

Cledir Assisio Magri

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração em Fundamentos da Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pelo Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2010

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTO

Dedico este estudo a todas as pessoas comprometidas com a construção de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos.

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram nesta caminhada, minha família, amigos, colegas do Sistema Cresol, colegas, professores e funcionários do Mestrado em Educação da UPF e em especial meu agradecimento ao orientador

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl pelos prazerosos momentos de diálogo na orientação.

A todos que contribuíram de uma forma ou outra com este trabalho

nossos sinceros
agradecimentos.

RESUMO

Este estudo analisa a temática da Educação em Direitos Humanos a partir do pensamento de Paulo Freire. Todo o esforço está na busca de localizar no construto teórico de Freire, em especial na Pedagogia do Oprimido, como este autor contribui para a construção de uma cultura para os Direitos Humanos, partindo do pressuposto de uma educação em Direitos Humanos. Em cada um dos momentos da pesquisa concentramos os esforços objetivando perceber a articulação existente entre a temática dos Direitos Humanos com o pensamento de Paulo Freire. Mesmo conscientes da complexidade do tema, desafiamo-nos a elucidar um conjunto de aspectos em vista de “responder” a questão central desta pesquisa exposta na introdução. Acreditamos que o resultado deste trabalho, mesmo com suas limitações, poderá contribuir para o fortalecimento da construção de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos, tendo a educação papel primordial, sendo ela libertadora e problematizadora, como nos propõe Paulo Freire. A educação problematizadora proposta por Freire, a partir da sua metodologia primando no processo de ensino-aprendizagem e a partir da realidade do sujeito, leva refletir sobre a realidade na qual o sujeito do processo está envolvido, buscando superar as situações de violação de direitos humanos. A educação problematizadora, pelo seu caráter político, possibilita o compromisso com a prática dos direitos humanos. Trata-se de pensar a educação como importante ferramenta de organização, transformação social onde todos tenham os mesmos direitos. Temos consciência de que se trata de uma pesquisa que nos possibilita diferentes situações, mas o fundamental é a clareza e o compromisso com o tema dos Direitos Humanos, temática esta muito em voga na conjuntura atual e que diuturnamente precisamos buscar a sua garantia, a promoção de e a proteção a todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Paulo Freire. Educação Problematizadora. Cultura para os Direitos Humanos.

ABSTRACT

This study examines the issue of Human Rights Education from the thought of Paulo Freire. Every effort is seeking to locate in the theoretical construct of Freire, Pedagogy of the Oppressed in particular as this author contributes to building a culture for Human Rights, on the assumption of an education in Human Rights. In each of the moments of focused research efforts in order to understand the link between the theme of human rights with the thought of Paulo Freire. While aware of the complexity of the issue, challenging ourselves to elucidate a number of aspects in order to "respond" the central question this research set out in the introduction. We believe that the outcome of this work, even with its limitations may help in strengthening the building of a culture to the experience of Human Rights, and the vital role education, she being liberating, problematical as the proposed Paulo Freire. Problem-posing education proposed by Freire from excelling in their methodology of teaching-learning process from the reality of the subject can reflect on the reality in which the subject is involved in the process trying to overcome situations of violation of human rights. The problem-based education for their political character allows the commitment to exercise their human rights. It's thinking about education as an important tool for organizing, social change, where all have the same rights. We are aware that this is the beginning of a search that allows us to numerous conditions, but the key is clarity and commitment to the issue of human rights, a theme is very much in vogue in the current and daily will need to seek your assurance, promotion and protection to all people.

Key words: Human Rights Education. Paulo Freire. Education Problematized. Culture for Human Rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONCEPÇÃO DE DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	12
1.1 Direito Humano á Educação	12
1.1.1 Direito humano à educação no Brasil	21
1.2 Educação em Direitos Humanos	23
2 CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA E DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: A BUSCA DE UMA SUSTENTABILIDADE PEDAGÓGICA DA EDH	35
2.1 Concepção Antropológica de Paulo Freire	36
2.1.1 O ser humano como ser histórico e inacabado	37
2.1.2 Ser humano: tensão entre oprimido e opressor.....	39
2.1.3 Introjeção: a semente da opressão	42
2.1.4 O processo de superação da opressão	44
2.1.5 <i>A possibilidade de Ser Mais</i>	48
2.2 Concepção Pedagógica no Pensamento Freiriano	53
2.2.1 Educação bancária	54
2.2.1.1 A relação vertical entre professor e aluno	55
2.2.1.2 A relação com o mundo	57
2.2.1.3 Ausência de diálogo.....	60
2.2.1.4 A reprodução da opressão.....	63
2.2.2 Educação problematizadora	64
2.2.2.1 A relação horizontal entre educador e educando	66
2.2.2.2 A leitura do mundo	68
2.2.2.3 A dimensão libertadora da educação	72

3	EDUCAÇÃO CRÍTICO-PROBLEMATIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PARA A VIVÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS	74
3.1	A Educação em Direitos Humanos em Paulo Freire	74
3.2	Diálogo como mediador para a construção de uma cultura para os Direitos Humanos.....	85
3.3	Método Pedagógico de Freire como mediação para a vivência dos Direitos Humanos	89
	CONCLUSÃO.....	96
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

A educação em Direitos Humanos surge dentro do contexto na qual debate-se sobre a importância e a necessidade de se ampliar as reflexões relacionadas com o tema dos Direitos Humanos. Como a educação possui importância na formação das pessoas com grande potencial formativo, percebeu-se que ela poderia ser um instrumento de difusão e construção de uma cultura voltada para a vivência e práticas dos Direitos Humanos, buscando a construção de uma sociedade solidária e mais justa. Para tanto, é essencial para um processo genuíno de mudanças sociais, globais, e deve ser incluída nas atividades educacionais e culturais da sociedade, a temática dos Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos é um dos grandes desafios para os espaços de construção do conhecimento, pois trata de um tema que praticamente não faz parte do debate nas escolas bem como fora delas e quando o é, de modo geral, é feito de maneira superficial e descontextualizado, resultando em compreensões distorcidas e equivocadas acerca do tema, sem falar da resistência com a temática. Desse modo, a temática central desta pesquisa versará sobre *Educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire*. A partir desta temática buscaremos compreender: como construir uma cultura de educação em direitos humanos? Como repensar a educação, seus princípios, sua metodologia a partir dos Direitos Humanos a tendo como referencial Paulo Freire? Por que a temática dos Direitos Humanos é importante para a educação? Qual a conexão entre Direitos Humanos, educação e Paulo Freire? Todas estas questões ligadas com o questionamento central desta reflexão: quais os aspectos da concepção antropológica e pedagógica de Freire que dialogam com os desafios discutidos hoje em Direitos Humanos? Essas são algumas indagações que orientarão a pesquisa em cada um dos seus desdobramentos.

A partir dessa temática com a respectiva problemática, os objetivos são de investigar, à luz do pensamento de Paulo Freire, práticas pedagógicas sobre o tema da educação em Direitos Humanos e, partindo da leitura de Paulo Freire, podermos encontrar referenciais teóricos e metodológicos que possam nos orientar para o desenvolvimento de uma educação para a cultura da vivência dos Direitos Humanos. Vale a ressalva que não temos a pretensão

primeira de fundamentar os Direitos Humanos a partir de Freire, mas localizar suas contribuições na educação em Direitos Humanos. Aprofundaremos a reflexão sobre educação e Direitos Humanos, explicitando o papel da educação para os Direitos Humanos.

Diante das questões que perpassam nossa pesquisa, elencamos algumas possibilidades, do ponto de vista de afirmações, objetivando apresentar algumas luzes no intuito de orientar a reflexão. Tais hipóteses que apresentamos neste momento serão desenvolvidas de forma consistente no decorrer de todo o trabalho. A primeira afirmação é que a educação em DH se apresentou como uma grande necessidade no decorrer da história e ganha força no contexto atual. Percebe-se que a educação, de modo geral e, especialmente a educação escolar, não tem incorporado o debate referente aos DH e isso se deve a um conjunto de fatores, como por exemplo, a falta da formação dos professores acerca do significado e da importância pedagógica do tema, a resistência causada por tradições culturais que renegam e subestimam a importância dos direitos humanos, os mecanismos midiáticos que tentam minimizar ou desqualificar as iniciativas voltadas à realização dos direitos humanos em todas as instâncias sociais, dentre outros fatores. Dentro disso, o problema de uma educação bancária que não problematiza a realidade dos sujeitos, quanto menos dialogar sobre temas relacionados aos DH, com suas atitudes e competências.

A segunda, parte da premissa de que o construto teórico desenvolvido por Paulo Freire apresenta um conjunto de elementos que dialogam com o tema dos DH. Ao adentrarmos na metodologia apresentada por Paulo Freire, podemos perceber que existem aspectos que apontam como construir um processo educacional voltado para os DH. Destacamos que teremos como importante referencial teórico Paulo Freire, mas no decorrer da pesquisa incorporaremos outros autores que dialogam com a temática e apresentam elementos que dialogam com a educação em DH. Destaca-se o Plano Nacional de Educação em DH 2006.

A terceira afirmação pressupõe que a educação possui papel primordial na perspectiva de construir uma cultura de DH, pela sua importância e alcance dentro do espaço social, mas para tal é fundamental uma educação que dialoga com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Que prime pela ação dialógica, visando à práxis do sujeito na realidade em que esteja inserido.

A confirmação dessas afirmações contribui para obter uma análise crítica do significado e do alcance da contribuição de Paulo Freire no intuito de debater sobre a educação em DH, considerando a ação educativa e a ação pedagógica. Temos consciência de que, por se tratar de um tema vasto e ainda pouco pesquisado, o presente trabalho não chegará

a respostas definitivas sobre as questões levantadas e nem é esta sua pretensão, mas certamente trará reflexões e contribuições importantes dentro do tema da educação em DH.

Toda pesquisa possui, na sua construção, elementos que justificam sua relevância cognitiva e histórica. Desse modo, a pesquisa possui uma justificativa pessoal, histórica e filosófico-pedagógica.

Do ponto de vista pessoal, partimos da premissa que a educação é uma questão desafiadora pelo fato de apresentar-se como forma de libertação da opressão e da dominação e, ao mesmo tempo, levar o sujeito a assumir o seu compromisso com a transformação social. A educação se apresenta como forma de mudança na sociedade. É relevante fazer um estudo sobre a educação, seu papel em relação aos Direitos Humanos e qual é a sua contribuição para a sociedade atual, que passa por crises em diferentes âmbitos. Se estamos inseridos em uma sociedade com tantos problemas e a educação se apresenta como uma forma de contribuir para a resolução, é de extrema importância fazer uma pesquisa específica sobre o assunto na sua interface com os Direitos Humanos, levando-se em conta os aspectos da cultura, da escola e do ensino dentro deste debate, à luz do pensamento de Paulo Freire.

Na perspectiva histórica, ressaltamos que o tema do trabalho desta pesquisa diz respeito à educação em Direitos Humanos a partir de Paulo Freire. Acreditamos ser de suma importância em nossos dias pesquisar a teoria educacional libertadora de Paulo Freire sob um olhar filosófico-educacional, pois tem como finalidade libertar o sujeito da opressão e ao mesmo tempo levá-lo ao compromisso com a sociedade em si, despertando nos educandos atitudes e competências relacionadas aos Direitos Humanos.

Na óptica filosófico-pedagógica, a pesquisa justifica-se pelo fato que dentre tantos filósofos, pedagogos e inúmeros conceitos, optamos por Paulo Freire pelo fato de ser um autor brasileiro e de ter desenvolvido temas que estiveram e ainda estão de acordo com a realidade social de nosso país. Com relação ao tema, pensamos ser importante fazer uma reflexão filosófico-educacional sobre a questão da educação freiriana na relação com a educação em Direitos Humanos e ver a sua eficácia no processo de libertação do sujeito, considerando a cultura, a escola e conseqüentemente o ensino. Analisando que a educação é um dos meios que temos para pensarmos em uma mudança social, percebemos a necessidade de, numa perspectiva filosófica, estudarmos o autor Paulo Freire e o seu método educacional atrelado ao debate dos DH.

No intuito de responder as questões que compõe a pesquisa, dos objetivos previstos nela e das afirmações oriundas das questões, o texto será composto de três capítulos distribuídos a partir da articulação e dos desdobramentos temáticos.

No primeiro capítulo abordaremos a *concepção de Direito Humano à Educação e a Educação em Direitos Humanos*. Tomaremos como ponto de partida o tema do Direito Humano à Educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Essa compreensão histórica é importante para o desenvolvimento de todos os demais desdobramentos da pesquisa. Dentre os inúmeros Direitos Humanos, faremos um recorte e centralizaremos nossa reflexão no da educação. A partir destes itens iniciais abordaremos os aspectos relacionados à Educação em Direitos Humanos. Objetiva-se apresentar alguns elementos constituintes da educação em Direitos Humanos considerando que é nela que vamos desenvolver os próximos capítulos da pesquisa.

Tendo presente os conceitos do primeiro capítulo, no segundo refletiremos sobre a *concepção antropológica e de educação em Paulo Freire: a busca de uma sustentabilidade pedagógica da Educação em Direitos Humanos*. Por ser Paulo Freire o principal referencial teórico da pesquisa acreditamos ser fundamental a compreensão dos seus conceitos centrais do seu construto teórico. Primeiramente encontramos o item referente à concepção antropológica de Paulo Freire, pois é para este sujeito que pretendemos construir uma educação em Direitos Humanos. Os principais conceitos antropológicos desenvolvidos pelo autor serão apresentados neste primeiro ponto deste capítulo. Com os elementos da concepção antropológica refletimos sobre a educação bancária, alvo de muitas críticas por parte de Paulo Freire, pois trata-se de uma educação para o silêncio, a opressão, contribuindo para a violação dos Direitos Humanos. Com essa educação terá poucas possibilidades de construção de uma cultura dos Direitos Humanos por estar centrada na desumanização. O terceiro ponto deste capítulo dialoga com a educação problematizadora. A partir da crítica, a educação bancária Paulo Freire constrói a educação problematizadora, libertadora, centrada na dialogicidade, buscando a construção do sujeito cidadão. É nesta compreensão de educação problematizadora que perceberemos as contribuições de Paulo Freire para a educação em Direitos Humanos. No desenvolvimento do pensamento de Freire tomaremos como referência principal sua obra *Pedagogia do Oprimido*¹.

¹ A *Pedagogia do oprimido*, em função de sua censura, foi editada pela primeira vez em 1970 nos EUA e, mais tarde, em 1974 foi editada no Brasil. A *Pedagogia do oprimido* foi escrita no tempo em que Freire estava no exilado no Chile. Ela é resultado das experiências de opressão que Freire viu e viveu, das atividades educativas feitas no Brasil e das observações feitas no tempo de exílio. Freire compreende a obra como um ensaio, o qual é ancorado em exemplos concretos e reais da vida das pessoas. Este trabalho aprofunda alguns pontos já discutidos numa obra anterior, intitulada: *Educação como prática da liberdade*. Através do livro, pretende provocar e fortalecer o diálogo entre oprimidos e lideranças revolucionárias na busca constante da libertação, que possibilita o *ser mais* dos homens e das mulheres. A *Pedagogia do oprimido* é uma pedagogia dos seres humanos empenhando-se na luta por sua libertação. Ela traz uma crítica e faz uma denúncia da situação

No último capítulo, considerando os conceitos relacionados a Direitos Humanos voltados à educação e dos relacionados à pedagogia de Paulo Freire, pretendemos articular os temas e desenvolver as principais contribuições do autor para o desenvolvimento de uma educação voltada a uma cultura dos direitos humanos. Ou seja, o tema central deste capítulo será a *Educação crítico-problematizadora: a construção de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos*. No primeiro item abordaremos o tema da educação em Direitos Humanos em Freire visando à formação cultural para os DH. Posteriormente, abordaremos a temática do diálogo como mediador para a construção de uma cultura para os Direitos Humanos. No último item do capítulo e da pesquisa, será abordada a temática da metodologia para a educação em Direitos Humanos com foco na metodologia da práxis.

No decorrer da pesquisa nos referenciamos num método de pesquisa bibliográfica a partir do conjunto de obras escritas sobre os temas que compõe o escopo desta dissertação. Será um trabalho de natureza reconstrutivo, hermenêutico-dialético, em que será dada especial atenção para o processo histórico-social concreto das práticas educativas que reproduzem a discriminação ou se apresentam como potenciais de emancipação na perspectiva de uma cultura em direitos humanos.

opressora, apresentando a necessidade de uma radical exigência de transformação objetiva da realidade opressora. Freire diz que a educação do oprimido possui dois momentos distintos, um primeiro em que os oprimidos encontram-se combatendo a opressão e um segundo em que deixa de ser uma pedagogia dos oprimidos para tornar-se uma pedagogia do ser humano. Os oprimidos devem descobrir o opressor que mora dentro de si para que possam contribuir com o processo constante de libertação. A obra traz pressupostos que ajudam nesta descoberta. Além disto, Freire faz a sua crítica à educação bancária e apresenta a sua proposta de educação problematizadora. Ele traz também uma definição de ser humano e fala da importância do diálogo e da dialogicidade para a libertação e humanização. Enfim, o ensaio, como diz Freire, procura apresentar aos oprimidos a sua própria teoria de ação libertadora para que possam libertar-se.

1. CONCEPÇÃO DE DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste primeiro capítulo pretendemos fazer uma abordagem de alguns elementos do itinerário do histórico dos Direitos Humanos e a partir do Direito Humano à Educação no intuito de localizar as principais questões desta temática para no momento seguinte adentrar na reflexão sobre a educação em direitos humanos.

