e prática dos Direitos Humanos. Nas grandes instituições protetoras dos Direitos Humanos, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, as Cortes Interamericana e Européia de Proteção dos Direitos Humanos, majoritária é a participação dos Estados e seus órgãos oficiais e pífia, senão ausente, a participação de movimentos civis pelos Direitos Humanos, de organizações locais etc., nas discussões a respeito do tema.

“Negar o negado pelo sistema é afirmar o sistema em seu fundamento, porquanto o negado ou determinado no sistema (o oprimido) não deixa de ser um momento interno no sistema. Pelo contrário, negar o negado no sistema, concomitantemente à afirmação expansiva daquilo que no oprimido é exterioridade (e por isso nunca esteve no sistema, porque é distinto, separado e fora desde sempre), tal duplo momento de uma só atividade é a libertação. Libertação é deixar a prisão (negar a negação) e afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão...”

Assim, uma vez ser o discurso dominante de Direitos Humanos a negação do povo, pois distante de qualquer construção que parta deste, de qualquer reivindicação das massas³⁷, necessário negar o já posto, e afirmar novos caminhos através de uma Educação crítica, política, que se dê junto às populações marginalizadas no sistema. Tais Direitos restarão reformulados; estarão ligados aos oprimidos, já conscientes de sua situação; serão uma ferramenta a favor da libertação, enquanto esta se dá com a negação da negação existente na ordem vigente.

Esta busca por Direitos Humanos re-construídos, re-pensados através de uma Educação libertadora, deverá observar alguns pontos específicos dentro do discurso de tais Direitos. Um primeiro ponto a ser analisado é o fato do discurso dos Direitos Humanos apresentar, ainda hoje, fundamentos e justificativas da época em que os países europeus mantinham colônias no que hoje se conhece por “Terceiro Mundo”. Para RAJAGOPAL (2005, p. 210), “... lejos de no estar viciado por el colonialismo, el discurso de los derechos humanos tiene muchos elementos que son descendientes directos de la ideología y de las prácticas coloniales.” Dentre estes elementos, com origem em práticas colonialistas, estão a *doutrina da emergência* e a *norma proibidora da tortura* (RAJAGOPAL, 2005, p. 210).

Em relação ao primeiro, interessante observar que o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos*, importante documento integrante da lógica internacionalista de proteção dos Direitos Humanos, prevê em seu quarto artigo³⁸ a possibilidade de

³⁷ Interessante lembrar caso recente em Atenco no México. Àquela localidade, camponeses se uniram, em meados de 2006, em uma luta contra a tomada de suas terras para a construção de um novo aeroporto pelo governo federal. Durante vários dias os camponeses enfrentaram a força militar e policial, as quais agrediram fortemente a população local. Foram relatados casos de violência extrema, resultante em morte de crianças, e inúmeros estupros. A imprensa mexicana abordou o tema a chamar os trabalhadores rurais de baderneiros e em seus noticiários defendia o uso de mais violência (legítima) estatal. Os órgãos internacionais de proteção dos Direitos Humanos quedaram-se omissos neste acontecimento. Sobre este caso, ver documentário independente “Atenco – quebrando o cerco”.

³⁸ “Art. 4º – 1. Quando situações excepcionais ameacem a existência da nação e sejam proclamadas oficialmente, os estados-partes no presente Pacto podem adotar, na estrita medida em que a situação o

suspensão de determinados direitos pelo Estado, em casos de emergência nacional. Tal medida, à primeira vista inofensiva e protetiva, na realidade justifica que milhões de pessoas tenham seus Direitos Humanos desrespeitados, legitimamente, em diversos Estados mundo afora, em especial nos países pobres. Mas a crueldade desta lógica vai além.

A doutrina da *emergência* representa uma forma de controle do Estado sobre qualquer manifestação das massas nos países subjugados pela ordem econômica internacional vigente. Protege, a partir de uma lógica invertida dos Direitos Humanos, uma política colonialista³⁹ da pós-modernidade.

De hecho, esta cultura de la emergencia está tan “naturalizada”, tan profundamente enraizada entre las élites gobernantes, que es difícil que la veamos cuestionada en un futuro próximo. Deberíamos preguntarnos si el conjunto de reglas existentes de derechos humanos, al incorporar el concepto de emergencia, es fatalmente imperfecto porque perpetúa el mismo temor, desprecio e ignorancia de las masas; el mismo vacío legal que permite a los gobiernos tomar medidas extremas sin ser sancionados; que usa los mismo códigos binarios (política frente a derecho, nacional frente a internacional) que le permiten ignorar legítimamente los “otros” retos políticos. (RAJAGOPAL, 2005, p. 217)

Assim, uma abordagem que questione esta posição do discurso dos Direitos Humanos, será possível a partir de uma tomada de consciência dos sujeitos destes Direitos, em especial daqueles que são alvos das maiores violações: as massas populares dos países dominados pelas potências econômicas, ditadoras de cartilhas de investimentos a serem cumpridas, juros a serem eternamente pagos. A mudança de consciência aqui mencionada relaciona-se, diretamente, com um modelo de Educação

exigir, medidas que derroguem as obrigações decorrentes desse Pacto, desde que tais medidas não sejam incompatíveis com as demais obrigações que lhes sejam impostas pelo Direito internacional e não acarretem discriminação alguma apenas por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião ou origem social.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007)