Acreditamos ser importante compreender o Direito Humano à Educação do ponto de vista histórico e social pelo fato de que a educação, além de ser fundamental na lógica da construção de uma cultura dos Direitos Humanos, ela é também um Direito Humano e, deste modo, antes de qualquer ação, precisa ser protegida, promovida e garantida. Existe, portanto, dois grandes desafios quando tratamos do tema do Direito Humano à Educação: o desafio do acesso e o da qualidade da educação. Dessa forma, objetivamos problematizar um conjunto de elementos que permitirá articular e desenvolver os próximos pontos desta pesquisa.

1.1 Direito Humano à Educação

Ao falarmos de *direito humano*² ou de direitos humanos no intuito de construir uma definição, tal tarefa se caracteriza como uma missão extremamente complexa, pois não temos somente uma definição pronta e acabada acerca deste tema, mas várias posições que dialogam a partir de diferentes concepções. Dessa forma não pretendemos fazer uma longa reflexão para aprofundar a compreensão de DH, mas localizar alguns pontos que acreditamos serem importantes quando falamos do tema. Neste mesmo sentido Carbonari destaca

² A expressão "direitos humanos"² designa os "direitos fundamentais", dos quais os demais direitos são decorrência. Assim, na verdade, os DH não são um ramo a mais do Direito. Os DH são a raiz de todos os direitos. O que distingue os DH ou Direitos Fundamentais de outras formas de ordenamento jurídico é que, sendo o Direito fundamentado nos Direitos intrínsecos do ser humano, este só pode ter como fonte a *liberdade*. De acordo com o que reza o artigo 5º da nossa Constituição, os Direitos Fundamentais são o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaços de discussão e debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um (2010, p. 33).

Sendo assim, compreender o conjunto de elementos que constituem os DH necessariamente nos remete a um contexto social. Importante destacar que o contexto na qual estamos inseridos é de uma sociedade que insiste em diminuir os direitos, em fazer entender os direitos como serviços ou como bens de consumo a partir de uma lógica mercantil e capitalista que transforma tudo em mercadorias visando fortalecer esse sistema.

Os direitos humanos foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independente de qualquer condição pessoal, deva ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento, mas sim como fim de toda organização social e política da sociedade.

Poderíamos tomar como ponto de partida para o entendimento do tema dos Direitos Humanos o contexto grego³, ou nos medievais⁴ na idade média, mas partiremos do contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e dentro dela o Direito Humano à Educação.

Nos séculos XVIII e XIX surgiu a “modernização”. Seres humanos foram substituídos por máquinas. Com a modernidade o ser humano passa a ser o centro de tudo, ou seja, se para os gregos, na antiguidade, a *physis* (natureza, cosmo) era o centro (cosmocentrismo) e nos medievais era Deus (teocentrismo), com o surgimento da modernidade temos a reviravolta antropológica com o antropocentrismo, na qual o ser

³ Segundo Gonçalves,[...] em Sócrates, Platão e Aristóteles encerra-se um ciclo da clássica filosofia grega em que, com maior razão, pode-se afirmar a ocorrência de sua inquestionável contribuição à construção da noção de Direitos Humanos. Essa noção que, sabidamente, mesmo se admita sua universalidade, se faz mutável conforme o tempo de sua coerência, do lugar, da etnia, da cultura e da perspectiva dos homens [...] (2007, p. 2). Com os pensadores gregos encontramos a afirmação central que justifica a fundamentação dos Direitos Humanos a partir do direito natural a partir do construto teórico desenvolvido pelo conjunto de filósofos que compõe este período histórico em especial os já citados. Ora, se elementos para a construção da noção de direitos natural originariamente estão na Grécia, deve-se concluir que também na Grécia encontramos os argumentos necessários para a construção da noção de Direitos Humanos, fazendo a ressalva que com esta denominação Direitos Humanos é um conceito moderno, mas a “ideia” é originalmente anterior ao período moderno. No período grego o destaque sobre este tema dos Direitos Humanos está centrado na *polis* grega porque o direito como conjunto de normas escritas deve ser construído na *polis* e se espalhar por todas as aldeias e pelo mundo dos homens.

⁴ Os medievais com base no *logos*, razão divina existe uma explícita noção de Direitos Humanos, na afirmação do princípio da irmandade universal da humanidade, cujo princípio, dada sua universalidade consistia em limites à plena liberdade individual (2007, p. 12). A partir do cristianismo o ser humano era visto à imagem e semelhança de Deus. Foi um momento importante, pois isso significou que não importava mais a qual nação o homem ou a mulher pertenciam, porque eram independentes nacionalmente, racionalmente e religiosamente.

humano passa a ser a centralidade. Neste momento começa a defender os direitos de proteção política e social. Dentre o conjunto de transformações oriundas desta reviravolta, a modernização traz consigo a Revolução Industrial (1850) com o processo massivo de industrialização, gerando expressiva exploração de mão de obra, originando a necessidade de construir mecanismos e instrumentos para proteger as pessoas. Este cenário de muita exploração humana devido à industrialização perpassou a segunda metade do século XVIII e praticamente todo o século XIX.

O contexto da modernidade é fundamental para compreender a concepção de direitos, a qual terá influência direta sobre a noção de DH. Neste sentido Peces-Barba Martinez⁵

[...] o trânsito à modernidade é um momento revolucionário, de profunda ruptura, mas ao mesmo tempo importantes elementos de sua realidade já se anunciavam na Idade Média, e outros elementos tipicamente Medievais sobreviveram ao fim da Idade Média, neste trânsito à modernidade e até o século XVIII, aparecerá a filosofia dos direitos fundamentais, que como tal, é uma novidade histórica do mundo moderno, que tem sua gênese no trânsito à modernidade, e que, por conseguinte, participa de todos os componentes desse trânsito já sinalizados, ainda que sejam os novos, os especificamente modernos, os que lhe dão seu pleno sentido (1982, p. 4).

No século XX tivemos duas grandes guerras mundiais⁶. A primeira e principal causa da primeira guerra mundial foi as disputas imperialistas que ocorriam entre as potências da Europa. Estes impérios entram em conflito pelo fato de que todos queriam exercer o seu protetorado a países da África, Ásia e América. Esta primeira guerra durou de 1914 a 1918. O reflexo desta primeira guerra foi a morte de milhões de pessoas e reforça a necessidade de se construir formas de proteger o ser humano.

Não demorou para o surgimento da Segunda Guerra Mundial do século XX, pelo fato de que, com o fim da primeira guerra, temos o período entre guerras que ocorreu a crise de 1929, período este considerado como o mais crítico da história da humanidade. A Segunda Guerra Mundial ocorreu entre os anos de 1939 – 1945. Ela teve a duração de seis anos, deixando da mesma forma que a primeira: “feridas políticas” e milhões de pessoas mortas.

⁵ Gregorio Peces-Barba, filósofo espanhol, nascido em Madrid em 1938, ex-professor e catedrático da Universidad Complutense de Madrid, ex-Reitor e um dos fundadores da Universidad Carlos III de Madrid, atualmente é professor, catedrático de Filosofia do Direito da mesma universidade. Entre tantas outras de sua vasta e interessante obra, escreveu uma *Teoria Geral dos Direitos Fundamentais*, sua principal obra.

⁶ Conforme: HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Sendo assim, o século XX, por esses dois grandes acontecimentos, ficou marcado como século da violação dos Direitos Humanos. Foram dez anos (entre as duas guerras) de violência e mortes que fez com que o mundo sentisse forte impacto e buscasse construir alternativas para fazer frente a este estado de extrema calamidade pública pelo efeito das guerras. Foi neste contexto que se lutou explicitamente pela efetivação dos Direitos Humanos.

Após as duas devastadoras guerras mundiais, a grande maioria das nações estava consciente da necessidade de Direitos Humanos que fossem concebidos como *universais, inalienáveis e indivisíveis*. Os direitos humanos são o resultado de uma longa história, foram debatidos ao longo dos séculos centralmente por filósofos e juristas. Em 1945, os Estados tomam consciência das tragédias e atrocidades vividas durante a 2ª Guerra Mundial, o que os levou a criar a Organização das Nações Unidas⁷ em prol de estabelecer e manter a paz no mundo.

A ONU, que foi constituída em 1945 com o objetivo de promover a paz e a segurança no mundo, buscou, através da *Carta às Nações Unidas, o respeito e a observância dos Direitos Humanos como uma obrigação da própria ONU e dos Estados-membros*⁸.

Diante desse contexto, no dia 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ pelos países que faziam parte das Nações Unidas. Somente 08 países não aceitaram, mas hoje todos reconhecem a Declaração Universal.

Com a Declaração Universal os Direitos Humanos são compreendidos como indivisíveis e imprescindíveis. Todos os direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) possuem o mesmo valor. Os Direitos Humanos são agora universais e

⁷ A criação das Nações Unidas simboliza a necessidade de um mundo de tolerância, de paz, de solidariedade entre as nações, que faça avançar o progresso social e econômico de todos os povos. Os principais objetivos das nações unidas, passam por manter a paz, a segurança internacional, desenvolver relações amigáveis entre as nações, realizar a cooperação internacional resolvendo problemas internacionais do cariz econômico, social, intelectual e humanitário, desenvolver e encorajar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais sem qualquer tipo de distinção.

⁸ Todos os países que fizessem parte depois da aprovação da carta estavam aceitando os Direitos Humanos como obrigações internacionais e lutando pela efetivação e promoção dos mesmos. Como os países tinham dúvidas sobre o conteúdo dos Direitos Humanos, iniciou-se um processo de construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No **Brasil**, o marco da transição democrática e da instrumentalização dos direitos humanos é a Constituição de 1988. A Carta de 88 incorporou os tratados internacionais de proteção de direitos humanos, atribuindo-lhes status diferenciado.

⁹ A Declaração Universal dos Direitos do Homem é fundamental na nossa Sociedade, quase todos os documentos relativos aos direitos humanos têm como referência esta Declaração, e alguns Estados fazem referência direta nas suas constituições nacionais. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, ganhou uma importância extraordinária, contudo não obriga juridicamente que todos os Estados a respeitem e, devido a isso, a partir do momento em que foi promulgada, foi necessário a preparação de inúmeros documentos que especificassem os direitos presentes na declaração e assim força-se os Estados a cumpri-la. Foi nesse contexto que, no período entre 1945-1966, nasceram vários documentos.

indispensáveis. Neste momento o problema não era mais o da justificação e sim o da proteção e promoção que garantisse os Direitos Humanos.

Para dar conta disso, formulou-se “*tratados internacionais com força jurídica obrigatória e vinculante*”. (LIMA JR; GORENSTEIN; HIDAKA, 2002, p. 29). A ONU aprovou o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos PIDCP foi aprovado pela ONU em 1966 e entrou em vigor quando incorporaram as trinta e cinco ratificações que eram exigidas. Esse pacto foi um grande avanço na construção dos Direitos Humanos, pelos direitos que nele constam como o direito à vida e à liberdade desde o nascimento até a morte.

Já o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi aprovado no dia 03 de janeiro de 1976 e também defende os direitos universais e indivisíveis. Segundo Carbonari e Both:

Poderíamos dizer que os direitos Econômicos são os direitos a alimentar-se, ao trabalho, a moradia e os direitos trabalhistas; os Direitos Sociais, os relativos a segurança social; da família, da maternidade e da infância e do direito a saúde; e os Direitos Culturais os relativos a educação, a participação da vida cultural e do progresso científico e o direito das minorias (2002, p. 2).

Todos estes direitos são fundamentais, mas concretamente sabemos que eles são violados. Faz-se necessário lutar pela igualdade de todos os Direitos Humanos¹⁰. A educação é um dos Direitos Humanos. Está reconhecida no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

¹⁰ Outro passo fundamental que se deu na história para a construção dos Direitos Humanos foi a Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993. Nessa conferência participaram mais de dez mil mulheres e homens para discutir temas globais que eram de interesse de toda humanidade. A Conferência de Viena teve como resultado a Declaração de Viena que avaliou princípios básicos do direito internacional com enfoque na universalização e o Programa de Ação que era direcionado aos órgãos de supervisão dos Direitos Humanos, com foco na ratificação universal dos Direitos Humanos. Para compreender melhor, a declaração e o plano de ação de Viena afirmam: *todos os direitos humanos são universais, indivisíveis e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais* (ALVES, 2003, p. 123). Uma das maiores dificuldades até hoje encontrada para muitos países é aceitar os Direitos Humanos universalmente por causa de seus modos de vida. Assim sendo, a Conferência de Viena chegou a uma satisfatória formulação, pois afirmou que os contextos locais e regionais precisam ser levados em consideração. É muito importante o valor que se dá à diversidade e à pluralidade.

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (2009, p. 13).

O Direito Humano à Educação reconhecido na Declaração foi transformado em norma jurídica internacional através, principalmente, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13 e 14), da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13).

Importante destacar que o direito à educação é relacionado com os direitos fundamentais da pessoa humana. Várias declarações de direitos ressaltam a relevância da educação para uma vida digna, a exemplo da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

O primeiro documento dispõe em seu art. 12 que “toda pessoa tem direito à educação [...] direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna [...]”. O segundo prescreve no art. 13 da Declaração dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que

[...] os Estados-partes no presente Pacto [...] concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Além de relacionar-se com a dignidade humana, a educação identifica-se como o conceito de direitos fundamentais. Ao tratar dos direitos fundamentais Garcia afirma que “são considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da tendência à universalidade, da imprescritibilidade e da inalienabilidade” (2006, p. 84).

Na compreensão de Carlos Roberto Jamil Cury,

[...] direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CADERNOS DE PESQUISA, jun. 2002).

A exemplo de todos os demais Direitos cabe ao Estado garantir, promover e proteger o Direito Humano à Educação. Neste sentido, José Afonso destaca que “todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la” (2009, p. 312). Ele não enfatiza o dever da sociedade em relação à educação. Garcia (2006, p. 111) argumenta com clareza que a fundamentalidade do direito à educação é inerente ao seu caráter de elemento essencial ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e à concreção da cidadania.

Segundo Bobbio,

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (1992, p. 79-80).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação deve ser universal, acessível a todas às populações. Concebida como direito humano, a educação é direito indivisível, isto é, deve ser exercida em sua totalidade. Além da garantia de vagas, o ensino deve ter qualidade e atender às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos sociais. Além dessas características, como direito humano, a educação é interdependente, ou seja, todos os direitos são igualmente importantes e só podem ser exercidos se todos os outros são respeitados e, “como não são concessões ou favores, podem ser exigidos na Justiça” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 11-12).

Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas e de mercado. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos (2009, p. 13). Importante destacar que

quando nos reportamos ao conceito de educação, compreendemos que o direito à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar, mas aos diferentes espaços na qual a educação acontece e se desenvolve. O processo educativo começa com o nascimento e termina com morte da pessoa. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos: na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos e também na escola, considerando que a escola é o espaço da educação formal e é fundamental que ela consiga incorporar ao processo as experiências do âmbito familiar, da comunidade e de outras experiências do sujeito.

Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Desta forma a escola contribui na construção e distribuição destes conhecimentos. O limitador é que cada vez mais a escola está distante deste ideal pelo conjunto de limitações que estão presentes nesta instituição. Acreditamos ser este um direito fundamental e vital à existência humana, pois uma pessoa que passa por um processo educativo pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos, ou seja, a educação quando bem desenvolvida possui imprescindível contribuição no intuito da construção de uma cultura dos Direitos Humanos, despertando nos sujeitos envolvidos no processo que todo ser humano é portador de Direitos Humanos.

A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja através de sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, entre outros exemplos que poderiam ser citados.

Segundo Marshall, "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. O Estado, neste caso, ao interferir no contrato social, não estava conflitando com os direitos civis. Afinal, esses devem ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso e, para tanto, segundo o autor, o ler e o escrever são indispensáveis (CURY, 2002, p. 73):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Neste mesmo sentido de afirmar a responsabilidade do Estado na efetivação, promoção e proteção do Direito Humano à Educação, Stuart Mill destaca que

[...] a educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio, ao governo ter de proporcionar ao povo. Trata-se de um caso ao qual não se aplicam necessária e universalmente as razões do princípio da não-interferência [...] É, pois, um exercício legítimo dos poderes do governo impor aos pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos (1983, p. 404).

Cada país tem liberdade para definir como oferecerá à população o acesso à educação. Entretanto, a educação em todas as suas formas e níveis deve ser sempre: disponível, acessível, aceitável e adaptável. Vejamos o que cada uma dessas características significa (2009, p. 14).

a) *Disponibilidade* – no que se refere à disponibilidade parte-se da premissa que a educação seja gratuita e necessariamente precisa ser garantida a todo o ser humano. Sendo assim cabe ao Estado, em primeira instância, garantir a disponibilidade deste direito construindo as condições necessárias para tal, como: instalações físicas, professores qualificados, materiais didáticos etc. O Estado não é necessariamente o único investidor para a realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância.

b) *Acessibilidade* – além da disponibilidade, é necessário ter as condições para a acessibilidade, pois nada adiantaria ter disponível sem as condições reais de acesso, ou seja, educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica e social, portanto deve ser gratuita.

c) *Aceitabilidade* – a partir da disponibilidade e da acessibilidade é fundamental que haja a aceitabilidade na qual se garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente. Nesse sentido o Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes, atingindo seus objetivos propostos.

d) *Adaptabilidade* – requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como às realidades mundiais em rápida evolução. Acreditamos

que haja a necessidade de um processo de mão dupla na qual a escola deva estar preparada para receber o educando, respeitando seu mundo, sua realidade. Da mesma forma, o educando precisa estar aberto a adaptar-se às condições e às orientações oriundas do mundo escolar, caso contrário teremos problemas no ensino-aprendizagem.

As quatro características que vimos nos dizem que o direito humano à educação é mais que uma vaga na escola, é a garantia do acesso à instrução, à informação, aos conhecimentos em vista da capacitação e conscientização dos sujeitos. Com isso não estamos afirmando que a escola seja o único espaço que permita tais condições, mas expondo que ela possui expressiva responsabilidade nesse sentido.

Quando apresentamos que cabe ao Estado o dever de respeitar, promover e proteger os direitos humanos e a educação como parte deles, também dialoga com essas três dimensões. No que se refere ao aspecto do Estado *respeitar* significa que ele não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação. Isso implica obrigações de abstenção, pois trata daquilo que os Estados não deveriam fazer: por exemplo, impedir que as pessoas se eduquem, que organizem cursos livres em suas comunidades ou pela internet, ou que abram escolas, desde que respeitem as condições estabelecidas nas normas sobre o tema.

Sobre o dever de *proteger*, exige que o Estado atue de forma efetiva tomando medidas para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o exercício do direito à educação. Cabe ao Estado atuar na proteção da criança, garantindo-lhe o acesso à escola.

O dever de *promover* é outra obrigação ativa do Estado. Refere-se às ações públicas que devem ser adotadas pelo Estado para a realização e o exercício pleno dos Direitos Humanos. Podemos citar como exemplo a construção de escolas e a contratação de professores, ou seja, construir as condições práticas para que o Direito ganhe vida prática no cotidiano das pessoas.

1.1.1 Direito humano à educação no Brasil

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo, em seu artigo 6º, a lei mais importante do nosso país diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas. Pelo contrário, como é entendida como um direito, a educação pode e

deve ser exigida dos órgãos competentes quando este direito for violado ou desrespeitado. O artigo 205 da Constituição afirma:

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.

Fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à educação. Também está definido que a família tem deveres (os pais e as mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola) e que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa. O fato de a Constituição citar ainda a qualificação para o trabalho não significa ser este seu objetivo principal, como às vezes se tenta interpretar.

Não se nega que as necessidades da vida exijam que as pessoas estejam cada vez mais qualificadas para o trabalho e que uma das formas de se conseguir isto é por meio da educação. No entanto, o desenvolvimento da pessoa implica muitas outras dimensões, principalmente ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas e ao conseqüente preparo do exercício da cidadania.

Hoje, em boa parte dos países europeus e mesmo latino-americanos, a discussão do direito à educação escolar já se coloca do ponto de vista do que Bobbio (1992) chama de especificação. Na verdade, trata-se do direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero com as de etnia e credo, entre outras. A presença de imigrantes provindos em boa parte das ex-colônias da Europa repõe não só o tema da tolerância como o da submissão dos cidadãos ao conjunto das leis nacionais (CURY, Jamil. Cadernos de pesquisa, junho de 2002).

Como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito, e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições "da paz perpétua": o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros. Ao mesmo tempo, a relação que se estabelece entre professor e aluno é de tal natureza que os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com

isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana (CURY, Jamil. Cadernos de pesquisa, junho de 2002).

A efetivação do direito à educação requer, acima de tudo, ação conjunta de Estado, família e toda a sociedade na luta por uma educação plena, atendendo as necessidades e demandas desta área de construção do conhecimento.

1.2 Educação em Direitos Humanos

Após a reflexão referente a alguns elementos que dialogam com os Direitos Humanos enfocando o Direito Humano à Educação (DHE), objetivamos neste item apresentar aspectos referentes à Educação em Direitos Humanos (EDH) de maneira geral para no decorrer da pesquisa perceber como esta articula-se com o pensamento de Paulo Freire.

Considerando a complexidade da temática e o vasto acúmulo sobre o tema, buscaremos expor alguns pontos importantes sobre este conteúdo. Deste modo destacamos desde já que a EDH não se caracteriza como um modismo educacional passageiro da sociedade moderna, mas é resultado de inúmeros seminários de planejamento, elencando projetos e sonhos para o século XXI. Sendo assim a EDH é uma obrigação internacional, com uma história de meio século e que nos últimos anos, graças aos inúmeros debates, entidades – organizações incorporarem em suas agendas, este debate ganhou contorno e visibilidade.

A educação em direitos humanos voltada para o pleno exercício da cidadania ajuda a mobilizar as pessoas em suas próprias comunidades para usar o espaço criado pela Década de Educação em Direitos Humanos (1995-2005)¹¹ da ONU, da mesma forma que a Década da Mulher da ONU foi usada para enriquecer e fortalecer os movimentos sociais deste campo (2007, p. 15-18).

Importante destacar que a EDH, que possui no centro o despertar nas pessoas sobre seus direitos, é uma tarefa difícil e complexa. Tem-se tornado mais fácil nos últimos anos graças ao endosso proclamado em vários instrumentos legais, globais e regionais produzidos desde que a Carta das Nações Unidas de 1945 solicitou cooperação para promover e estimular

¹¹ *Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos* foi desenvolvido pelo Gabinete do Alto Comissariado para Direitos Humanos (OHCHR) no cronograma da Década para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1995-2005). As Diretrizes propõem-se a assistir os Estados em responder várias resoluções da Assembleia Geral como também da Comissão de Direitos Humanos, Estados estes que foram chamados a desenvolver planos nacionais de ação para educação em direitos humanos.

o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. Reiterada em Viena, em 1993, na Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, esta premissa “promoção e estímulo” resultou em responsabilidades no âmbito do Estado (educação formal) e em meio às instituições sociais, inclusive organizações não-governamentais (educação não-formal) (2007, p. 23).

Deste modo precisamos ter clareza que a EDH trata-se de uma estratégia a longo prazo, objetivando atender na totalidade às necessidades das novas gerações. Sendo assim é fundamental construir programas, políticas educacionais inovadoras que permitam o desenvolvimento humano, a democracia, a justiça e o respeito com todas as pessoas. No intuito de aglutinar tais aspirações, a Assembleia Geral da ONU proclamou uma Década para a EDH, expondo ela como estratégia para a construção de uma cultura universal de direitos humanos em que a EDH deve, não só envolver o provimento de informações gerais, mas potencializar a construção de um processo abrangente para toda a vida, na qual as pessoas em todos os seus estágios de desenvolvimento e em todas as camadas da sociedade aprendam o respeito pela dignidade dos outros e os meios e métodos para assegurar esse respeito em todas as sociedades (2007, p. 27).

O Plano previsto pela Década de Educação em Direitos Humanos possui cinco objetivos para seu plano de ações:

1. a estimação de necessidades e formulação de estratégias para este tema;
2. construção e fortalecimento de programas de educação em direitos humanos nos níveis internacional, regional, nacional e local;
3. desenvolvimento de materiais educacionais sobre a temática dos direitos humanos;
4. fortalecimento do papel da mídia popular como ferramenta na busca de construir uma cultura dos direitos humanos;
5. disseminação global da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 aponta para a necessidade de “empenhar-se por meio do ensino e da educação, em promover o respeito pelos direitos e liberdade”. Com esta passagem evidencia-se que a educação está identificada como um mecanismo fundamental na promoção dos DH.

Na mesma lógica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) deu expressiva ênfase para o tema da educação. O Artigo 13, Seção 1 do Pacto aponta que a “a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o senso de dignidade da própria pessoa”. Com isso, explicita-se que a educação promove esse

desenvolvimento da personalidade humana e conseqüentemente todos os DH. O Artigo aponta ainda que os Estados participantes

[...] também concordem que a educação deve habilitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas voltadas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966, Artigo 13, Seção 1).

Este artigo sintetiza a importância da educação como um Direito Humano e para a promoção dos mesmos. Pelas suas possibilidades e condições de estar presente na vida das pessoas, ela, quando desenvolvida a partir de uma metodologia dialógica e participativa, permite desenvolver instrumentos e mecanismos voltados a promover, proteger e garantir os Direitos Humanos. Importante a ressalva que não estamos afirmando que cabe somente a educação tal responsabilidade, mas ela possui uma contribuição importante neste cenário de construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

No documento “Direito Humanos à Educação” desenvolvido pela Plataforma DhESCA Brasil (2009, p. 15) encontramos algumas dimensões deste direito que chamam a atenção para como ele deve ser exercido, pois não há sentido em falar em educação se outros direitos são violados na escola.

a) Direito Humano à Educação – nesta dimensão compreendemos que o Direito Humano à Educação não se resume ao direito de ir à escola, mas a educação deve ter qualidade e capacidade de permitir o pleno desenvolvimento do ser humano, respondendo aos interesses de quem estuda e bem como de toda a sociedade.

b) Educação em Direitos Humanos – neste sentido compreendemos que os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), à solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz.

c) Educação para os Direitos Humanos – nesta dimensão apontamos para a necessidade da educação desenvolver nos educandos o compromisso de ações práticas em

vista da promoção, proteção e garantia dos Direitos Humanos, ou seja, a educação despertando nos educandos compromisso social com esta causa e que possam traduzir tal compromisso em ações práticas no seu cotidiano.

d) Direitos Humanos na Educação – na dimensão que dialoga sobre os Direitos Humanos na educação, expõe a tese de que a educação em si é um Direito Humano, mas ao mesmo tempo possui expressiva contribuição para com os demais Direitos Humanos. Portanto, não se pode permitir que a escola em seus conteúdos e materiais didáticos reforce preconceitos com algumas classes sociais.

e) Educação com os Direitos Humanos: esta dimensão seguramente seja a menos encontrada em escritos sobre esta temática, mas temos percebido em muitos momentos que existe a educação em e para os Direitos Humanos, mas no processo da educação os princípios dos Direitos Humanos acabam sendo deixados de lado na medida em que se adota uma educação reprodutora, transmissora de conhecimento, negando o potencial dos próprios educandos.

A compreensão destas dimensões relacionadas à Educação em Direitos Humanos é fundamental na busca da construção de uma cultura para a vivência dos DH. Todo educador (a), pesquisador (a), militante que se propõe a refletir e agir a partir da concepção dos Direitos Humanos, necessita ter clareza destas dimensões, tendo ações qualificadas, com maior eficiência e eficácia. Caso contrário facilmente pode-se incorrer em situações falaciosas e ações desconectadas do que seja a essência da EDH.

A educação em direitos humanos não é monopólio somente das escolas, mas também de outras instituições como a família, as agremiações políticas, as organizações-não-governamentais, entre outras. Qualquer atividade ou gesto desenvolvido em prol da disseminação dos Direitos Humanos, por mínimos que pareçam, são de grande valia.

No Brasil um dos grandes referências dos documentos que trata da Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de EDH o qual parte da premissa que tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja segunda versão foi concluída em 2006.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos encontramos que educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional orientando a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões (2007, p. 17):

1) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local, ou seja, explicitar em todas as instâncias sociais a temática dos direitos humanos;

2) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade. Trata-se da busca pela construção de uma cultura para a vivência dos direitos humanos;

3) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político. É a busca pela formação de sujeitos comprometidos com a garantia, promoção e proteção dos direitos humanos e desta forma a educação possui papel primordial;

4) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados. Esta dimensão dialoga com a capacidade de desenvolver instrumentos metodológicos para serem usados em processos de educação em direitos humanos;

5) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Ao tratar da educação em direitos humanos encontramos no Programa Mundial de Educação em Direitos¹² Humanos que a educação possui três expressivas contribuições:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos, ou seja, cabe a educação contribuir para a construção de uma cultura para a vivência, prática dos direitos humanos;

b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;

c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre;

A partir destas três contribuições do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos são desenvolvidos os objetivos gerais do PNEDH que são de (2007, p. 19):

¹² O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral em 10 de dezembro de 2004. O plano de projeto de revisão da ação está contido no anexo ao presente documento, e contém observações apresentadas pelos Estados, de acordo com resolução da Assembleia Geral 59/113. O primeiro rascunho do plano de ação foi apresentado à Assembleia Geral para consideração em sua nona sessão de cinquenta anos, em conformidade com a Comissão de Direitos Humanos Resolução 2004/71, que foi aprovado pelo Conselho Econômico e Social, na sua decisão 2004/268.

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

O PNEDH apresenta concepções – princípios e ações programáticas para vários segmentos que dialogam e contribuem com este tema. Apresentam-se proposições para a Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. Objetivamos apresentar cada um destes aspectos que constituem o Plano Nacional, por ser este um dos grandes construtos teórico – metodológico no tema da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

a) **Educação Básica** (2007, p. 23): Neste nível educacional a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) *conhecimentos e habilidades*: significa compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana, ou seja, precisamos conhecer os direitos humanos para poder praticá-los; b) *valores, atitudes e comportamentos*: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) *ações*: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na Educação Básica e que devem ser implementados no cotidiano na educação partindo sempre da premissa que (2007, p. 23):

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, ou seja, pela importância da educação ela deve contribuir para desenvolver nos educandos a consciência para a promoção, proteção e garantia dos direitos humanos;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Dentre as inúmeras ações programáticas previstas para a EDH na Educação Básica, destaca-se a proposta de inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica. Somado a isso a necessidade de estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos.

b) **Educação Superior** (2007, p. 27): As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz. No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios (2007, p. 28):

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é a instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- h) a participação das Instituições de Ensino Superior na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Dentre as várias ações programáticas previstas para a EDH na Educação Superior destaca-se a promoção de pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e

extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo. A partir disso, estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino. No processo de ensino, pesquisa e extensão fomentar de forma permanente o envolvimento dos educandos e dos professores em atividades relacionadas aos direitos humanos.

c) **Educação Não-Formal** (2007, p. 31): A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo as ações das comunidades, dos movimentos, das organizações sociais e políticas. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central.

Cabe assinalar um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação nessa área temática. A educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como (2007, p. 32):

- a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares.

As ações programáticas apontadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a Educação Não-Formal destacam-se o estímulo ao desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os poderes e esferas administrativas. Apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. Fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais.

d) Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança (2007, p. 35): A construção de políticas públicas nas áreas da justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito. A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã. Assim como a segurança e a justiça, a administração penitenciária deve estar fundada nos mecanismos de proteção internacional e nacional de direitos humanos.

Para esses (as) profissionais, a educação em direitos humanos deve considerar os seguintes princípios (2007, p. 37):

- a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;
- b) liberdade de exercício de expressão e opinião;
- c) leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança;
- d) reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;
- e) vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
- f) conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos;

- g) relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito;
- h) uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos (as) os (as) cidadãos (ãs);
- i) respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos (as);
- j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança;
- k) explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça;
- l) estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;
- m) promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos;
- n) leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.

Nas ações programáticas para este público o Plano propõe sensibilizar as autoridades, gestores (as) e responsáveis pela segurança pública para a importância da formação em direitos humanos por parte dos operadores (as) e servidores (as) dos sistemas das áreas de justiça, segurança, defesa e promoção social. Para, além disso, criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

e) **Educação e mídia** (2007, p. 39): A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não-democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, devem ser considerados como princípios (2007, p. 39):

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorize a cidadania reconheça as diferenças e promova a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;

- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção, pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

No que tange as ações programáticas para Educação e Mídia, existem várias proposições no Plano e destaca-se criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área. Sensibilizar proprietários (as) de agências de publicidade para a produção voluntária de peças de propaganda que visem à realização de campanhas de difusão dos valores e princípios relacionados aos direitos humanos. Incentivar professores (as), estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos. Propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social. Sensibilizar diretores (as) de órgãos da mídia para a inclusão dos princípios fundamentais de direitos humanos em seus manuais de redação e orientações editoriais. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos.

Considerando este conjunto de aspectos apresentados, observamos que a temática dos direitos humanos deve ser transversal a todo o processo educativo e não exclusividade desta ou daquela especialidade ou ramo do conhecimento. Há sentido em se falar de disciplinas específicas quando a referência é o ensino formal ou cursos centrados no tema como os debates em eventos porque, neste caso, trata-se de um aprofundamento do tema, das teorias e da história, de suas consequências sociais além de pedagógicas. Precisamos em todas as situações e realidades sociais desenvolvermos ações que dialoguem com a temática dos direitos humanos.

Com este conjunto de elementos referentes aos direitos humanos, centrados no direito humano a educação, desdobrando-se na educação em direitos humanos, teremos no próximo capítulo um conjunto de conceitos presentes no construto de Paulo Freire buscando a respectiva articulação com os conceitos já apresentados nesta pesquisa.

2. CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA E DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: A BUSCA DE UMA SUSTENTABILIDADE PEDAGÓGICA DA EDH

Para o desenvolvimento de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos a partir do Direito Humano à Educação e da Educação em Direitos Humanos, temas que abordamos nos itens anteriores, acreditamos ser necessário um referencial teórico que possa contribuir na construção deste processo. Diante desta necessidade optamos por Paulo Freire como já expomos neste texto. Sendo assim, neste capítulo pretendemos abordar a concepção antropológica e pedagógica presente no pensamento de Freire. Explicitaremos o conjunto de desdobramentos presente na concepção antropológica de Freire como a noção de ser humano¹³ histórico e inacabado; a tensão entre oprimido e opressor; a introjeção da semente da opressão e a possibilidade de *Ser Mais*. Da mesma forma, na concepção pedagógica dialogaremos com a noção de educação bancária a partir dos aspectos críticos de Freire a este modelo e a sua proposição para superar esta forma educacional com a educação problematizadora na busca de uma sustentabilidade pedagógica da Educação em Direitos Humanos. Ressaltamos que, dentre os vários escritos de Paulo Freire, tomaremos como obra referência para esta reflexão a *Pedagogia do Oprimido*, mas isso não significa afirmar que não adentraremos em outros dos seus escritos¹⁴, mas dada a complexidade das suas obras optamos a concentrar os esforços em um dos seus livros.