³⁹ Para RAJAGOPAL (2005, p. 212), “... el concepto concreto de emergencia introducido en el corpus de los derechos humanos a través del artículo 4, extrajo esencialmente su carácter de las guerras anticoloniales británicas desde los años cuarenta y cincuenta. Estas guerras, eufemísticamente presentadas como “emergencias”, fueron emprendidas por los británicos en muchas de sus colonias desde Malasia a la Costa de Oro para suprimir los movimientos nacionalistas anticoloniales radicales y promover unos más moderados. Concretamente, las emergencias tuvieron un papel central en el control del nacionalismo anticolonial, en general, y en la actuación de las masas en ese tipo de nacionalismos, en particular. Las técnicas concretas desarrolladas por los británicos para controlar la resistencia de masas, y las preocupaciones que motivaron la formulación de esas técnicas tienen un parecido asombroso con las adoptadas por los regímenes del Tercer Mundo para tratar con la resistencia de masas en sus propios países mediante el uso las emergencias.”

crítico, político, conforme já apresentado, fomentador desta transformação. Neste caso específico, com a finalidade de possibilitar aos(às) educandos(as) em Direitos Humanos, a percepção de que estes Direitos têm sido usados como instrumento de dominação, para gerir os movimentos sociais de acordo com interesses afastados da realidade dos(as) educandos(as) pobres.

Outro elemento do discurso dos Direitos Humanos que também demonstra a presença de fundamentos colonialistas, segundo o professor RAJAGOPAL (2005, p. 210), é a *norma proibidora da tortura*. E "... la historia de la definición de la tortura muestra que el concepto se basa en una esquizofrenia colonial entre la necesidad dual de permitir 'el sufrimiento necesario' y prohibir 'el sufrimiento innecesario'." (RAJAGOPAL, 2005, p. 218)

Importante analisar a distinção feita pelo autor entre os conceitos de *sofrimento necessário* e *sofrimento não-necessário*. De tal sorte,

El "sufrimiento necesario" fue entendido de forma que incluyera no sólo los actos de individuos privados contra ellos mismos o entre sí, sino también la violencia infligida contra los nativos en nombre del desarrollo y la modernidad, por ejemplo, mediante la leva forzosa de los nativos para la guerra o los proyectos de desarrollo masivo o la destrucción de las formas de vida (pública) local. El "sufrimiento innecesario" incluía prácticas comunitarias locales, especialmente en el campo de la religión, en las que los individuos a menudo se ocasionaban heridas físicas o mentales a sí mismos (privado), al igual que los excesos reconocidos del aparato coercitivo del Estado moderno (publico). **Aunque el aparato colonial le dio una prominencia inadecuada al aspecto privado del "sufrimiento innecesario", prohibiéndolo, mantuvo el silencio acerca de la violencia que infligía el "sufrimiento necesario"** [grifo do autor]. (RAJAGOPAL, 2005, p. 218)

Evidencia-se dessa forma, mais um fundamento cruel sobre o qual se constrói o discurso atual dos Direitos Humanos. Os Estados passam a legitimar suas práticas em conceitos utilizados de acordo com sua própria vontade, como por exemplo, definir políticas de desenvolvimento para uma população sem construir um diálogo com esta, ou reprovar práticas religiosas de certo grupo, aplicando-lhes o conceito de atos de tortura. Matiza-se a violência de acordo com o interesse dos Estados, afinal estes vêm sendo enxergados como únicos legítimos para a construção e utilização do discurso dos Direitos Humanos.⁴⁰

⁴⁰ Como salienta o professor RAJAGOPAL (2005, p. 220), "El propósito de definir 'tortura' no es incluir todo dolor y sufrimiento concebible. Hay muchos tipos de dolor (para el placer sexual, los deportes, la

Há, portanto, uma ideologia nesse discurso. De acordo com o que teoriza Enrique DUSSEL (1977, p. 171), “ideologia é assim um conjunto de expressões semióticas que encobrem a dominação; quando são metódicas justificam-na mais completamente. A função ideológica, em sua essência, é a relação do sinal ou significante como justificação de tal práxis dominativa. Por isso, quando é científica é mais ideológica que nunca.” Como acima exposto, a partir dos conceitos de *doutrina da emergência e proibição da tortura* presentes na conceituação de Direitos Humanos, constrói-se uma estrutura que tem por escopo ocultar a dominação⁴¹, fere-se diretamente a gente comum, os vários grupos excluídos do “Terceiro Mundo”, que prosseguem na dominação de Estados ricos, detentores dos grandes capitais, e na dominação de seus próprios Estados, servos dos primeiros.

De tal sorte que o tema dos Direitos Humanos deve estar próximo de comunidades locais, em conexão com os problemas a elas pertinentes, por elas percebidos e admirados⁴². A obsessão pela conexão direta do discurso dos Direitos Humanos com a atuação estatal, nega, de pronto, a participação desta população, e “... tiene el efecto de reducir el activismo internacional de los derechos humanos a acciones reactivas, negativas y simbólicas como la presentación de notas de protesta, en lugar de establecer vínculos significativos y genuinos entre actores que comparten una misma idea en varios países.” (RAJAGOPAL, 2005, p. 221) O que se vê é um discurso que, ao afastar o homem, a mulher, a população oprimida e alienada deste âmbito de lutas (em prol de seus Direitos), nega em todos eles e elas, seu potencial de transformadores(as) do mundo, de formadores(as) de conhecimentos autênticos, nega-lhes a reflexão e ação verdadeiras (FREIRE, 1980, p. 22).

Este modelo de Educação para os Direitos Humanos deve lutar para que a voz

religión etc.) que no se piensan como ‘tortura’. Sin embargo, al definir tortura se debe tener cuidado con no excluir fuentes significativas de dolor y sufrimiento, puesto que la ‘tortura’ no sería entonces más que un concepto fragmentado y parcial con un limitado atractivo. Para la gente común y para varios grupos excluidos del Tercer Mundo que son víctimas de la violencia cometida por el Estado en nombre de la modernización y el desarrollo, no es un consuelo decirles que su sufrimiento y su dolor no pueden constituir una violación de un ‘derecho no derogable’.”

⁴¹ Interessante utilizar, mais uma vez, a definição apresentada por DUSSEL (1977, p. 60), para quem “A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume.”

⁴² Para Paulo FREIRE (1980, p. 31), “‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.”

do *outro* seja ouvida. “O outro é a alteridade de todo sistema possível, além do ‘mesmo’ que a totalidade sempre é.” (DUSSEL, 1977, p. 49) As práticas educacionais aqui defendidas devem possibilitar uma análise lúcida deste sistema, onde está o oprimido deste, como demonstra o filósofo latino-americano Enrique DUSSEL (1977, p. 65):

Em primeiro lugar, para poder ouvir a voz do outro, é necessário que sejamos ateus do sistema ou descobrir seu fetichismo. Em segundo lugar, é necessário respeitar o outro como outro. O respeito é a posição de metafísica passividade com a qual se presta culto à exterioridade do outro: deixa-se que este seja aquilo que é como distinto. O respeito é a atitude metafísica como ponto de partida de toda atividade na justiça. Mas não é respeito à lei (que é universal ou abstrata), nem pelo sistema ou seu projeto. É respeito por alguém, pela liberdade do outro. O outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite. O respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro.

Um re-pensar dos Direitos Humanos a partir de um modelo de Educação libertadora, crítica, fundada, em especial nas idéias de Paulo Freire, exige um envolvimento com a *exterioridade*, a qual, segundo DUSSEL (1977, p. 47), “... quer indicar o âmbito onde o outro homem, como livre e incondicionado por meu sistema e não como parte de meu mundo, se revela.” Está presente aqui o início de uma reconstrução do discurso ocidental, do homem branco, centrado na figura do Estado, que norteia os Direitos Humanos. Há que se ir além desta lógica, para a qual “Las ‘voces’ del Tercer Mundo (...) no tienen autoridad para hablar.”⁴³ (RAJAGOPAL, 2005, p. 222) Educação para os Direitos Humanos significa, ao menos na construção teórica aqui presente, uma valorização do que está além da totalidade, o encoberto pelo sistema que oprime, a qualquer custo, o entendimento de mundo que vem *de baixo*.

O movimento de interpelação do outro, de aproximação com a *exterioridade*, ocorre, então, através do *momento analético*. Como explica o professor Celso LUDWIG (2006a, p. 152), “no método analético, o movimento de transformação se dá a partir da *afirmação da alteridade real*, esta como modo de realidade.” Da mesma forma, o

⁴³ Interessante, ainda, observar a análise de RAJAGOPAL (2005, p. 223) sobre o tema: “Una versión común de esta ‘determinación de quién tiene voz’ se encuentra en cómo los medios de comunicación asignan a ‘observadores occidentales’ las historias que se ocupan de los problemas de derechos humanos en el Tercer Mundo. Estos informes de los medios de comunicación citan activistas locales o no occidentales de los derechos humanos sólo si no pueden encontrar una ‘voz’ occidental. Incluso cuando citan a un no occidental, sus voces están milagrosamente transformadas en voces ‘occidentales’.”

principal pensador do tema, Enrique DUSSEL (1977, p. 163), assevera:

Analético quer indicar o fato real humano pelo qual todo homem, todo grupo ou povo, se situa sempre 'além' (anó-) do horizonte da totalidade. A dialética negativa já não é suficiente. O momento analético é o ponto de apoio de novos desdobramentos. O momento analético nos abre ao âmbito metafísico (...), referindo-se semanticamente ao outro. Sua categoria própria é a de exterioridade, por isso o ponto de partida de seu discurso metódico (...) é a exterioridade do outro; seu princípio não é o da identidade, mas de separação, distinção.

Portanto, a Educação para Direitos Humanos deve ocorrer a partir da afirmação da exterioridade⁴⁴, analeticamente alcançada, caso contrário, o discurso vigente de Direitos Humanos não sofrerá alterações transformadoras em sua estrutura, e prosseguirá em seu infeliz uso de justificação das políticas opressoras⁴⁵, em especial as conexas à gestão internacional de capitais⁴⁶, baseada, inclusive nas distorções aqui