A compreensão destes aspectos presentes no construto teórico de Paulo Freire é importante para o desenvolvimento da terceira parte da nossa pesquisa na qual

¹³ A concepção freiriana de ser humano tem suas raízes, principalmente, nas concepções elaboradas por Hegel (1770-1831) e por Marx (1818-1873). Para estes o ser humano é visto como um ser histórico, aberto à mudança, também inacabado. Porém o desenvolvimento e a utilização da concepção freiriana de ser humano tem suas diferenças quanto às concepções pensadas por Hegel e por Marx. Hegel, de forma sucinta, afirma que o homem é o que ele faz de si mesmo, é a sua própria atividade, mesmo que não possa determinar todas as consequências de seus atos. O homem não é, para Hegel, determinado totalmente pela natureza. Por isso, ele se constrói e ao construir-se, realiza o espírito. O homem, segundo Hegel, está sempre interagindo com seu meio sendo constantemente afetado pela exterioridade. O homem é a história e, por isso, é um dever ser mesmo o que pode ser. O homem é em si e para si e também é em si e para si no outro, pois constitui a realidade e é por ela constituído. Provavelmente, o homem é o que está por vir e, nesse sentido, é indeterminação que, para superar-se, precisa atuar, agir, fazer. Enquanto para Marx, de maneira rápida, o ser humano é um ser de relações sociais que acontecem através da natureza, além do mais, o ser humano é um ser histórico que se reconhece através do trabalho. Conforme Marx, sua essência se dá pelo trabalho humano positivo. Freire procura relacionar de forma interativa a consciência (aspecto hegeliano) e o trabalho (aspecto marxiano), enfatizando a relação intersubjetiva entre os seres humanos (BRUTSCHER, 2005, p. 105).

¹⁴ Foi o período de exílio que durou 16 anos passando por diferentes países, que renderam a Freire boa produção intelectual, inclusive à elaboração de algumas de suas principais obras: “Pedagogia do Oprimido”, “Ação cultural para a Liberdade”, “Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo” e “Extensão ou Comunicação?”

apresentaremos quais os aspectos da concepção antropológica e pedagógica de Freire dialogam com os desafios discutidos hoje em Direitos Humanos na busca da construção de uma cultura para os Direitos Humanos tendo a educação como instrumento importante dentro desse processo.

2.1 Concepção Antropológica de Paulo Freire

Buscaremos perceber como determinadas experiências¹⁵ em sua vida foram fundamentais na formação de sua personalidade e de sua compreensão de mundo. Partindo desta abordagem, procuramos caracterizar a concepção antropológica freiriana como ser histórico e inacabado, levando em conta a situação em que o sujeito pode se encontrar como oprimido ou como opressor e quais as possibilidades que ambos possuem para superar o estado de opressão. Na segunda parte, apresentaremos os aspectos centrais da crítica freiriana à educação bancária e em seguida a sua proposição a partir da crítica com a construção da educação problematizadora.

¹⁵ Freire, desde sua tenra idade, sempre esteve imbuído de um ambiente de pobreza, dominação, opressão e de violação dos direitos humanos, apesar de ter nascido numa família de classe média, mas que sofreu o impacto da crise de 1929, que afetou a economia mundial. No seu contexto, havia pessoas que analfabetas porque lhes era negado o saber ler e escrever, ou seja, estavam impedidos de acessar o direito humano à educação. Com o povo sem estudo, o processo de dominação, de negação dos direitos humanos fica mais fácil de ser praticado. Com as dificuldades que enfrentava, presenciando o sofrimento das pessoas, procurava estudar e (apesar de ter problemas de aprendizagem) mantinha um gosto todo especial pela educação. “Desde cedo, Freire pensava que havia algo de errado no mundo, na organização social, e entendia que isso deveria ser consertado”. (2004, p. 67). Desta maneira, fez todos os seus estudos, o “fundamental” e o “médio.” Todo o seu processo de educação sempre estava em constante sintonia com a sua realidade social. Podemos perceber que o autor viveu e se preocupou com a vida do povo, chegando a ir até as últimas consequências, em vista da possibilidade de poder conscientizar e alfabetizar as pessoas. Conscientizar da importância do papel de cada um na sociedade. Lamenta-se que ele foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar, mas seu germe não morreu apesar do seu exílio. A experiência no SESI foi importante, aproximou suas práticas educacionais do povo, bem como a no MCP (Movimento de Cultura Popular), além de outros fatos determinantes que viveu em sua infância, junto a sua família e nas escolas que estudou. Experiências fundamentais na vida dele a tal ponto que se tornou grande educador popular, primando pela alfabetização de homens e mulheres para que possam não somente ler livros, mas que saibam ler o mundo, os fatos do mundo e posicionar-se em relação a eles. Freire defende que o ser humano deve ser sujeito.

2.1.1 O ser humano como ser histórico e inacabado

Para Freire, o ser humano é um sujeito inacabado e histórico que se faz nas relações. Encontra-se assim a ideia de sustentação da educação. Quando afirmamos que o sujeito é um ser inacabado, nos referimos que há necessidade de educação e de liberdade. O ser humano sabe que é inacabado, têm consciência de sua inconclusão. Poderíamos nos perguntar: Por que os animais e vegetais não desenvolvem nenhum processo educacional? Nesta diferença está a razão da educação do ser humano, enquanto capacidade de se desenvolver e desenvolver processos.

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema” (FREIRE, 1981, p. 29). A auto-problematização e auto-reflexão dos humanos são fundamentais à antropologia na elaboração de uma concepção de ser humano. Para Freire, a concepção antropológica deve ter em vista o ser humano como ser no mundo e com o mundo, buscando a afirmação dos humanos como sujeitos.

O ser humano é ser a caminho, reconhece-se como inacabado e por isso se educa. Tem a capacidade de refletir sobre si mesmo, coloca-se numa determinada realidade e vai se constituindo a partir das relações com o meio em que está inserido. Toda a educação depende desta busca de *ser mais*, sendo que ele deve encontrar-se como sujeito de sua educação, não podendo ser um objeto de manipulação, dominação, opressão, etc.

Esta busca de realização, passa pelo encontro com os outros, constituindo assim um “estado” de relações. É nesta perspectiva de sujeito em relação com os outros que Freire afirma que: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam juntos mediados pelo mundo”. (1977, p. 27). Ou seja, não se trata mais de um educador do educando, nem de um educando do educador, mas de um educador-educando com um educando-educador.

O fato de afirmarmos no ser humano o seu “inacabamento” deixa a certeza da necessidade de pressupostos que possam ajudar no processo de construção da humanização do sujeito, pois, segundo Freire:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter percorrido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (1996, p. 55).

Para Freire, o sujeito se apresenta como um ser inacabado, que está num constante processo de construção de sua personalidade. É um ser que desde o seu nascimento está frente ao desafio de ir se construindo enquanto ser humano, devido a sua consciência que lhe permite tal possibilidade.

É no mundo que o ser humano se reconhece como ser incompleto. Consciente desta inconclusão, ele se coloca em busca para realizar a sua vocação histórica de *ser mais*. Como o estado de *ser mais* surge da consciência que o homem tem de sua realidade inconclusa, segundo Freire, passa a se tornar o fundamento da educação como ação humana.

Um ponto importante é que para Freire não somente o ser humano é incompleto, mas também a realidade o é, ou seja, ser humano e mundo, ambos são inacabados, estão em relação permanente, na qual o ser humano a partir de suas relações transforma o mundo e resente os efeitos de sua própria transformação.

Segundo Freire, o mundo é mais que o simples “suporte natural”, mas é existência cultural histórica. Assim, o mundo se torna o meio de encontro dos homens entre si mediados pela natureza.

Parafraseando Freire, quando o ser humano transformou o suporte em mundo, ele inventou a linguagem para dar nome às coisas de sua atividade sobre o mundo, habilitando-se a entender e a pensar criticamente o mundo como possibilidade. Para o ser humano [...] “já não foi possível *existir sem assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (1996, p. 52)¹⁶, isto por fazer parte de um tempo em que a intervenção e a mudança são, além de possíveis, necessárias. Já não foi possível existir sem assumir o *direito* e o dever de ser sujeito, de ser humano, porque inconcluso tornou-se consciente.

Acrescenta-se que o ser humano não é acabado, pronto. Ele tem a possibilidade de evoluir ou de regredir, de construir ou de destruir o mundo e a si mesmo. Este inacabamento faz com que sua vida não seja determinada, estabelecida. Daí que, na *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse a sua inexorabilidade (1996, p. 52-53).

¹⁶ Nesta posição, fica clara a influência da fenomenologia e do existencialismo (Sartre) no pensamento de Freire.

Com efeito, para Freire, o ser humano inconcluso é compreendido como presença no mundo, [...] “mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos” (2000, p. 33). O ser humano é um ser que ultrapassa os condicionamentos que o rodeiam, transformando-os. Consciente, o ser humano não é um ser da acomodação, mas um ser da luta pela mudança, que inviabiliza a imutabilidade dos condicionamentos. “A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo” (2000, p. 40). A consciência da presença humana no e com o mundo, na e com a história e na e com a cultura, com os outros humanos, implica na possibilidade da construção desta presença, na intervenção e na mudança. Segundo Freire, “seria irônico se a minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (1996, p. 53), assim como, “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca” (2000, p. 120).

O elemento importante é que o dado de fazer história é uma característica exclusivamente humana que lhe provém, sobretudo, da sua capacidade de consciência e de relação. Capacidade que, em geral, se recusa a ser simples objeto para ser sujeito ativo, em relação intersubjetiva, na elaboração do mundo humano. Portanto, para Freire o ser humano é por natureza inacabado, inconcluso e histórico, pois vai se constituindo na história que, por sua vez, também é inconclusa.

2.1.2 Ser humano: tensão entre oprimido¹⁷ e opressor¹⁸

O ser humano está no mundo e com o mundo. O que significa que ele é um ser relacional. Destas relações entre sujeitos, desencadeiam-se dois conceitos importantes para o

¹⁷ Os oprimidos e oprimidas são o resultado de uma situação violenta por parte dos opressores e opressoras num contexto concreto e num momento histórico bem definido. Ele é uma possibilidade, mas não é uma necessidade histórica. A relação dos oprimidos e oprimidas com a opressão tem dois momentos: o primeiro é enquanto desconhecem a verdade sobre a realidade que estão inseridos e, o segundo, é quando descobrem como funciona a engrenagem social e se dispõem, livremente, a transformá-la, e assim, transformando-se ao mesmo tempo, na luta em diversos espaços e momentos. Os oprimidos na nossa sociedade são os que são privados do direito à alimentação, à saúde, à educação, à habitação, ao lazer, à cultura, etc.

¹⁸ “É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam generosos...”. (Pedagogia do Oprimido, p. 45). Os opressores e opressoras são todas aquelas pessoas que, de várias maneiras, instauram processos onde alguns poucos são beneficiados e muitos são excluídos. Essa é uma categoria de análise social que permite compreender como funciona a sociedade e como é pensada a educação para manter essa ordem social.

pensamento de Freire que é o de Humanização e de Desumanização¹⁹. No momento que constatamos que existe a humanização, de certa forma, também afirmamos a existência da desumanização. Ambas, dentro da história são possibilidades dos homens como seres conscientes de sua inconclusão. Contudo, somente a humanização é vocação enquanto horizonte que oriente a atitude humana na busca de *ser mais*, livre da violência, da opressão e da violação dos direitos humanos. No entanto, a desumanização é uma possibilidade que se tornou real na história. Neste sentido, Freire expõe:

Só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (1977, p. 30).

O que podemos perceber nesta passagem é que a vocação à humanização do ser humano é negada no momento que o sujeito é oprimido, dominado e violado dos seus direitos humanos, mas ao mesmo tempo é afirmada no seu anseio de liberdade e justiça. Percebemos que para Freire o sujeito situa-se em meio a duas dimensões ou realidades. A primeira de estar oprimido e a segunda a de estar possibilitado de libertar-se, pois ele sabe que tem a possibilidade da libertação.

O processo de desumanização está associado à ideia de opressão, de violação dos direitos humanos e de dominação, sendo assim associada à ideia de distorção da vocação humana de *ser mais*²⁰ que está inata ao sujeito. A desumanização do ser humano não é vocação histórica, pois se fosse assim nada teríamos para fazer, restar-nos-ia o desespero. Ela é uma distorção possível da história. Em outras palavras, podemos dizer que a desumanização não é um horizonte, mas é fruto de um sistema dominador fundamentado na injustiça e opressão, despertando a violência dos opressores, gerando o ser menos, os oprimidos.

¹⁹ Humanização-desumanização. A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais. Nas sociedades em que as pessoas não podem pensar livremente (estão alienadas) e são obrigadas a pensar de uma determinada maneira ou nem sequer podem pensar porque não têm o que comer. Neste caso, há pessoas que nem sequer pensam que têm sido convertidas em simples “objetos”, em instrumentos que produzem riquezas. Mas há outras pessoas, as que se beneficiam desta situação que só pensam nelas mesmas e em suas famílias, sem importar-se com o que se passa com os demais.

²⁰ *Ser mais* é o objetivo básico da busca permanente do homem, como ser incompleto, de *ser mais* humano.

O ser menos é uma distorção ou uma contradição do *ser mais*, que leva os oprimidos, com o passar do tempo, a se dar conta do seu ser menos e conseqüentemente lutar contra aqueles que os fizeram menos. No fundo, ocorre que o ser menos vai contra a essência da natureza humana, pois a pessoa é vocacionada a *ser mais*, por isso é de extrema importância que os sujeitos tomem consciência do estado em que se encontram em vista de procurarem manter-se nele, se for o caso da humanização, ou de lutar contra ele, se for a desumanização, a violação dos direitos humanos, na qual suas necessidades básicas e fundamentais são negadas. O processo de humanização, segundo Freire, requer a seguinte lógica:

Quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade que é uma forma de criá-la não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores (1977, p. 31).

O poder e a força que nascem do oprimido podem libertar a ambos (oprimidos e opressores), pois se vier de uma iniciativa do opressor, não passa de mera “generosidade” que se alimenta da morte e da miséria, ficando distante da real possibilidade do fim da opressão. Portanto, o fim da opressão, da violação dos direitos humanos deve nascer dos oprimidos, dos violados, pois:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1977, p. 32).

É dos fracos, dos oprimidos que nasce o germe da libertação e conseqüentemente o fim da opressão. Libertação que não será fruto do acaso ou do destino, mas da práxis²¹ de *ser*

²¹ Práxis é a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo, em vista de buscar transformá-lo. “Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão de tal forma solidárias em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira

mais. Pela tomada de consciência, pode acontecer a luta pela libertação, libertação esta pela qual vai garantindo um estado de humanização aos sujeitos em que todos os direitos humanos sejam garantidos, promovidos e protegidos.

2.1.3 Introjeção: a semente da opressão

Em função da libertação, Freire propõe uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, resultando num engajamento fundamental na busca da liberdade. No processo desta, a constatação de que os oprimidos “hospedem” dentro deles a imagem do opressor, sem se dar conta, e desta forma, na medida em que tiverem oportunidade poderão se tornar opressores.

Portanto, “somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (1977, p. 32). Ou seja, a libertação no seu sentido pretendido por Freire, acontecerá na medida em que o oprimido tomar consciência da possibilidade de tornar-se um opressor e trabalhar em vista de uma superação desta dualidade, caso contrário só haverá uma inversão de papéis.

Freire alerta que, mesmo consciente da possibilidade de tornar-se opressor, na busca da liberdade, o sujeito tende a ser também um opressor. Isso acontece pelo fato de terem um ideal de serem homens e para eles o ideal de ser humano é o opressor. Para eles, tornar-se homem é tornar-se opressor de outros, ficando, assim, distante da libertação. Ocorre uma visão de homem no sentido individualista. “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (1977, p. 34).

Nessa questão transparece que o sujeito oprimido e dominado busca sua “libertação” não em vista de um bem social, mas em vista da possibilidade de dominar outros. Um exemplo desta situação ocorre quando pessoas querem a reforma agrária, lutam pela reforma agrária, não para se libertar, mas para passar a ser proprietário de terra e com isso, patrão de novos empregados. Nessa lógica, podemos perceber que não se trata simplesmente em pensar

seja transformar o mundo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Pedagogia do Oprimido, 1977, pp. 77-78). “Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação”. (Pedagogia do Oprimido, 1977, p. 121)

na libertação do sujeito individual, pois se for assim facilmente tal sujeito usará desta “liberdade” para oprimir outros.

Além da problemática da introjeção do opressor, os oprimidos vivem o problema do “medo da liberdade²²” no sentido que “o medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressor também, pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos.” (1977, p. 34). O que vem em mente é que o sujeito se encontra numa dualidade: a de continuar sendo oprimido e a real possibilidade de torna-se um opressor. É por isso que muitas vezes estes temem a liberdade, pois para chegar a ela necessitam libertar-se da opressão e da possibilidade de tornarem-se opressores dando assim espaço a outro elemento no seu ser que seria a autonomia associada à responsabilidade, resultando na liberdade que, segundo Freire:

É uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É a condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (1977, p. 35).