⁴⁴ Celso LUDWIG (2006b, p. 330) explica, de forma ímpar, que “esse *momento* – que está e é *exterioridade* de toda totalidade – não é negatividade (negação de algum nível ou aspecto da vida, de maior ou menor profundidade, de maior ou menor dramaticidade), mas *momento positivo* que está e é para *além*, e por isso é *trans-ontológico*: momento inicial do movimento metódico. É este o momento *analético* do movimento *dialético*. Ponto ativo originário anterior à própria lógica de todo sistema e de toda totalidade. Esta anterioridade é o momento que indica que as *vítimas* contêm na estrutura de sua subjetividade – como modo de realidade -, de sua cultura, de sua economia, de sua sexualidade, de sua pedagógica, de sua política, de sua história, enfim, de sua *exterioridade*, a mola *trans-sistêmica* que permite a descoberta da condição de *oprimidas no sistema*. A afirmação analética de sua condição de sujeito livre e autônomo – afirmação de sua dignidade, liberdade, cultura, trabalho etc. – é a fonte originária da própria mobilidade dialética. Dessa maneira, o movimento metódico e o movimento da realidade não começam pela negação da negação (dialética) – negação da opressão, por exemplo -, mas pela *afirmação analética* da exterioridade do outro (agora não como oprimido), a partir de onde se inicia a negação da opressão, por exemplo, negação da negação desde um *projeto de transformação* na direção do *novo factível*. O momento fundamental e primeiro, portanto, é o da anterioridade analética, momento de práxis alterativa, agora crítica de conteúdos, críticas de formas e crítica de factibilidades sistêmicas, responsáveis pelos efeitos negativos produzidos. Portanto, não se trata só de uma *dialética negativa*, mas de uma *dialética positiva* onde a exterioridade do outro é condição originária e fonte do movimento metódico.”

⁴⁵ “Junto com suas violações, os Direitos Humanos vêm sendo empregados em forma retórica e perversa em muitas ocasiões, para justificar ações de hipotética defesa dos mesmos, quando na realidade são práticas contrárias à Declaração (como por exemplo, invasões e ataques a outros países, como o Iraque recentemente; terrorismo de Estado; e práticas de denegação da condição do outro). Uma retórica, que, via de regra, se sustenta num discurso extremamente idealista sobre a prática, a natureza e sentidos dos Direitos Humanos que os termina consolidando e formando parte do imaginário totalitário do pensamento já estabelecido.” (WARAT, 2003, p. 92)

⁴⁶ Como salienta WOLKMER (2006, p. 116), “ao ajustar e estabilizar a economia capitalista para as grandes burocracias e as elites financeiras internacionais, o neoliberalismo acabou, na esteira dessas manobras, contribuindo para acelerar imensos desequilíbrios econômicos, elevadas taxas de desemprego, profundas desigualdades sociais, acentuados desajustes no cotidiano das comunidades locais e o genocídio cultural.” Neste quadro insere-se o discurso dominante dos Direitos Humanos, utilizados para justificar práticas impostas de cima para baixo, a implodir reações das populações marginalizadas do “Terceiro Mundo”, daí a ressalva que faz RAJAGOPAL (2005, p. 223) em se tomar os Direitos Humanos como único discurso de resistência dos países pobres.

apresentadas da concepção do estado de emergência e da noção de proibição de tortura.

Outra faceta do discurso dos Direitos Humanos a ser desvelada diz respeito ao aparato construído pelos Estados com a intenção de possibilitar a efetivação destes Direitos.

Cria-se uma burocracia estatal internacional, a qual se auto-intitula provedora e promotora de Direitos Humanos, sem a ela ser gerada qualquer tipo de responsabilidade pública democrática.

Tal estrutura burocrática olvida-se de que grandes práticas afrontadoras dos Direitos Humanos têm como sujeitos violadores as grandes empresas e corporações internacionais e transnacionais, afinal, vivemos um momento

...em que a capacidade dos Estados em garantir apoio e bem-estar social tem passado por uma acentuada erosão justificada por doutrinas neoliberais, transferindo para organizações financeiras e comerciais internacionais e para empresas transnacionais o poder de decisão sobre questões sociais e econômicas fundamentais. Devemos distanciar-nos das noções tradicionais de que os direitos são organizados dentro das fronteiras estatais e que a sua proteção é da responsabilidade de instituições estatais – o conceito de cidadania global confere esta responsabilidade à comunidade global, especialmente com a transferência de poder econômico e político fundamental para instituições regionais e internacionais. (...) A responsabilidade pela proteção dos direitos humanos pode também ser imputada às empresas, como um desenvolvimento lógico da ascensão do poder econômico privado. (GHAI, 2003, p. 567)

Assim, faz-se presente uma lógica construída pelos Estados, a fim de punir a eles próprios, de acordo com suas próprias decisões, quando da violação de Direitos Humanos. Sistema inserido em uma realidade na qual “el cumplimiento de los derechos sociales y económicos, al igual que el de los derechos políticos e civiles, crea, en primer lugar, el aparato de la modernidad, es decir, la burocracia, que raciona la libertad y la distribuye como si fuera una concesión gratuita que se hace al ‘pobre’ y al ‘iletrado’.” (RAJAGOPAL, 2005, p. 227) Ou seja, o discurso vigente de Direitos Humanos torna-se um meio para o Estado implementar programas intervencionistas, com o escopo principal de ampliar seu poder de controle, a impossibilitar a participação da população. Em especial, porque o sistema educacional presente nos países do “Terceiro Mundo”, não muito distante da concepção de Educação presente no Brasil, como já apresentado, docilizam os(as) educandos(as), a excluir qualquer possibilidade

de reflexão a respeito do tema.

Assim, a inserção de novos sujeitos, criticamente conscientes, na re-construção do discurso e prática dos Direitos Humanos acabará por evitar, por exemplo, a reprodução insistente de métodos violentos pelo Estado, que ocorrem sempre fundados na justificativa de que este age em prol da promoção e proteção dos referidos Direitos.

A partir dessa lógica, o professor RAJAGOPAL (2005, p. 228) apresenta o seguinte raciocínio:

Por un lado, no se puede negar que es esencial algún tipo de acción pública para establecer el respeto por muchos de los derechos humanos básicos, desde la eliminación del hambre a la garantía de la seguridad personal. Por otro lado, destacar la función predominante del Estado en el cumplimiento de los derechos humanos simplemente reproduce las mismas estructuras que han impedido el cumplimiento de esos derechos en primer lugar. El reto ante nosotros es imaginarnos alternativas de futuro en las cuales se puedan proteger los derechos humanos a través de mecanismos y estructuras que no repliquen y aumenten la estatización. En otras palabras ¿es posible pensar en una acción pública que no dependa completamente de las estructuras del Estado tradicionales para su cumplimiento?

Diante de tal questionamento nos cabe adotar uma postura comprometida com a visão de Educação aqui apresentada, ou seja, promotora da libertação dos(as) educandos(as) – oprimidos, através da conscientização a partir deles(as) construída. Nestes termos, pensar a relação entre Direitos Humanos e Educação significa observar a construção daqueles junto ao poder Estatal, mas a partir de uma perspectiva real, que, antes de tudo, veja no Estado a consolidação de uma luta popular, e não uma máquina que paira sobre uma massa de dominados a produzir sujeitos alienados. Deve-se, portanto, mobilizar “... concretamente a relação mais direta entre novos sujeitos sociais e poder institucional, favorecendo a radicalização de um processo comunitário participativo, definindo mecanismos plurais de exercício democrático e viabilizando cenários de reconhecimento e de afirmação de Direitos Humanos.” (WOLKMER, 2006, p. 117)⁴⁷

⁴⁷ Com propriedade, WOLKMER (2006, p. 121) prossegue seu pensamento e afirma “... que o conceito histórico-cultural de ‘sujeito’ está, mais uma vez, associado a uma tradição de utopias revolucionárias, de lutas e de resistências. Num cenário de exclusões, opressões e carências, as práticas emancipadoras das novas identidades sociais (múltiplos grupos de interesses, movimentos sociais, corpos intermediários, redes de intermediação, ONGs) revelam-se portadoras potenciais de recentes e legítimas formas de fazer política, bem como fonte inovadora e plural de produção normativa. A ineficácia das instâncias legislativas e jurisdicionais do clássico Direito Moderno (capitalista, liberal e formalista)

Os Direitos Humanos, a partir de uma visão libertadora, tendem a ser o ramo do Direito com maior identidade e proximidade à população oprimida, pois expressam de forma direta seus sofrimentos e as exclusões que sofrem. Entretanto, como acima exposto, o discurso desses Direitos tem sido utilizado em prol de interesses de uma minoria interessada em ampliar lucros e expandir suas relações meramente mercadológicas. Eis então o momento de defesa da luta por uma superação desta visão míope e invertida do discurso, que se totaliza e destrói a possibilidade de ser construído a partir da realidade do *outro*, daquilo que está além do já estabelecido. Pugna-se aqui, portanto, por Direitos Humanos envolvidos no argumentar do povo pobre⁴⁸, em uma participação real, como Direitos inseridos na vida concreta dos sujeitos dominados e oprimidos pela totalidade, mas a trilhar as vias da libertação.

favorece a expansão de procedimentos extrajudiciais e práticas normativas não-estatais, exercidas por subjetividades sociais que, apesar de, por vezes, oprimidas e inseridas na condição de 'ilegalidade' para as diversas esferas do sistema oficial, definem uma forma plural e emancipadora de legitimação. (...) Os centros geradores de Direito não se reduzem mais tão-somente às instituições oficiais e aos órgãos representativos do monopólio do Estado Moderno, pois o Direito, por estar inserido nas práticas e nas relações sociais das quais é fruto, emerge de diversos centros de produção normativa. **As novas exigências globalizadas e os conflitos em espaços sociais e políticos periféricos, tensos e desiguais, como os da América Latina, torna, presentemente, significativo conceber, na figura dos novos movimentos sociais, uma fonte legítima de engendrar práticas legais emancipadoras e constituir direitos humanos, bem como reconhecer ações contra-hegemônicas de resistência ao desenfreado processo de desregulamentação e desconstitucionalização da vida** [grifo não presente no original].” Pois, segundo RAJAGOPAL (2005, p. 228), vivenciamos uma lógica em que “las posibilidades morales del Estado funcionan entonces para limitar el rango de derechos humanos que pueden actualmente ser realizados. Esta visión sufre de un exceso de confianza en el Estado como instrumento esencial del cambio social, especialmente en el contexto actual del Tercer Mundo, en el que existe una perdida general de fé en el Estado como agente moral y político.”