Neste sentido podemos perceber a importância, ou melhor, a necessidade de superação de toda e qualquer forma de opressão, na qual o sujeito estiver inserido, pois só a partir do momento que o sujeito construir as reais possibilidades de superação da opressão estará lutando pelo *ser mais*. Caso contrário ocorrerá a continuação da desumanização dos oprimidos, gerando o ser menos, impedindo a libertação. Isso ocorre quando os sujeitos optam por continuarem acomodados e imersos nesta estrutura de opressão que estão submetidos, sentindo-se impossibilitados ou incapacitados de assumirem a sua própria liberdade, a qual é uma real possibilidade. Desta forma, amedrontados pela possibilidade de tornarem-se sujeitos livres, porém responsáveis, se negam a ouvir aos outros que querem ajudá-los a libertar-se.

Portanto a questão da dualidade continua sendo um problema do sujeito oprimido. Neste sentido, Freire escreve:

Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autênticos. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos.

²² Este medo da liberdade se instala no oprimido que tem medo de assumir a liberdade. E nos opressores o medo de perder a liberdade de oprimir.

Entre expulsarem ou não o opressor de dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavras ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e de recriar, no seu poder de transformar o mundo (1977, p. 36).

Eis o dilema que oprimido se depara no seu processo de busca da liberdade, ou se quisermos na sua busca de *ser mais* (humanização) ou de ser menos (desumanização), ou seja, a busca de ser um sujeito livre, “autônomo” e responsável ou de ser submisso e dominado, dando continuidade ao processo de exclusão, dominação, opressão e violação dos direitos humanos.

Salienta-se que, geralmente, o oprimido introjeta uma culpa indevida, introjeta a sombra do opressor (FREIRE, 2003, p. 27) e é pela educação problematizadora, pelo diálogo entre os oprimidos e entre estes e as lideranças que esta culpa, esta sombra, vai sendo, aos poucos superada pelo oprimido, dando lugar à autonomia, à responsabilidade na leitura de mundo e não apenas de palavras²³, à liberdade, o que é condição para a realização do *ser mais* (FREIRE, 1996, p. 83-84).

2.1.4 O processo de superação da opressão

A superação da opressão, que o sujeito recusa enfrentar, não é tarefa fácil, nem pronta. Como afirma Freire, se trata de “um parto doloroso” do qual, se o sujeito estiver disposto a passar, sairá um novo ser humano, pois superará a dualidade opressores - oprimidos, acarretando assim a libertação de ambos. O oprimido não é mais nem oprimido e nem opressor, mas livre.

Neste processo de superação da opressão, o sujeito encontra-se no âmbito da intersubjetividade, levando em conta a dimensão objetiva em que o sujeito está inserido e a dimensão da subjetividade que é o sujeito em si mesmo. Não se pode pensar uma distante da

²³ A leitura da palavra é ler as letras, mas sem compreender o seu sentido. A leitura do mundo é ler a vida, ler a realidade, a partir das palavras. Ler o mundo é um entendimento participativo, é reconhecer-se dentro da realidade (FREIRE, 2003, p. 15). Ler o mundo é fazer a relação entre as palavras e o mundo, é sentir-se provocado pelas palavras a pensar (ler e escrever) a vida e a agir sobre e com a vida. Às vezes, existem pessoas alfabetizadas que leem bem palavras, mas não compreendem a sociedade, não sabem ler o mundo.

outra, pois elas não podem ser dicotomizadas, pelo fato de que, se isso acontecer, teremos um objetivismo ou subjetivismo. Neste sentido Freire alerta que:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo (1977, p. 39).

Portanto, voltamos a afirmar que não temos como falar da subjetividade desvinculada da objetividade e vice-versa. O que existe é uma constante integração entre ambas, dando possibilidades para que o sujeito possa libertar-se da opressão tendo como meio a relação de intersubjetividade, através da práxis autêntica e reflexiva que passa a levar o sujeito a tomar consciência de seu papel na luta pela transformação social opressora.

A práxis é reflexão e ação dos homens sobre a realidade, a fim de encontrar meios que possam ajudar a transformar o mundo. Para Freire é impossível superar a contradição existente entre opressor – oprimido sem fazer o uso da práxis. Para a práxis existir, na realidade concreta da ação dos oprimidos, é de suma importância que eles conheçam e estejam inseridos na realidade em que vivem, pois só assim eles alcançarão meios para a superação da opressão.

Freire propõe que o sujeito oprimido vá conhecendo sua realidade e, conseqüentemente a realidade do opressor, buscando manter uma relação com o meio que o cerca em vista da realização de sua vocação de *ser mais* humano. Não se trata de um conhecer por conhecer a realidade, mas é um reconhecimento do meio, porque se não for assim o sujeito oprimido conhece seu meio, mas não o reconhece, continuando num mundo de opressão ficando distante do verdadeiro reconhecimento e, conseqüentemente, da possibilidade de ser reconhecido.

Quando ocorre um reconhecimento que não leva o sujeito a refletir sobre sua realidade, trata-se de um conhecimento subjetivista que para Freire “é resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade em si mesmo e não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária.” (1977, p. 41). Por outro lado, corre-se o risco de acontecer o contrário quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses individuais ou da classe de quem faz o reconhecimento.

O que analisamos são dois riscos que o sujeito encontra no seu processo de reconhecimento da realidade, podendo ser demasiadamente subjetivista ou demasiadamente objetivista, sendo duas realidades que, vistas de maneira antagonicamente separadas, não auxiliam no processo de libertação. Desta forma é fundamental manter uma relação de intersubjetividade, na qual o sujeito possa relacionar-se consigo mesmo (subjetividade), com o mundo (objetividade), com Deus (Transcendente), com a natureza e com a alteridade (intersubjetividade).

É no processo dialético entre objetividade e subjetividade que ocorre a inserção crítica do sujeito na realidade. Como já afirmamos, é nesta inserção crítica que o sujeito vai se libertando, criando no opressor certa preocupação, pelo fato de que, para ele, realmente interessa que o sujeito mantenha-se submisso, impotente, imerso em seus problemas e incapacitado de refletir sobre sua própria situação.

Nota-se como Freire destaca a importância dos oprimidos conhecerem a realidade em que os oprimidos estão vivendo. Realidade esta que os desafia a buscarem meios de transformá-la, inserindo-se nela criticamente e, conseqüentemente, conscientes de seus deveres na mudança social. Isso só é possível pela práxis, pois nenhuma realidade se transforma a si mesma.

Nesta lógica, nascem as raízes e a importância da pedagogia do oprimido, “que no fundo é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. E tem que ter nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”. (1977, p. 43). Portanto, as sementes da libertação estão na própria opressão, ou melhor, nos oprimidos, pois nenhuma pedagogia libertadora pode ficar distante dos oprimidos, pois se afirmamos que esta é libertadora, então deve estar ligada ao sujeito que deseja e a procura.

Sobre a libertação, Freire escreve:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista” pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (1977, p. 43).

Percebe-se nesta passagem, que a pedagogia, proposta por Freire, não pode ser construída e nem praticada pelos opressores, pois seria uma contradição pelo fato que é de interesse dos opressores que se mantenha o estado de dominação, assegurando a continuidade da opressão e conseqüentemente, da alienação²⁴, sem possibilidades de uma conscientização e superação deste estado de violação de direitos humanos.

Vemos que o germe da libertação se encontra no sujeito oprimido. É dele que deve nascer a busca da restauração da intersubjetividade e a busca da liberdade. Desta forma

[...] a pedagogia do oprimido, como a pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro momento em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com sua transformação. O segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação (1977, p. 44).

No primeiro momento, ocorre uma mudança de percepção do mundo do opressor por parte dos oprimidos e, no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservem como espectadores míticos na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. Deparamos-nos com a questão da consciência oprimida e da consciência opressora ou, se quisermos, com homens oprimidos e homens opressores, num contexto real de opressão. Na compreensão do opressor são sempre os oprimidos, que eles rotulam com termos como “essa gente”, “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens, nativos, subversivos”, os bárbaros quando reagem violentamente à opressão exercida sobre eles por parte dos opressores. Mas na realidade, o principal usuário da violência é o opressor, pois não existe violência maior do que a opressão, violação dos direitos humanos que este exerce sobre os seus oprimidos.

²⁴ É quando uma pessoa fica privada da razão e perde o domínio de algo que lhe pertence. Processo mediante o qual o povo, em grupo ou um indivíduo se vê estrangeiro (cego, estranho, perdido) de si mesmo. Isso pode suceder em nível econômico, político, cultural. A televisão, o rádio, alguns partidos políticos, algumas religiões, etc., alienam as pessoas para fazer pensar de acordo com suas intenções (interesses). O homem alienado é um homem saudosista, incapaz de se compreender com o mundo em que está inserido. Ele não se reconhece no meio em que vive e nem com o que faz.

2.1.5 A possibilidade de Ser Mais

Para Freire, além de seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, os humanos são de vocação histórica e ontológica para o *ser mais*. Mas, por que *ser mais* é vocação humana? Como o ser humano, consciente de sua inconclusão, vai fazendo a passagem para o *ser mais*? A tomada de consciência da inconclusão humana, bem como, a tomada de consciência da possibilidade e da necessidade de intervenção e de mudança do e no mundo, da e na história, da e na cultura e do e no próprio ser humano tornam o *ser mais* uma vocação humana. Como inconclusos é que os homens e as mulheres podem ser vocacionados ao *ser mais*. Como seres finitos, históricos, homens e mulheres são vocacionados ao *ser mais* (2003, p. 192). Caso fosse acabado, o ser humano não poderia *ser mais*. Ao saber-se inconcluso, o ser humano sabe também a vocação de *ser mais* ou a possibilidade de *ser menos* que o cerca. O ser humano busca o *ser mais* se estiver consciente de sua inconclusão e insatisfeito com o *ser menos*.

A violência do opressor faz com que os oprimidos estejam negados das suas possibilidades de *ser mais*. Com tal violência, os opressores violentando e proibindo que outros o sejam, não podem igualmente serem, pois antes de serem opressores eles são homens e sendo homens são vocacionados a *ser mais*. O problema é que na medida em que o opressor domina o oprimido esta possibilidade de *ser mais* fica fora do seu alcance, pois está dominando outros sujeitos. O opressor só terá possibilidade de *ser mais* à medida que o oprimido se libertar e conseqüentemente libertará o opressor. Os opressores, como classe que oprime, não têm a possibilidade nem de libertar e nem de se libertarem.

Vemos que o opressor não tem possibilidade de libertar, pelo fato de lhes interessar a existência de oprimidos que estejam sob seu domínio, e nem de se libertar, pois isso significaria acabar com a opressão que não lhes interessa. Para ele quanto mais opressão e dominação melhor. Mas ele não se dá conta que, ao mesmo tempo em que oprime a outros, de certa forma, está se oprimindo a si mesmo, pois está se auto-privando da sua vocação ontológica de *ser mais*, de humanizar-se, libertar-se, etc.

Reforça a ideia de que a libertação deve brotar dos oprimidos para poderem superar a contradição em que se encontram. É da superação da contradição que surgirá o ser humano novo não mais como opressor e nem como oprimido, mas como libertado, sendo *ser mais*, pois se não for assim será opressão, pelo fato que esta existe quando o sujeito está privado de *ser mais*.

Os opressores dificilmente tomarão a iniciativa em busca da liberdade, sendo que isso significaria abrir mão do seu estado de opressor, em que detém o “poder”, pois, para ele o fundamental não é a liberdade, mas sim o ter mais e cada vez mais à custa dos oprimidos que ficam cada vez com menos. Para os opressores, ser não é sinônimo de liberdade, mas ter.

Nesta busca desenfreada de ter, eles não se dão conta que, se para ser é preciso ter, então este é um direito de todos, inclusive dos oprimidos que antes de tudo são seres humanos. Não percebem que na busca egoísta do ter como classe que tem, afogam-se na posse e já não são. Já não podem ser. Ficam sem dar-se conta desta situação de estarem imbuídos por uma “falsa generosidade” que os faz pensar que estão agindo corretamente. Pensam que a humanização é um bem exclusivo para eles, achando-se no direito de privá-la dos oprimidos. Na concepção dos opressores, a humanização dos oprimidos é subversão, por isso mantêm o controle dos oprimidos, transformando-os cada vez mais em “coisa”, em algo inanimado.

Nessa perspectiva, o opressor vai instituindo no oprimido o rótulo de coisa, de ser inanimado. Isso causa no oprimido um estado de impotência e aceitação da sua situação a ponto de não acreditar em si mesmo. Esta é uma questão forte na relação entre oprimido-opressor, que Freire destaca:

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós que não sabemos” (1977, p. 54).

Eis o extremo da opressão, da dominação, da domesticação que é sofrida por parte dos oprimidos. Chegam a tal ponto de acharem que não possuem o direito de fazer “uso público da razão”, de não serem possuidores do conhecimento, estando eles privados de tal faculdade. Apesar de tal realidade e de se achar que os oprimidos jamais superarão este estado, no primeiro momento que eles sentem que é possível superar esta situação, de alterar tal realidade, já se constata uma busca, uma reação.

No depoimento de um camponês chileno que participava de uma experiência de Reforma Agrária, ele se expressava: “diziam de nós que não produzíamos porque éramos borrachos, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens,

vamos mostrar a todos que nunca fomos borrachos nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim” (FREIRE, 1977, p. 55).

Esta deve ser a postura de todo oprimido, violados nos seus direitos. Não aceitar o que outros dizem, mas acreditar nas possibilidades reais de libertação, nas possibilidades de mudança, de busca da superação e de perceber que o opressor não é insuperável, possuindo uma espécie de força mágica. É importante que os oprimidos possam ter consciência da vulnerabilidade do opressor. Caso contrário, continuarão alimentando a mentalidade que o opressor é o senhor insuperável, invencível, permanecendo abatidos, medrosos, esmagados, impotentes, desacreditados, domesticados e desumanizados.

Somente quando os oprimidos percebem a existência do opressor e conseqüentemente, se engajam na luta organizada pela sua libertação é que começam a acreditar neles mesmos, dando início ao processo de superação do seu estado de opressão. O ato de perceberem o seu estado de vida não pode consistir em algo mágico ou puramente intelectual, mas deve ser fruto de uma reflexão provida da práxis.

Surge um elemento importante neste processo reflexivo que é o diálogo²⁵ crítico e libertador, o qual supõe a ação que o oprimido deve manter com a realidade e com o opressor. Não é um diálogo qualquer que provoque mais opressão e dominação, despertando a fúria do opressor, mas diálogo autêntico e verdadeiro que faz refletir sobre a realidade de ambos.

Na compreensão de Paulo Freire, “pretender a libertação deles (dos oprimidos) sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (1977, p. 57). Por isso os oprimidos na busca da libertação precisam se reconhecer como seres humanos vocacionados a *ser mais*. É fundamental que os oprimidos se reconheçam como homens e sendo homens, são ontologicamente chamados à humanização, à reflexão e ação sobre a realidade em que vivem. Deve ser uma reflexão que conduza o sujeito a uma ação prática ante sua realidade, por isso não se pode dicotomizar a ação da reflexão e vice-versa. O processo de libertação vai acontecendo enquanto ambas estarem em constante harmonia, relação.

Percebe-se novamente a necessidade que o oprimido tem de conhecer a realidade em que vive, dar-se conta de seu estado de opressão e de lutar para superá-lo. O oprimido, desta

²⁵ Diálogo, segundo Freire, é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar sentido ao mundo. Os homens e as mulheres ao refletirem sobre seu trabalho cotidiano e ao atuarem sobre ele, para transformá-lo, necessitam comunicar-se, porem-se de acordo entre si, estarem dispostos a escutar outras opiniões e certificarem-se de que estão fazendo algo é realmente positivo, tratem de aceitar que ninguém tem a verdade absoluta, inclusive aceitar que podem estar equivocados.

maneira, se encontra no mundo e com o mundo, apesar de muitas vezes não se dar conta de tal situação. Este estar no mundo o torna um ser de relações, como já vimos e estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. Podemos perceber uma diferença do homem com o animal, pelo fato que o animal não é um ser de relações, mas de contatos. Sendo assim ele está no mundo e não com o mundo.

Segundo Freire, as relações possuem características próprias de quem pensa:

A de refletir sobre um ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns, por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade (1981, p. 30).

No momento que o ser humano entende, compreende a sua realidade, pode começar a levantar problemáticas referentes à sua realidade e conseqüentemente buscar soluções, respostas. No momento que chegar a tal estado, terá elementos suficientes para começar a entender a sua própria ação e reflexão, reconhecendo-se um ser inacabado, de relações, vocacionado a *ser mais*. Eis o sujeito em Paulo Freire.

A vocação ao *ser mais*, sendo um passo seguinte à concepção antropológica freireana do ser humano como inacabado, justifica-se nestes aspectos: na luta dos oprimidos pela restauração da sua humanidade e pela restauração da humanidade dos opressores, na tarefa de libertar-se a si e aos opressores pretendendo que ambos assumam a vocação ao *ser mais*.

Para Freire, a liberdade, o processo constante de libertação são essenciais à vocação para o *ser mais*. São o ponto de partida, nunca de chegada, para o *ser mais*:

Talvez possa alguém perguntar: e onde fica a vocação para o *ser mais*? Fica onde mulheres e homens a puseram ao longo da história de suas lutas. Fica na *natureza humana* como tal, historicamente condicionada. É exatamente por isso que o *ser mais é vocação*, não é *dado*, nem *sina* nem *destino certo*. É *vocação* como pode, distorcendo-se, virar *desumanização*. Por isso é que viver a *vocação* implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza. É neste sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos. Em que pese ontológica, a humanização anunciada na vocação não é inexorável, mas problemática. Tanto pode concretizar-se quanto pode frustrar-se. Depende do que estaremos fazendo do nosso presente (2003, p. 199-200).