⁴⁸ Para LUDWIG (2006, p. 176 – 177), “o ‘pobre’, em razão das mediações categoriais de Marx, apresenta-se como um sujeito concreto (trabalhador atual ou virtual), categoria central do pensar que parte da exterioridade. Este ‘pobre’ não tem lugar na comunidade de argumentação argumentativa, porque faticamente excluído e silenciado. Em conseqüência, não busca acordo (consenso). Busca algo anterior: a condição de possibilidade de todo argumentar; o direito de ser pessoa para poder argumentar numa comunidade de comunicação histórica possível. Portanto, é essa a condição prévia: poder ser parte histórica e faticamente da comunidade. Isto nem sempre (ou então poucas vezes) é possível em nome dos direitos em vigor (positivismo da dogmática jurídica vigente e sua *práxis* ‘espontânea’ predominante) na comunidade de comunicação e de vida real (tendo que se valer, em contrapartida, de um ‘positivismo de combate’ ou do ‘uso alternativo do direito’).” (...) A participação na comunidade argumentativa só é possível, portanto, posteriormente ao ato de reconhecimento da exigência de ser parte. A exterioridade como categoria hermenêutica fundante legítima e confere justiça à tal exigência. A exigência impõe-se desde fora do horizonte da totalidade (inclusive jurídica) vigente. Trata-se de uma exigência de justiça, fundada na exterioridade. A justiça concretiza-se histórica e faticamente, nessa ótica, não como uma *concessão* paternalista da ordem moral ou jurídica vigente, ou como ato de comiseração, altruísmo ou benevolência do sistema dominante, ou então de um ato de indignação caridosa dos críticos do *status quo*, mas, ao contrário, como exigência ético-filosófica que tem na *exterioridade*, no *nada de sentido*, no *não-ser*, que é o real concreto por excelência, sua fonte originária. Além do horizonte da ‘mesmidade’ (redução da diferença ao Mesmo do sistema) fundante da justiça (que para ser ‘reconhecida’, efetivada, necessita da ‘alternatividade jurídica’, do ‘direito alternativo propriamente dito’).”

3.3 A SEMENTE DO RE-PENSAR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)

Cumpra então, por fim, a partir das idéias acima expostas, apresentar uma breve análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁴⁹, desenvolvido pelo Governo Federal brasileiro em 2003, quando da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e do Ministério da Educação (MEC).

O PNEDH foi objeto de discussões, revisões e atualizações, tendo chegado à sua versão presente, do ano de 2007. De tal forma que “a estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.” (BRASIL, 2007c, p. 13)

Designado como plano nacional, possível concluir que seu objetivo é, portanto, concertar as políticas públicas do país a partir da prática da Educação em Direitos Humanos. Como foco orientador no caminho a ser trilhado pela administração pública, em seus mais diversos níveis, para que sejam sempre considerados os Direitos Humanos na construção de obras, no exercício das atividades estatais, enfim, nessa orquestra de prestação de serviços pelo Estado.

Mas também, mostra-se como instrumento base para a construção de uma nova realidade dos Direitos Humanos no Brasil. Talvez seja otimismo de quem estas palavras escreve, porém não ingenuidade. Afinal, o plano engloba a Educação Não-Formal como um de seus eixos, e neste ponto parece estar a grande chance de

⁴⁹ “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.” (BRASIL, 2007c, p. 24)

interferência popular crítica na re-construção da temática.

Conforme explicitado no PNEDH,

...movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não-formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas. (BRASIL, 2007c, p. 43)

Este é, então, o eixo do PNEDH mais próximo às idéias apresentadas neste trabalho, pois oportuniza o exercício de uma Educação popular e crítica a partir dos Direitos Humanos, bem como, transformadora do significado destes.

Mas “não cabe, simplesmente, a visão de popular como algo que tem origem no institucional como sindicatos, associações ambientalistas, associações de moradores e outros tipos. Muito menos a visão de que popular é uma mera questão de consciência.” (MELO NETO, 2007, p. 432)

Há que se ir além e entender

Popular como medidas ou políticas para ampliação de canais de participação de pessoas. Popular como todo tipo de atitude que possibilite a tomada de decisão da pessoa, ouvindo-se e implementando-se decisões e possibilitando novas formas de intervenção nos seus ambientes de vida. Popular, assim, assume um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo, arrastando para si a dimensão propositivo-ativa de encontro com os direitos das pessoas, com os direitos humanos. Popular como expressão de todo conjunto de atitudes em condições de assumir as lutas do povo e voltadas aos interesses das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas. (MELO NETO, 2007, p. 432)

Interessante observar, ainda, que “a educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não compartilhem as mesmas

opções.” (SIME⁵⁰, apud CANDAU, 2007, p. 402)

O PNEDH possui, então, em especial no eixo Educação Não-Formal, a semente para efetivar a Educação em Direitos Humanos desde abaixo, em atenção a três pontos principais, conforme explica a professora Vera Maria CANDAU (2007, p. 404-405).

Para ela, o primeiro ponto a ser enfatizado é a preocupação com a formação de sujeitos de direito, com a superação da idéia das pessoas (pertencentes à grande parte pobre da população) em achar que “os direitos são dádivas.” (CANDAU, 2007, p. 404) “Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.” (2007, p. 404)

Como segundo ponto fundamental, apresenta o processo de “empoderamento”, “...principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos.” (2007, p. 404)

E, por fim, aponta a importância do resgate histórico de acontecimentos, para “...romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países [em relação à situação latino-americana]. Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas.” (CANDAU, 2007, p. 205)

Presente assim, alguns pontos incentivadores de práticas libertadoras no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A partir deste é possível, então, a articulação para um re-pensar destes Direitos a partir dos olhos que subjugados, olham de baixo para cima, mas com a esperança de uma transformação consciente desta estrutura movida à opressão.

⁵⁰ SIME, L. Educación, Persona y Proyecto Histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.). **Educación em Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

4 RETICÊNCIAS (NEM TÃO) FINAIS

Assim, diante das idéias postas acima, reduzidas a palavras não tão fiéis aos esporádicos pensamentos, cumpre traçar aqui algumas utopias finais, ávidas de concretude. Idéias sedentas em alcançar um novo horizonte, que proporcione arrebois mais belos.