Ser mais é vocação do ser humano, do ser inacabado, é um compromisso histórico. A vocação ao *ser mais* é qualidade que os seres humanos incorporam histórica e socialmente à sua natureza (FREIRE, 2003, p. 193). Denunciar a realidade desumanizante e anunciar e construir uma realidade diferente em que os humanos possam *ser mais* também é compromisso do ser humano. Visto que o ser humano, ser da práxis e do diálogo, vai além do viver e do sobreviver, pois ele existe e constrói a sua existência, o mundo, a história, a cultura. Segundo o próprio Freire:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela (1981, p. 108).

Para Freire, entre os seres inconclusos, os seres humanos são os únicos que se desenvolvem, que podem e necessitam *ser mais*. Os humanos são capazes de ter consciência de sua práxis no e com o mundo, na e com a história, na e com a cultura. São capazes de ter finalidades e de ter pontos de decisão de suas buscas. A conscientização prepara os humanos para a ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização (1981, p. 134). Os humanos são os únicos que conseguem separar-se, sair da realidade e a ela voltar, pelo movimento da reflexão e da ação (1981, p. 105) e é na problematização da opressão e na sua transformação que os humanos se fazem sujeitos. Assim como fazem-se sujeitos tendo consciência da importância de seu ser, de seu existir, de seu trabalho.

A libertação, mediada pelo diálogo, se justifica antropologicamente pelo fato dela contribuir na efetivação permanente do *ser mais*. Caso os seres humanos, bem como a realidade, fossem acabados, fechados, determinados, não se teria a necessidade e nem a possibilidade do *ser mais* e nem da libertação. Mas, como os seres humanos são inacabados e vocacionados a *serem mais*, é necessário denunciar a realidade opressora e transformá-la, anunciando e construindo uma realidade libertadora. Como as pessoas sabem-se inconclusas, podem e devem ser cada vez mais livres, mais humanas. Superando-se, aos poucos, a contradição opressor-oprimido surge o ser humano novo, não mais opressor e nem oprimido, mas libertando-se e sendo mais constantemente (1977, p. 46). Ocorre, então, a restauração da

humanidade tanto nos oprimidos, sujeitos do processo de libertação, quanto nos opressores. O que antes era opressão, ato proibitivo do *ser mais*, vai aos poucos sendo libertação, ato constitutivo do *ser mais* dos humanos em comunicação.

Em suma, nesta abordagem referente à compreensão antropológica em Freire, percebemos que o sujeito, em primeira instância, é um ser inacabado de constantes relações. Nestas relações pode ocorrer a libertação dos oprimidos ou a legitimação da opressão. Pode-se concretizar a vocação de todo homem de *ser mais*, ou legitimar a desumanização, ser menos, indo contra a natureza humana, chegando ao extremo da opressão, privando os sujeitos de seus direitos enquanto homens. Neste item vimos a concepção antropológica, pois não teria sentido estudar Freire sem adentrarmos na sua compreensão de ser humano, de vermos como ele se situa nos estados de opressor ou oprimido e quais as possibilidades que se possui para se superar o estado de opressão, pois quando tratamos de direitos humanos, estamos necessariamente dialogando com concepções antropológicas. Para Freire, a educação ajuda o povo a inserir-se criticamente no processo de transição e de conscientização, que começava a acontecer no séc. XX (1977, p. 58), pois o Brasil [...] “precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. *Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele*” (1977, p. 58). Deste modo passaremos agora a analisar a concepção pedagógica de Freire.

2.2 Concepção Pedagógica no Pensamento Freiriano

Neste item, procuraremos desenvolver alguns aspectos centrais da pedagogia de Paulo Freire. Abordaremos a educação bancária em contraponto dialogaremos com a compreensão de educação problematizadora. Neste momento é de suma importância que tenhamos em mente os itens desenvolvidos nos itens anteriores, pois de certa forma eles são fundamentais para compreendermos as diferentes concepções de educação. Isso se justifica uma vez que a educação só existe e pode ser compreendida agregada ao ser humano enquanto ser inacabado.

Nesta perspectiva de abordagem, objetivamos descrever alguns pontos da educação freiriana que tratam das possibilidades de conscientização do sujeito na busca da construção de uma cultura para os direitos humanos. Veremos em que medida a educação disponibiliza de instrumentos que possibilitem que ocorra a conscientização do oprimido, ajudando-o a

buscar alternativas para superar a opressão, superar a violação dos direitos humanos. Nosso esforço será de mantermos um permanente diálogo entre a concepção problematizadora e a concepção bancária, ou seja, abordaremos de maneira sistemática os desdobramentos da educação bancária e, posteriormente, os da educação libertadora, defendida por Paulo Freire expondo os avanços da segunda em relação a primeira e como esta dialoga com a educação em direitos humanos considerando os seus desdobramentos metodológicos.

2.2.1 Educação bancária

Neste item, desenvolveremos a concepção bancária de educação, a partir de elementos apresentados por Freire nas suas mais diferentes obras, dando atenção especial para o segundo capítulo da “Pedagogia do Oprimido”. Procuramos observar como ocorre o processo educacional, levando em conta os princípios desta concepção de educação e especialmente a relação entre professor - aluno na sala de aula.

A educação bancária se sustenta numa relação vertical entre o professor e o aluno, sendo o professor a centralidade de todo processo de transmissão do conhecimento, e os alunos os espectadores daquilo que esta sendo transmitido. Nesta concepção educacional há pouco espaço para o diálogo, no máximo são comunicados que o professor faz para os alunos que o escutam passivamente.

A prática bancária de educação é uma forma de transmissão unilateral do conhecimento, do saber, sendo um depósito destes em forma de conteúdo. Esta prática é domesticação do ser humano ao invés de formação (1996, p. 56-57). Como puro treinamento, “A educação já não é *formar*, é *treinar*” (2000, p. 115). Segundo Freire, no modelo bancário, a educação aparece como [...] “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” [...] (1981, p. 67). Chamada de bancária, justamente por se assemelhar aos atos bancários de depósito, de transferência, de transmissão de dinheiro e de valores econômicos. Nada mais é que uma relação de um sujeito depositante, transmissor, com um objeto receptor, passivo e acumulador de valores externos.

Para Freire, na prática bancária, o objeto, o aluno, recebe conteúdo, fixa, memoriza e repete este conteúdo sem saber do que o mesmo trata, o que ele significa (1981, p. 66). O aluno é o depositário e o professor o depositante. Quando o aluno arquiva conteúdos, ele está arquivando a si mesmo, a sua humanidade, pois [...] “fora da busca, fora da práxis os homens

não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (1981, p. 66).

2.2.1.1 A relação vertical entre professor e aluno

Partiremos da ideia de que a sociedade, de forma geral, impossibilita o pensamento crítico por praticar uma educação bancária que não possibilita um desenvolvimento global do aluno. Vemos o descaso que se encontra a educação e as profundas feridas que ela deixa na sociedade por ser bancária. Um ensino que não preza pelo aluno como sujeito da sua história e o coloca como um mero receptor de conteúdos, os quais são gerados e armazenados na sua memória, sendo, muitas vezes, um conteúdo totalmente desconectado de sua realidade.

Somos uma geração condicionada, em que a própria educação, geralmente quando bancária, contribui para nos deixar condicionados. O sistema nos aprisiona, a liberdade muitas vezes é negada. Estamos inseridos numa sociedade em que se fala muito de liberdade, conscientização, democratização e independência, mas o que se percebe, na prática, não é exatamente isso que acontece. A educação vigente (a bancária) domestica e aliena o aluno ao consumismo, ao uso abusado da tecnologia que toma conta da sociedade. Não que a tecnologia seja negativa, mas depende de como toda esta tecnologia é utilizada no processo educacional do sujeito. Nesse contexto não é tarefa simples falar de outro modelo de educação, embora pareça ser fácil.

No processo educacional bancário, os alunos não passam de meras embalagens vazias que o professor, encontrando-se de posse do saber, vai enchendo de “conhecimento”. O professor assume, na íntegra, o seu papel de narrador e os alunos o de ouvintes. O professor posiciona-se como aquele que sabe e olha os alunos como os que nada sabem. O professor assume uma posição autoritária frente aos alunos. Nesse sentido o professor “educa” sozinho. Portanto podemos nos dar conta que nesta concepção de educação não existe espaço para o diálogo e a reflexão. Imaginar uma construção do conhecimento em conjunto é difícil nesta lógica de ensino.

Percebemos que a educação bancária opta por uma posição narrativa, dissertativa em que unicamente o professor faz uso da palavra. Os alunos simplesmente fazem o papel de meros receptores. A tônica da educação é esta: “narrar, sempre narrar”. Isto se verifica na característica da educação narradora, dissertadora que se reduz à “sonoridade” das palavras,

não levando em conta o seu poder transformador. Ocorre que tal narração simplesmente conduz os alunos a uma memorização mecânica dos conteúdos que são narrados. Pode até existir um entendimento por parte dos alunos, mas dificilmente terá uma compreensão aprofundada dos elementos que estão sendo narrados pelo professor.

A educação faz dos alunos “vasilhas”, recipientes que são preenchidos pelos professores. Quanto mais conteúdo tiver no depósito, melhor conceituado será o professor. Portanto, a capacidade do professor não é medida pelas suas habilidades em fazer com que seus alunos saibam refletir e ler além das palavras (ler o mundo), mas está em passar conteúdos, sem mesmo saber se os alunos realmente estão abstraído tais conhecimentos. Nesta mesma lógica, quanto mais dóceis e passivos forem os alunos, mais serão considerados pelos professores. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os alunos são depósitos e os professores os depositantes. (1977, p. 66).

Em relação à educação bancária, Freire assim se expressa:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra no outro (1977, p. 67).

A falsa ideia que os professores tem de se acharem únicos portadores de conhecimento no processo educacional, faz com que ocorra o que Freire denomina de absolutização da ignorância, negando o conhecimento como um processo de busca, mas como algo dado e pronto que simplesmente é transferido de um para o outro (professor para o aluno).

Na educação bancária, dificilmente ocorre uma horizontalidade entre professor-aluno, pois no momento que isso aconteça a educação deixa de ser bancária e passa para um nível diferente. Chegar a uma paridade entre professor e aluno é difícil em um sistema opressor, pois seria inverter a lógica educacional. O aluno deixaria de ser o depositário de conteúdos, deixaria de ser submisso, passivo, inerte na sua própria ignorância. Estar numa dimensão de igualdade entre ambos sem confundir os papéis não é possível na educação bancária, pois ela nutre uma falsa visão de homens. Não leva em conta a vocação do homem de *ser mais*.

Aqui temos uma dicotomia entre homem-mundo, pelo fato que os homens estão simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Eles não têm consciência de seu papel no mundo e com a sua transformação. Deste modo, a educação bancária dá possibilidades para que os sujeitos estejam no mundo de forma passiva e adaptados a ele, pois leva os alunos a se adequarem ao mundo. Trata-se de uma domesticação e não de uma conscientização.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire fala que a relação bancária entre professor e aluno é vertical, estática, de condição de posição. O professor bancário não reconhece e não respeita o saber que o aluno já possui, traz consigo (1996, p. 64). Os professores da prática autoritária impõem a sua verdade aos alunos, aos grupos populares, desconhecendo a compreensão de mundo destes (1996, p. 81-82).

Além disso, como negadora da experiência formadora, a prática bancária inibe a curiosidade do educando. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador” (FREIRE, 1996, p. 84). Nega a curiosidade que é fundamental à educação, à busca do saber. Esta prática também é conhecida como conservadora da realidade, como reacionária, autoritária, opressora.

No fundo, esta relação vertical é o elemento central de sustentação da educação bancária, pois como vimos o sujeito do processo é o professor, o aluno nada mais é do que um objeto de manipulação por parte do professor.

2.2.1.2 *A relação com o mundo*

A educação bancária gera nos alunos uma posição de adaptação ao mundo e não de interação consciente com ele. Quanto mais os alunos arquivarem os conhecimentos previamente preparados para eles, mais chance eles terão de serem sujeitos apáticos e inertes à realidade. Consequentemente teremos alunos afastados, desligados, descomprometidos com o mundo e com a transformação do sistema opressor, violador dos direitos humanos. Essa posição de adaptação dos alunos ao seu meio acarreta uma repercussão histórica, clara e compreensível, mas nem por isso aceitável de forma passiva. Este elemento é importante que observemos com clareza, pois se esta educação possibilita meramente uma adequação e não uma inserção do homem no mundo significa que ela corresponde ao total interesse do

opressor, pois, quanto mais passivos e alienados estarem os homens, mais fácil é o processo de dominação e, naturalmente, não produzem perigo algum para os opressores, estando negados (os oprimidos) das suas possibilidades de serem mais.

Na concepção de educação bancária não há construção de conhecimento, o que há, sim, é uma mera memorização de discursos, de conceitos desvinculados do contexto social dos alunos. O fator central na educação bancária é a repetição e a memorização de ideias, negando a dimensão histórica do sujeito, sendo este tratado como um objeto estático, provocando nele uma acomodação e passividade ante sua realidade.

Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, afirma que na concepção bancária trata-se de

Narração de conteúdos que, por isto mesmo tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os alunos (1977, p. 65).

O que existe é uma narração de conteúdos que, na maioria das vezes estão sem relação com o mundo ou com a realidade. O aluno, por estar diante de uma educação narrativa, não encontra condições para interagir ou de se relacionar com o mundo de forma consciente, pois estuda o que é narrado pelo professor e que nada tem a ver com a sua realidade, com o mundo concreto do seu cotidiano.

Podemos ir localizando problemas desta concepção educacional no que se refere à ausência de relação entre o saber ensinado e a realidade do aluno, ou seja, na maioria das vezes, o professor trata de inúmeros termos, conceitos, categorias que estão fora da realidade do aluno, não fazendo parte de sua vida. Este é um dos limites da concepção bancária, o de não produzir conhecimento a partir da realidade do aluno, questão que aprofundaremos no próximo item. Não se trata simplesmente de levar uma série de definições prontas para os alunos e achar que se está produzindo conhecimento com eles.

Para Freire “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que melhor adaptados a esta situação, melhor os dominem.” (1977, p. 69).

Nota-se que, em Freire, a presença humana no mundo não é neutra, mas é uma presença transformadora que implica em escolhas, decisões, diálogo e práxis (2000, p. 32-33).

Mudar o mundo é tão difícil quanto possível e necessário. Os humanos não estão vencidos frente à dominação, pois sempre continuam lutando. São os humanos que fazem e refazem o futuro, a realidade, o mundo, a história, a cultura e a si próprios. Como consequência do ser humano como presença no e com o mundo, tem-se a sua eticização. É possível falar em mundo quando o ser humano reconhece que apesar de condicionado não é determinado e que sua missão é transformar o suporte em mundo. Com efeito, Freire faz uma indagação na obra *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*,

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que nós não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (2000, p. 98).

Por que não mudar o mundo que oprime, que discrimina, que viola direitos humanos, que fataliza? Na realidade em que se vive, nos desafios de nosso tempo, precisa-se de uma reflexão sobre o ser humano e sobre a sua presença na e com a realidade. Segundo Freire, “Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos” (2000, p.102).

Estar no mundo implica ser no e com o mundo. Caso o mundo aspira ser diferente, ser mais humano, não há outro caminho que não seja o de sua reinvenção, de sua transformação. Freire escreve: “a liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem presença, por mínima que seja, de liberdade” (2000, p.132).

Desta forma o mundo em que o aluno vive não é considerado no processo educacional, pois a preocupação do professor não é de refletir a partir da relação do sujeito com o mundo, mas simplesmente passar conteúdos definidos previamente, sendo uma ação educacional com pouco diálogo.

2.2.1.3 Ausência de diálogo

Na educação bancária, no lugar de haver comunicação o que há é comunicados, que os alunos ouvem, recebem pacificamente, memorizam e repetem, sem, muitas vezes, terem clareza do que ouviram, acolhendo tudo sem questionar-se sobre a “validade” de tais comunicados. Simplesmente ouvem e, nada mais que isso, não se indignam diante desta situação, acolhem tudo com naturalidade.

Percebemos que temos um duplo problema. Por um lado, o professor que faz comunicados e, por outro, um aluno que os executa passivamente. Nesse sentido poderíamos nos perguntar onde está o problema: no professor ou no aluno? Em primeiro plano, em ambos, mas, num segundo plano, acreditamos que o problema está no professor que em sua ação faz uso de meios inadequados para o processo de ensino, que não condizem com a realidade dos alunos. Não estamos julgando profissionais, mas queremos é demonstrar e localizar os limites e as lacunas da educação bancária. Se, para esta concepção, o professor é quem conduz o processo de ensino-aprendizagem e o aluno fica em segundo plano, fica evidente que a responsabilidade maior é do professor.

Ficar somente no professor seria injusto, pois de certa forma ele está subordinado a todo um sistema que o condiciona a agir de uma forma autoritária no processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, o que acontece é um certo círculo vicioso em que a reprodução se dá de uns para os outros sem que ninguém questione o porquê do mundo ser assim e não de outra maneira.

Na óptica bancária da educação, o professor e o aluno se arquivam à medida em que nesta distorção do processo educacional não há “criatividade”, conseqüentemente, não há transformação e nem saber. “Segundo Freire, o saber somente acontece na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1977, p. 66).

Procurando demonstrar a ausência do diálogo, Freire aborda na Pedagogia do Oprimido os princípios que fundamentam a concepção bancária e, de certa forma, levanta suas limitações, pois têm como elementos fundantes depositar e transferir conhecimentos aos alunos. Os princípios são:

- a) o professor é o que educa; os alunos são educados;

- b) o professor é o que sabe, é o possuidor e dominador do conhecimento, enquanto que os alunos não sabem nada, são vasilhas vazias a espera de serem preenchidas com o conhecimento do professor que sabe;
- c) o professor é o que pensa, que reflete, que age; os alunos são pensados, ou seja, a educação não faz com que o aluno pense, pois o único ser pensante neste processo deve ser o professor;
- d) o professor é o que fala, diz palavras, formula conceitos, frases, categorias, expõe ideias...; Os alunos são os que escutam passivamente e docilmente sem perguntar-se sobre a validade do que estão ouvindo;
- e) o professor é o que disciplina, que possui as regras, o poder, a autonomia e o status de autoridade; os alunos são disciplinados, “formados”, acomodados, inertes na sua própria ignorância;
- f) o professor é o que opta e prescreve sua opção, ele decide o que fazer e o como fazer, o que estudar e a “metodologia” a seguir que, logicamente, é a bancária; os alunos seguem regularmente a proposta do professor sem o mínimo de reação ou de indignação;
- g) o professor é o que atua, age, faz e desfaz; aos alunos ficam às meras ilusões de que estão atuando, com a atuação do professor, vivem no engodo de acharem que estão sendo sujeitos do processo de construção do conhecimento, mas no fundo é mera ilusão;
- h) o professor escolhe o conteúdo programático, possui tudo preparado previamente, sem mesmo estar em contato com a realidade dos alunos; os alunos nunca ouvidos no processo de escolha dos conteúdos, o seguem passivamente;
- i) o professor identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que se opõe antagonicamente à liberdade dos alunos; estes devem adaptar-se às determinações dos professores, os seguindo fielmente;
- j) o professor é o único sujeito do processo educacional, enquanto que os alunos são nada mais que meros objetos de manipulação (FREIRE, 1977, p. 67-68).

Esses são alguns dos princípios que fundamentam e sustentam a concepção e prática bancária de educação. É perceptível que o professor possui expressiva centralidade. Tudo gira em torno dele, sendo que os alunos ficam como meros espectadores à espera de serem preenchidos com conteúdos. A capacidade de refletir, de construir, é anulada nos alunos, pois o que importa é adaptá-los à realidade do mundo e desta maneira ficam distantes das possibilidades de serem sujeitos críticos e conscientes. O elemento crítico não possui espaço

nesta concepção educacional, porque ser crítico significaria questionar-se sobre sua realidade e seus conhecimentos, desagradando aos opressores que tem como interesse fundamental não o “desnudamento” do mundo e nem sua transformação. Querem é manter o sistema como está, a educação como ela está, a fim de manter a opressão.

O pensador Paulo Freire é enfático ao referir-se aos objetivos da educação bancária:

Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (1977, p. 73).

O que percebemos é a negação da possibilidade de um pensar verdadeiro, autêntico, crítico, que venha dos alunos. Qualquer iniciativa surge do professor por achar-se o possuidor do conhecimento e do “poder”. Não existe uma comunicação entre professor e aluno, o diálogo não encontra espaço e muito menos importância nesta perspectiva.

Percebemos que Freire é categórico e crítico quando se refere à educação bancária. Ele deixa transparecer sua repugnância e aversão a esta concepção educacional, ao perceber os “males” que causa ao ser humano, pois ao invés da educação ajudar o homem a humanizar-se o desumaniza cada vez mais. É nesta perspectiva que Freire destaca: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá, mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.” (1981, p. 38).

O que transparece é que educar um sujeito crítico, consciente, humanizado, inserido, livre, fazendo uso da concepção bancária será difícil, pelo fato que sua lógica funcional é contrária à libertação, pois prima pela submissão dos alunos.

A educação em discussão, que torna os alunos passivos e os adapta ao mundo, repousa numa igualmente falsa concepção e compreensão de homem. Na realidade ocorre uma distorção da compreensão de consciência, confunde-se conscientizar com encher a consciência. Por isso Freire afirma:

Para a concepção bancária, a consciência do homem é algo espacializado, vazio, que vai sendo preenchida com pedaços do mundo que vão se transformando em conteúdos da consciência. Essa concepção mecanicista da consciência implica necessariamente em que ela esteja permanentemente recebendo pedaços da realidade que penetram nela. Não distingue, por isso, entre entrada na consciência e tornar-se presente à consciência. A consciência só é vazia, adverte-nos Sartre, na medida mesma em que não está cheia de mundo (1977, p. 15).

No escrito de Freire, explicita-se que o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, está sempre recebendo na sua consciência, partes, pedaços da realidade e nunca recebendo o todo dela, pois receber o todo significaria dar ao aluno a possibilidade de ver a realidade, senti-la e poder posicionar-se diante dela. Mas como recebe pedaços isolados dificilmente terá elementos suficientes para entender o contexto em que se encontra inserido e, conseqüentemente, continuará recebendo as informações semimortas, depositando-as, arquivando-as e as memorizando para depois poder repeti-las, sem saber o que está repetindo ou falando.

2.2.1.4 A reprodução da opressão

A educação bancária mantém o sujeito desconectado da sua realidade. Ele está num determinado contexto, mas não tem capacidade de abstraí-lo, de entendê-lo. Neste contexto pensar no fim da opressão seria um equívoco, pois, como vimos no capítulo anterior, o fim da opressão deve ser resultado da ação e reflexão dos oprimidos sobre seu estado de vida e sua realidade.

Nesta concepção, se os alunos não possuem um “domínio” sobre a realidade que vive, jamais farão ação – reflexão sobre ela questionando-se sobre seu estado de vida. Nesta lógica, Freire, na sua obra “Uma educação para a liberdade”, ao se referir à concepção educacional bancária, constata que:

A concepção bancária nega a realidade em devir. Nega o homem como um Ser de busca constante. Nega sua vocação ontológica de *Ser mais*. Nega as relações homem - mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu que fazer transformador. Nega o homem como um ser de práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida (1977, p. 16).

O sujeito está negado, privado de todos aqueles elementos essenciais que vão o constituindo como um *ser mais*. Ele é privado de sua própria natureza humana de humanizar-se, de ser livre, de ser sujeito de sua própria história do processo de libertação.

Em suma, para Paulo Freire, em momento algum se posiciona a favor deste modelo de educação, mas pelo contrário, levanta críticas e limitações dela. Procura demonstrar como a educação, quando mal entendida e posta em prática de maneira equivocada, pode levar os alunos à tamanha alienação e domesticação, tornando-os passivos, imersos numa neblina de dominação. A supremacia é sempre, do professor, tudo gira ao seu redor e tudo parte dele, jamais o aluno terá espaço para ser atuante no processo de ensino-aprendizagem. É uma educação que não está em vista da libertação, mas da opressão e massificação. Apesar de tudo que vimos de negativo e problemático nesta concepção educacional, infelizmente esta possui supremacia em nosso atual sistema educacional e prevalece na grande maioria de nossas escolas.

Este modelo de educação bancária pouco poderá contribuir para a formação e capacitação de sujeitos comprometidos em proteger, promover e garantir os direitos humanos na construção de uma cultura para a vivência e prática dos direitos humanos que deve ser um dos objetivos da educação. Para que isso aconteça é necessária uma educação que dialogue com a realidade e a vida dos sujeitos do processo, superando toda forma de opressão e violação dos direitos humanos. Este modelo de educação será tema de reflexão do próximo item de nossa pesquisa.

2.2.2 Educação problematizadora

Conforme refletimos no item anterior, a educação bancária centraliza todas as atenções no professor, enquanto que o aluno fica em segundo plano. O que nos propomos é desenvolver a educação problematizadora, levando em conta seus objetivos, sua metodologia, seus pressupostos, suas metas e seu desenvolvimento entre outros aspectos que a constituem. Para isso, precisamos estar atentos aos elementos descritos anteriormente para entendermos melhor as diferenças entre as concepções e os avanços da educação problematizadora.

A educação problematizadora possui como elemento central o diálogo, o qual possibilita uma relação horizontal entre o educando e o educador. É pelo diálogo presente na educação libertadora, que o educador vai conhecendo a realidade do educando e desta forma vão problematizando juntos tal realidade, levando o sujeito a dar-se conta de seu estado de vida.

Conforme a *Pedagogia da Autonomia*, na educação problematizadora

[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (1996, p. 25).

Além do mais, o modelo educacional problematizador parte do pressuposto de que os humanos são seres históricos e inacabados, assim como a realidade opressora é histórica e inacabada. Neste pressuposto encontra a sua justificativa como educação de cunho problematizador, libertador e, portanto, humano. Então, para Freire, a educação acaba tendo a necessidade de se refazer permanentemente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade” (1981, p. 83).

Para o autor, como uma forma de ensino-aprendizagem da prática de liberdade, a educação problematizadora desperta a criatividade, a curiosidade crítica e a transformação dos seres humanos no e com o mundo, na e com a história e na e com a cultura, proporcionando, assim, o verdadeiro saber. “É enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento” [...] (2003, p. 154). Esta prática educativa ajuda o ser humano a comprometer-se com a mudança do mundo, com os direitos humanos, por possibilitar a sua curiosidade e a sua liberdade de criar e recriar o mundo. Contribui, assim, ao *ser mais* e à busca constante da liberdade. Através da educação problematizadora, a realidade passa a ser vista como uma mudança constante e o ser humano passa a ser visto a partir da vocação de humanizar-se.

2.2.2.1 A relação horizontal entre educador e educando

O nosso ponto de partida no desenvolvimento desta questão será destacar que a educação que se impõe, aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação e com a transformação social, não pode ter como ponto de partida uma visão de ser humano como ser vazio, visto como vasilha à espera de ser preenchido com conhecimentos prontos e acabados, que normalmente reproduzem o poder estabelecido.

Não podemos partir da ideia de uma consciência espacializada mecanisticamente compartimentada, alienada e desvinculada da realidade concreta. Precisamos sim partir da lógica inversa, em que vemos a pessoas como seres inacabados, com consciência intencionada ao mundo, direcionada para o mundo. Não podemos fazer dos homens depósitos de conteúdos, mas levá-los a um estado que lhes possibilite levantar problematizações nas suas relações que mantêm com o mundo.

Na *Pedagogia do Oprimido* Freire destaca:

Ao contrário da bancária, a educação problematizadora responde a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma (1977, p. 77).

Freire vai tomando sua posição referente à educação, pois se evidencia que a educação libertadora não se pode limitar a simplesmente depositar, narrar, transferir ou transmitir conhecimentos, pois isto é típico da concepção bancária de educação, muito menos pensar na separação entre professor e aluno, exatamente porque ela busca superar a contradição entre educador e educando, propondo um equilíbrio entre ambos. Trata-se, de certa forma, de uma igualdade de importância e valor, sem dar primazia nem ao educador e nem ao educando. Sem esta predisposição não é possível a existência da relação dialógica na educação, elemento que na bancária, em momento algum, possui espaço devido à disparidade existente entre o professor e o aluno.

Para o autor, o antagonismo entre as duas visões de educação se visualiza na diferença de objetivo. Por um lado, a educação bancária se presta para propagar a dominação e, por outro, a educação libertadora prima pela libertação. Enquanto que a primeira mantém a

contradição professor – aluno, a segunda busca a superação da contradição. (1977, p. 78). Para manter a dicotomia, a bancária nega o diálogo, constituindo-se numa educação essencialmente antidialógica, para superar a realidade opressora, a problematizadora apoia-se exatamente no diálogo como elemento essencial no processo educacional e libertador.

Desta forma, o diálogo é um caminho indispensável para o autêntico processo educacional libertador. Não se trata de qualquer comunicação, mas de uma comunicação dialógica fundamentada em virtudes importantes como o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança. Com certeza, cada uma destas virtudes são aspectos centrais e diferenciais na educação libertadora. Quem dialoga verdadeiramente, sempre dialoga com alguém sobre alguma coisa. No caso da educação, o educador dialoga com o educando a partir da realidade do mesmo. Sendo assim, o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1977, p. 93).

A educação libertadora só ganha características próprias e não se confunde com a bancária ou se torna igual, à medida que rompe com os esquemas verticais que são característicos da educação bancária, rompendo definitivamente com a contradição entre professor – aluno. Assim o diálogo se apresenta como um “divisor de águas” entre estas duas posições. Desta forma, na educação problematizadora, se apresenta uma nova relação que não é mais educador do educando, nem educando do educador, mas consiste na relação educador – educando e educando – educador.

É a educação ganhando novo enfoque, novo paradigma, pois ocorre uma “inversão” nos princípios educacionais. Não se trata de “inversão” de papéis, mas de estar sendo com:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (1977, p. 78).

Na educação problematizadora, percebe-se a centralidade na relação horizontal entre educador e educando.

No momento que o educador vai conhecendo a realidade do educando, vão fazendo uso do diálogo e vão estabelecendo um processo de relações mútuas e “igualitárias” (horizontais). Assim chegamos à máxima freiriana: ninguém educa ninguém (não se trata nem do educador nem do educando), ninguém se educa a si mesmo (não é o educador que educa

por si só e nem o educando que subjetivamente vai se educando), mas os homens se educam em comunhão (a mútua relação entre o educador-educando e educando-educador mediatizados pelo mundo). O elemento mediador no processo educacional neste sentido é a objetividade da realidade do educando e do educador (1977, p. 79).

2.2.2.2 *A leitura do mundo*

A educação libertadora, proposta por Freire, leva em conta alguns aspectos importantes que são indispensáveis no processo educacional, como por exemplo, a necessidade de conhecer a realidade dos educandos uma vez que o educador conhece as condições de vida do educando, ele possuirá mais condições, chances de saber qual deve ser o seu ponto de partida e quais são as (melhores) vias em vista de uma melhor aprendizagem e conscientização. O educador deve ser sensível à realidade e aos problemas dos educandos e, a partir destes problemas, desenvolver o processo de alfabetização e conscientização, nunca ignorando o conhecimento já existente nos educandos. Educar, alfabetizar, conscientizar, humanizar..., como diz Freire, não é simplesmente ensinar a ler e a escrever, mas é ensinar a ler e a escrever o mundo pensando e ressignificando a existência.

Partindo desses pressupostos o educador deve levar o educando além da leitura de palavras, deve conduzi-lo à capacidade de ler a realidade nos seus desdobramentos e conseqüentemente, de posicionar-se perante ela de uma maneira “crítica”. Esse é um dos pontos chave da pedagogia de Freire, pois no momento que o educando tem a capacidade de analisar a realidade e posicionar-se criticamente perante ela, um grande passo foi dado no processo de sua libertação.

Na concepção problematizadora os educandos não são mais “recipientes dóceis” de conteúdos, mas são “investigadores críticos”, buscadores da verdade, questionadores, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em diálogo constante com o educador, o qual é também um investigador crítico que instiga seus educandos a ser o mesmo.

Sobre o papel do educador problematizador, Freire afirma:

Na prática educativa libertadora, por constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do “logos” (1977, p. 80).

Para Freire a educação bancária fica no mundo da doxa, da opinião, distante da verdadeira realidade, levando os sujeitos a continuarem imersos na sua opressão. Pelo contrário, a educação libertadora quer levar os educandos à emersão das consciências, resultando numa inserção crítica e consciente na realidade, pois o *logos* lhes dá possibilidade de chegar à essência da realidade em que vivem. Isso faz com que os homens não sejam isolados do mundo, mas estejam em constante relação com ele. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente e nunca separadamente. Nesse sentido, observamos que não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. Os dois estão estritamente relacionados. Se houver uma dicotomia entre consciência e mundo, estamos no terreno da educação bancária.

A consciência e o mundo não se dão em tempos separados, primeiro um e depois o outro, mas se dão ao mesmo tempo. Para melhor entendermos no que consiste a relação entre a consciência e o mundo, citaremos uma passagem de Freire:

Certa vez num dos círculos de cultura do trabalho que se realizava no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou enquanto discutia através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem.” E quando o educador lhe disse: “Admitimos absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” Não! Respondeu enfático, faltaria quem dissesse: Isto é mundo! O camponês quis dizer, exatamente que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente implica no mundo da consciência (1977, p. 81).

Não podemos separar o mundo do homem, ou o homem do mundo, pois um é constituinte indispensável do outro ou, podemos dizer, um é pressuposto para a existência do outro. Querer separá-los trata-se de um equívoco no processo de educação. É exatamente nesta perspectiva que a educação libertadora faz um esforço permanente, procurando levar os educandos a perceberem de maneira crítica como eles estão sendo no mundo, com que e em que se acham, ou seja, é o esforço de levar os educandos a questionar-se a si, ao educador, ao

mundo, procurando ter uma visão ampla, do todo e não de simples partes da realidade, a exemplo do que ocorre na educação bancária.

No momento em que os educandos vão desvelando o mundo, a realidade, a sua maneira de agir diante dela também irá mudando, muda de acordo com a forma que vão percebendo o mundo. Estamos dialogando neste ponto com uma questão que é centralmente antagônica à posição bancária, pois como vimos no item anterior, a bancária procura ocultar certas razões que explicam a realidade, a possibilidade de serem homens no mundo, sendo sempre mais. Com uma posição totalmente contrária, a educação problematizadora possui como um dos pontos de partida a realização desmistificação do mundo. Por isso que a bancária nega o diálogo, enquanto que na segunda, a problematizadora, o diálogo é exatamente um meio indispensável para desvelar a realidade.