Ante a análise feita sobre a Educação e sua aproximação aos textos Constitucionais brasileiros, que muito representam, em verdade, a realidade de países jogados aos cantos e rodapés de um mundo em que o capital se encarrega de procriar lucro, restou possível notar como as práticas educacionais, entendidas como aplicação de políticas públicas pelo Estado, visam conservar um modelo de sociedade alienada e revel às suas próprias decisões e aos rumos que pretendem seguir.

Mesmo com a presença da Constituição da República de 1988, a arejar a democracia no país, de fato, não tão expressivas foram as alterações quanto ao entendimento e aplicação da Educação. Esta prosseguiu, em especial ante pressões das relações econômicas externas, a ser tratada a partir da ótica mercadológica.

Mas as idéias de Paulo Freire tornam possível um repensar desta situação e criam as bases para a defesa de um sistema educacional que assuma o compromisso com a maioria pobre da população, para que esta se reconheça com valor, com identidade, e a partir disso seja ativa e participativa, tanto na Educação pensada dentro das práticas estatais, quanto nas chamadas não-formais, de iniciativa popular.

A partir dessa perspectiva, buscou-se defender como os Direitos Humanos podem ser a ferramenta utilizada nestas repensadas práticas Educacionais, como o meio de engajamento político, de conhecimento de direitos pela população e da realização de transformações sociais desde a *exterioridade*.

Quis-se mostrar, também, que a conseqüente aproximação deste modelo de Educação ao tema dos Direitos Humanos mostra-se, então, como a forma de uma resignificação de ambos. O direito fundamental à Educação repensado a partir de práticas libertadoras, que trazem em si uma reconstrução do próprio sentido corrente dos Direitos Humanos.

No Brasil, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

(PNEDH) já se apresenta como um instrumento a ser utilizado de forma a efetivar mudanças em prol da maioria do povo, com o desenvolvimento da vida humana em sua integralidade. Pois como mostra LUDWIG (2006, p. 187)

Para além de um mero crescimento natural, o humano se constrói no desenvolvimento histórico. Por isso, o sistema social que em sua reprodução impede o desenvolvimento humano deverá ter na razão crítica a exigência de sua transformação. O próprio instinto do prazer – instinto de vida – desinibe e permite o desenvolvimento da vida, do sistema cognitivo e afetivo-avaliativo humano - aparelho cerebral e psíquico – e das instituições históricas, com o objetivo de afirmar a subjetividade e não de negá-la (a *negação* como fato empírico inegável situa-se *categorialmente* no nível da defecção – defecção no viver (depressão e/ou morte)), no prazer (patologia) e no poder (dominação institucional). Porém, diante da existência real, empírica e massiva de *subjetividades negadas* – carência de vida em alguma ou algumas dimensões da existência -, desde a exclusão e exploração do trabalho até o analfabetismo de adultos e crianças, o *desenvolvimento* passa a ser um *momento* necessário da vida humana. Momento que instaura, inequivocamente, um *direito subjetivo legítimo*, com exigência de efetividade, intrínseco ao *critério-fonte* anunciado: a vida concreta de cada sujeito como *modo de realidade*, sendo que aqui esse *modo de realidade* consiste na negação de vida em algum grau da subjetividade, por isso, categorialmente, *subjetividade negada*, na determinação específica do *desenvolvimento*.

A tomada de consciência, através da Educação para os Direitos Humanos, traz consigo essa necessidade de afirmação da vida de cada sujeito em comunidade. Afinal, “...a vida não é um direito, mas fonte de todos os direitos.” (LUDWIG, 2006, p. 188)

Tal luta há que se valer, em princípio, do entendimento de que os Direitos Humanos são uma ferramenta de luta dos oprimidos, o som inicial da voz daqueles que se encontram para além da *totalidade*. Direitos Humanos re-pensados, re-fundados a partir da Educação crítica, libertadora, exercida pelo povo – desde a sua *exterioridade*.

Está presente, então, a utopia viável de novos Direitos Humanos vistos desde abaixo, pautados em uma Educação crítica popular – estes dois eixos (Educação e Direitos Humanos) envolvidos em uma reciprocidade responsável e engajada. Pois como salienta CLAUDE (2005, p. 32), “a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.”

A alcançar assim a legitimação congruente dos Direitos aqui discutidos, de acordo com a proposição de HABERMAS (1999, p. 391), para quem

Der interne Zusammenhang von Demokratie und Rechtsstaat besteht darin, dass einerseits die Staatsbürger von ihrer öffentlichen Autonomie nur dann einen angemessenen Gebrauch machen können, wenn sie aufgrund einer gleichmäßig gesicherten privaten Autonomie hinreichend unabhängig sind; dass sie aber auch nur dann gleichmäßig in den Genuss der privaten Autonomie gelangen können, wenn sie als Staatsbürger von ihrer politischen Autonomie einen angemessenen Gebrauch machen. Deshalb sind liberale und politische Grundrechte unteilbar. Das Bild von Kern und Schale ist irreführend – so als gäbe es einen Kernbereich von elementaren Freiheitsrechten, die vor den Kommunikations- und Teilnahmerechten Vorrang beanspruchen dürften. Für den westlichen Legitimationstypus ist die Gleichursprünglichkeit von Freiheits- und Bürgerrechten wesentlich.⁵¹

Assim, corrobora-se a noção de que não mais se sustenta o discurso da divisibilidade em gerações dos Direitos Humanos, por serem, em verdade, uma manifestação integral dos indivíduos em suas vidas concretas, em que o direito à liberdade soma-se aos direitos políticos, ao acesso à educação, à alimentação, à moradia e não há razão para que sejam buscados separadamente, sob pena de fragmentá-los e deslegitimar a luta em prol deles.

Mas em que pese todas as argumentações defendidas, longe de querer concluir o tema, cabe-nos assumir que nossos paradigmas⁵² não dão mais conta de analisar o momento histórico no qual estamos inseridos. Estão aquém do que buscamos. Cumprenos, então, assimilar o mundo para fora do desespero enclausurado na busca da perfeição científica, com suas respostas plausíveis, mas pouco reais, pouco imperfeitas, pouco humanas. Costurarmo-nos com a sensibilidade humana – em suas feições boas e más (sem pretensões maniqueístas) – é admitir a vida como o grande desafio, e todos os seres nela imbricados como o grande combustível, que nos faz colocar os pés para fora da cama todas as manhãs. E como, inspiradamente, escreveu Carlos

⁵¹ A conexão interna de democracia e estado de direito compõe-se, por um lado, do fato de que os cidadãos só poderão fazer o uso condizente de sua autonomia pública se forem suficientemente independentes devido a uma autonomia privada assegurada de forma igualitária; mas ao mesmo tempo também só usufruirão de modo igualitário da autonomia privada, se eles, como cidadãos, fizerem um uso adequado de sua autonomia política. Por isso são os direitos fundamentais liberais e políticos indivisíveis. A figura do núcleo e da casca é enganadora – como se existisse um âmbito nuclear de direitos de liberdade elementares, que ante os direitos à comunicação e à participação devessem exigir precedência. Para o tipo de legitimação ocidental faz-se essencial que tenham a mesma origem os direitos de liberdade e os direitos civis.

⁵² Faz-se referência ao pensamento dentro da ciência do Direito focado somente em seu sistema de leis, de positivação, a formar operadores jurídicos pouco atentos às transformações sociais, às vozes dos oprimidos, às necessidades básicas. Ao tratamento dos Direitos Humanos como *perfumaria* dentro do sistema jurídico.

Drummond de ANDRADE (1974, p. 21-22)

... só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Con-viver, então, e lutar por um Direito libertador, pensado e construído desde Direitos Humanos vindos de baixo, praticados com uma Educação crítica freireana, com a certeza de que o caminho vai se firmando conforme se dão nossos passos.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Carlos Drummond de. *As impurezas do branco*. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

ANDREOPOULOS, George (Org.); CLAUDE, Richard Pierre (Org.). *Educação em Direitos Humanos para o século XXI*. São Paulo: EDUSP, 2007.

ALEXY, Robert. *Teoria de los derechos fundamentales*. Tradução de Ernesto Grazón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%20E7ao46.htm> Acesso em: 18 jul. 2007(a).

_____. *Emenda constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm> Acesso em: 18 jul. 2007(b).

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007(c).

_____. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 02 set. 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.); SACAVINO, Susana (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: ALENCAR, Maria Luiza (Org.); DIAS, Adelaide (Org.); GODOY, Rosa (Org.); GUERRA, Lúcia (Org.); ZENAIDE, Nazaré (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-*

metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007. p. 399-412.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, n.º 2, p. 37-63, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. *Afirmção histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação*. São Paulo: Edições Loyola; Editora Unimep, 1977.

_____. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2005(a).

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005(b).

_____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GHAJ, Yash. Globalização, multiculturalismo e direito. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 555-614.

HABERMAS, Jürgen. Zur Legitimation durch Menschenrechte. In: BRUNKHORST, Hauke (Org.); NIESEN, Peter (Org.). *Das Recht der Republik*. 6 ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004. p. 386-403.

HERKENHOFF, João Batista. *Constituinte e educação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HINKELAMMERT, Franz Josef. La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke. In.: FLORES, Joaquín Herrera (Ed.); HINKELAMMERT, Franz Josef; RUBIO, David Sánchez; GUTIÉRREZ, Germán. *El vuelo de anteo: derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000. p. 79-113.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LAVADO, Joaquín Salvador. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LUDWIG, Celso Luiz. *Para uma filosofia jurídica da libertação: paradigmas da filosofia, filosofia da libertação e direito alternativo*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006.

MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2001.

MEDEIROS, Ana Letícia Duarte Barauna. *Alteridade negada: proteção internacional da pessoa humana e América Latina*. Curitiba, 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

MELO NETO, José Francisco. Educação popular em direitos humanos. In: ALENCAR, Maria Luiza (Org.); DIAS, Adelaide (Org.); GODOY, Rosa (Org.); GUERRA, Lúcia (Org.); ZENAIDE, Nazaré (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora UFPB, 2007. p. 429-440.

MENKE, Christoph; POLLMANN, Arnd. *Philosophie der Menschenrechte: zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966)*. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/m_592_1992.htm> Acesso em: 10 ago. 2007.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. *El derecho internacional desde abajo: el desarrollo, los movimientos sociales y la resistência del tercer mundo*. Bogotá: ILSA, 2005.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. O Constitucionalismo contemporâneo e a instrumentalização para a eficácia dos direitos fundamentais. *Revista CEJ*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 76-91, dez. 1997.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria (Org.); SACAVINO, Susana (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003(a). p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____ (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003(b). p. 427-461.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 25 ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

WARAT, Luis Alberto. *Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/univxxi/pdf/warat.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2005.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Revista Seqüência*, Florianópolis, n. 53, p. 113-128, dez. 2006.