Para demonstrar melhor esta distinção entre ambas, Freire afirma que:

A primeira “assistencializa”, a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e ainda quer não podendo manter a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A Segunda na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (1977, p. 83).

Deste modo percebemos a diferenciação que há entre as duas concepções educacionais. Enquanto que uma desconhece, nega, suprime os seres humanos como seres históricos, a outra parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos educandos, ou seja, parte-se da “positividade” do educando, de tudo aquilo que ele sabe e não tem a preocupação de querer dar para o educando aquilo que ele não tem, isto é, partir da sua negatividade. É por este fator histórico que se reconhece os educandos como seres que estão sendo, inacabados, inconclusos, pois a história feita pelos homens também é inacabada. Os homens têm consciência de serem inacabados e deste modo se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana, que leva os educandos a irem tendo consciência desta realidade e assim irem fazendo este permanente devir da realidade. Desta forma a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo, num permanente processo de busca.

Os educandos, que refletem, que agem sobre a realidade, são sujeitos de liberdade e não de opressão. É importante que o educador dê possibilidades aos educandos de verem que a realidade opressora não é algo fatal, intransponível, imutável, mas que é possível superá-la, desafiando os educandos a enfrentarem sua própria realidade, seu estado de vida, não idealizando ou fantasiando um estado que seja distante daquele em que vivem. Neste sentido, com a tomada de consciência da situação, os educandos vão se apropriando dela como realidade histórica e, deste modo, possuem elementos que possibilitem transformá-la.

Portanto, é “esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, que supera também a falsa consciência do mundo”. (1977, p. 86). O mundo não é algo sobre o que meramente se fala com falsas palavras, que se tem noções de partes, mas é agora o mundo mediador dos sujeitos no processo educacional. É a ação dos educandos sobre o mundo que desencadeia a ação transformadora dos homens, resultando assim na humanização, na possibilidade de *ser mais*, de serem livres.

A educação problematizadora, parte da realidade concreta, o educando pensa a partir da realidade e, por isso, ela deve ser a principal ação em vista de uma mudança na sociedade. Um elemento importante surge pelo fato de que a educação passa a ter um significado político dentro do Estado, ou seja, a educação se apresenta como um grande meio de mudança social e conseqüentemente uma mudança política, pois, não temos como pensar uma educação problematizadora sem esta ligação com a política. Assim, à educação problematizadora apresenta como caminho de transformação da sociedade opressora para uma sociedade “livre”. Neste sentido Freire afirma que “se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que a mantém.” (2001, p. 38).

Na visão freiriana, a prática educativa problematizadora colabora para que os seres humanos pensem o mundo e a si mesmos, assim como estabelece formas de atuar no mundo, isto sem dicotomizar o pensar e o atuar. Assim sendo, esta educação contribui para que os humanos percebam de forma crítica “Como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (1981, p. 82).

No fundo é a educação com uma dimensão ligada à política, a questões sociais, e econômicas, pois na medida em que a educação libertadora se apresenta como um meio de transformação da sociedade é por que ela possui uma estreita ligação com a política. É a educação em direitos humanos. Educação problematizadora calcada com a prática, vivência dos direitos humanos, construindo uma cultura dos direitos humanos.

2.2.2.3 A dimensão libertadora da educação

Neste ponto, veremos os motivos que a educação libertadora não serve aos opressores, ao sistema dominador e injusto que gera morte, dominação, opressão, “escravidão”, fazendo dos homens meros objetos de manipulação. Segundo Freire, nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos passassem a dizer: “Por quê?”. Chegar a tal situação significaria colocar em dúvida a opressão e pensar na liberdade, tanto de perguntar “Por quê?”, bem como de buscar respostas que possam fazer dele um sujeito crítico e consciente de sua realidade. Esta é a meta da educação problematizadora: fazer com que os educandos questionem sobre a realidade em que vivem.

A educação que prima pela possibilidade dos educandos questionarem é uma educação que busca ajudar aos sujeitos a serem livres, sendo que desta forma a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento. (1979, p. 25). Neste sentido serão livres e conscientes de seu papel no meio social em que vivem.

O elemento da tomada de consciência é muito importante no processo de educação problematizadora, pois ela se encontra ligada à “utopia”, ou seja, quanto mais conscientizados forem os educandos tanto mais estão capacitados para serem anunciadores da esperança e denunciadores do sistema opressor, graças ao compromisso que vão assumindo com a superação da opressão.

Segundo Freire:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão e por causa da radicação utópica que informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação (...), pois, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (1979, p. 29).

Este é um elemento importante da tarefa da educação libertadora: ajudar o sujeito a ser cada vez mais consciente. Ser consciente significa ir tomando “posse” da realidade e, com isso, poder entendê-la na sua totalidade, pois, a realidade não pode ser modificada ou transformada senão quando o homem descobre que ela é modificável e que ele pode fazê-lo.

(1979, p. 40). Desta forma, é de suma importância fazer da conscientização o primeiro objetivo de toda educação. Antes de tudo, é preciso provocar no educando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa o sujeito a efetivar uma ação consciente e libertadora.

Podemos dizer que a educação problematizadora possui como elemento diferencial o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, isto é, parte exatamente do “positivo” do educando, enquanto que a educação bancária parte do “negativo” do aluno. Na medida em que a educação bancária está preocupada em passar para os alunos o que eles não sabem, não “têm”, a educação problematizadora parte exatamente do lado oposto, parte do conhecimento que o educando já possui e, a partir daí, vai construindo o conhecimento em conjunto, educando e educador.

Temos, portanto, por um lado a educação bancária que mantém uma relação vertical entre aluno e professor, apenas o professor possui conhecimentos com uma ausência de diálogo e repetição de conceitos; por outro, temos a educação libertadora, cuja relação entre educando e educador é horizontal, possibilitando aos educandos a leitura e a inserção no mundo de forma consciente, tendo como grande objetivo a libertação do sujeito oprimido e do ser humano em geral. O principal não é saber o que o educando não sabe, mas é, sim, descobrir o que ele sabe e desta forma ir realizando o processo de educação ligada à ideia da conscientização, da humanização, da libertação e do compromisso em vista da construção de uma cultura para a prática dos direitos humanos, questões que aprofundaremos no próximo capítulo, articulando os aspectos centrais da Educação em Direitos Humanos relacionados com as contribuições desenvolvidas por Paulo Freire no seu construto teórico, principalmente na educação problematizadora.

3 EDUCAÇÃO CRÍTICO-PROBLEMATIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PARA VIVÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

No último capítulo, considerando os conceitos relacionados a Direitos Humanos voltados à educação e dos relacionados à pedagogia de Paulo Freire, pretendemos articular os temas e desenvolver as principais contribuições do autor para o desenvolvimento de uma educação voltada a uma cultura dos direitos humanos. Ou seja, o tema central deste capítulo será a *Educação crítico-problematizadora: a construção de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos*. No primeiro item abordaremos o tema da educação em Direitos Humanos em Freire visando à formação cultural para os DH. Posteriormente, abordaremos a temática do diálogo como mediador para a construção de uma cultura para os Direitos Humanos. No último item do capítulo e da pesquisa será abordada a temática da metodologia para a educação em Direitos Humanos com foco na metodologia da práxis.

3.1 A Educação em Direitos Humanos em Paulo Freire

Paulo Freire, pelo seu compromisso com a sociedade na qual todos os cidadãos devem ser tratados de forma igualitária, partindo da premissa do respeito à dignidade humana, quando se propôs a construir uma educação problematizadora como forma de contrapor à educação bancária, expõe de certa forma seu empenho na busca de garantir, proteger e promover os direitos humanos.

Percorrendo todos os escritos de Freire, são raras as passagens na qual este trata de forma direta do tema dos Direitos Humanos, mas de forma indireta este dialoga de forma permanente com esta temática, quando propõe a construção de uma sociedade na qual todos tenham assegurado seu direito de *Ser Mais*, de dizer sua palavra, de indignar-se frente a realidade injusta. Ao propor que a educação possui papel primordial neste processo de superar a opressão, acreditamos que Freire delega à educação a responsabilidade em vista de contribuir para superar a violação dos direitos humanos, despertando nas pessoas a consciência de que são sujeitos, portadores de direitos e estes devem ser assegurados, protegidos, garantidos, promovidos de forma permanente.

Sua preocupação constante com o ser humano, sua existência, possui na essência a preocupação de Paulo Freire com os direitos humanos. Este compromisso com esta temática pode ser percebida pelo seu engajamento na luta pelos direitos humanos como educador e como Assessor da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, onde desempenhou papel de suma importância na construção de uma cultura para os direitos humanos. Para Freire, como percebemos no decorrer da reflexão, somos seres vocacionados, chamados a *ser mais*. Por isso, os seres humanos não podem, diante da desumanização, da violação dos Direitos Humanos, pensar que a realidade é assim mesmo e nada adianta fazer, a não ser cruzar os braços e esperar (1996, p. 75). Eles devem se enraivecer, colocar-se numa posição crítica de não aceitação aos determinismos impostos pelos opressores, justamente por serem vocacionados, chamados a *ser mais*. Devem manifestar a sua rebeldia, a sua raiva, o seu anseio por mudança, por revolução e por evolução, por encontrarem-se na condição de situação e não de determinação, buscando a garantia, promoção e proteção dos Direitos Humanos. A vocação a *ser mais*, segundo Freire, faz com que:

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesmo. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (1996, p. 75-76).

Salienta-se que, o ser humano, *ser mais*, não pode negar a sua responsabilidade com a humanização, com a garantia dos Direitos Humanos. E é isso que o faz *ser mais* humano. É isso que o faz superar a distorção do *ser mais* com o *ser menos*. Toda esta afirmação possui um conjunto de elementos relacionados aos Direitos Humanos, ao afirmar que não podemos negar o direito a *ser mais* diante da opressão, da violação dos Direitos Humanos.

Segundo o pensamento freiriano, é possível e necessário mudar a posição determinista que torna o *ser mais* em *ser menos*. É preciso que o ser humano perceba a sua vocação para o *ser mais* e, também, perceba de forma crítica, não fatalista, a sua situação concreta de opressão, de violação dos Direitos Humanos e, então, busque a mudança. Na rebeldia, na denúncia da situação desumanizadora que passa a ser postura revolucionária é

que se inicia o processo de mudança do mundo, da história, da cultura, a transformação do *ser menos* em *ser mais*, com a afirmação do sujeito como humano (1996, p. 78-79).

A postura revolucionária é entendida por Freire como a postura de superação de uma situação desumana e de anúncio de uma situação humanizadora. Mas, em que se fundamenta esta rebeldia, esta postura revolucionária, na qual a mudança é o ponto de partida indispensável, na qual [...] “*mudar é difícil, mas é possível*” [...] (1996, p. 79). Conforme Freire, é na compreensão do futuro como problema e no *ser mais* que estão os fundamentos para a rebeldia humana, rebeldia que contradiz a resignação (1996, p. 78).

A educação colabora para que a realidade seja diferente, para que se mudem as condições habituais e fatalistas, ingênuas e neutras por condições humanas, que possibilitem a efetivação constante do direito de *ser mais*. Ela possui contribuição fundamental na construção de uma cultura para os Direitos Humanos a partir da sua capacidade de desenvolvimento e formação do senso crítico das pessoas. Para que dê conta de realizar o *ser mais*, a educação problematizadora deve ter posição crítica, deve ser transformadora. Para Freire, ela não pode ser ingênuas, assim como os educandos-educadores e educadores-educandos não podem ser ingênuos e cínicos com os problemas que os cercam. O educador e o educando não podem negar a situação de violação dos Direitos Humanos. Ambos, por meio do processo educacional, devem estar engajados e comprometidos com a garantia, proteção e promoção dos Direitos Humanos para todas as pessoas. Desse modo a educação requer posicionamento, não neutralidade. Ela requer ação-reflexão, práxis.

A disponibilidade humana à mudança e a sua abertura ao novo fazem com que a educação seja uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma especificidade humana. O ensinar e o aprender são elementos constitutivos do homem e da mulher. O ser humano é educável por ser um sujeito capaz de conhecer, e conhecer com os outros. A educação é necessária, pois motiva o ser humano a conhecer e a dizer a sua palavra, a dizer o mundo. Educar é próprio dos humanos, já em relação aos animais só são possíveis o adestramento e o treinamento.

A educação ajuda o ser humano a intervir no mundo, além de ajudá-lo a conhecer o mundo e a comunicar este conhecido. É nesta intervenção no mundo que deve nos levar ao compromisso com os Direitos Humanos. Na sua condição de sujeito, o ser humano, como portador de direitos, pode construir o saber do mundo, sobre ele e com ele, trocando a experiência deste saber com os outros humanos. Conforme Freire, “saliente-se a importância da criticidade em face da *vocação* inserida na natureza humana a que acrescenta ao ato de constatar, implicando no de conhecer, a tarefa de intervir sobre a realidade opressora” (2000,

p. 91), ou seja, diante da opressão, violação dos Direitos Humanos, precisamos, além de conhecer a realidade, intervir sobre ela.

A vocação para o *ser mais* acrescenta ao ato de constatar os problemas, de ver as coisas acontecendo, a possibilidade e a necessidade de intervir, de participar na construção da realidade, do estar sendo do próprio ser humano. Assim como, também, pode acontecer um movimento diferente, que parte do intervir na realidade para, a partir deste intervir, poder conhecê-la e comunicar este conhecido (2000, p. 31). Estas possibilidades de constatar, de intervir, de conhecer, de comunicar, mostram o sentido e a necessidade da educação em Direitos Humanos, a qual torna isso efetivo.

Na *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire afirma que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (2000, p. 40).

A educação tem sentido porque o ser humano e o mundo são possibilidades e não determinismos. O aprender possibilita o *ser mais* ao humano inconcluso e o ajuda a assumir esta vocação. Possibilita que os seres humanos estejam sendo, e sendo mais humanos. A educação tem sentido porque corresponde à característica humana de aprender, de fazer, de saber, de estar sendo, porque é projeto e pode ter projetos.

Uma educação esperançosa, que acredita na possibilidade da mudança, voltada para os Direitos Humanos, mostra ao ser humano esperançoso a necessidade de superação dos obstáculos da violação dos direitos humanos e das limitações fatalistas, apesar de serem em grande número. Esperança que se junta ao desejo de mudar e a luta pela mudança. Esperança que é processo de permanente busca e que tem a mesma matriz que a educação. Conforme Freire:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (2000, p. 114).

Quanto à preocupação freiriana frente às condições da fase de transição brasileira, levando em consideração os problemas do passado brasileiro e os anseios de participação do povo e pretendendo uma educação que responda a esses problemas, percebe-se que é acentuada a importância de uma educação em direitos humanos que seja adequada ao povo em emergência e que venha a corresponder com a autêntica democracia. Uma educação que proporcione a inserção do ser humano na realidade social e política, ajudando as pessoas a participarem das mais diversas formas e espaços de decisão, exercendo a democracia, usufruindo de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais, econômicos e culturais. Educação que substitua a passividade pela participação, enfim, que supere o analfabetismo, a inexperiência democrática e seja problematizadora, promotora dos direitos humanos.

Freire traz uma questão central, que nos parece ser o problema a que se propõe dialogar durante a obra *Educação como prática da liberdade*, a ser dita: “onde buscamos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre a qual se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messianicamente transplantado?” (1977, p. 79).

Freire dá a entender que as condições necessárias para que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica estão na educação problematizadora, como aparece na seguinte afirmação freiriana:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame dos seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (1977, p. 80).

A transitividade de consciência no e com o ser humano é fruto de uma educação problematizadora que o lança ao debate, ao exame crítico dos seus problemas e da realidade. Educação que motiva os educandos a participar da construção do conhecimento, assim como, motiva-os a participar da realidade social, cultural e política.

Desta maneira, percebe-se que, para Freire, a educação problematizadora pode ajudar o ser humano a libertar-se, a realizar o *ser mais*, na construção de uma cultura para os direitos humanos, pois o compromete à crítica e à possibilidade de escolha de seu próprio modo de viver. Ela abre caminho para a manifestação do povo frente à realidade de opressão. A educação contribui na inserção mais crítica e consciente do ser humano no processo de mudança diante dos problemas que se apresentam. Ela contribui para o ser humano ajudar-se, ou seja, faz ele agente de sua própria recuperação e de sua inserção na realidade. Assim a educação encontra a sua justificação na consciência da inconclusão e na vocação humana para o *ser mais* e, por sua vez, apresenta-se contribuindo à libertação e à realização humana.

Os humanos, os educandos e educadores vão interessar-se pela educação e esta educação vai ser libertadora quando ela estiver ligada a aspectos concretos de suas necessidades sentidas e quando eles forem sujeitos de seu pensar, discutindo dialogicamente com os educadores-educandos e com os demais humanos. A educação faz sentido quando os humanos que dela participar se sentirem sujeitos, sentirem-se educandos-educadores e educadores-educandos, ou seja, quando os oprimidos participarem da sua elaboração, o que não acontece na prática bancária de educação.

Com efeito, na educação problematizadora, o educador refaz criticamente o seu conhecimento, o seu saber pelo conhecimento dos educandos e os educandos passam a ser investigadores críticos em seu diálogo com o educador, deixando de ser os meros recipientes de conteúdo da prática bancária. Educador-educando e educandos-educadores, como conhecedores e investigadores críticos, ambos emergem suas consciências imersas na realidade opressora e, assim, inserem-se criticamente na realidade procurando questionar o fatalismo determinista e buscando a mudança de toda realidade que oprime. O testemunho, o exemplo de coerência entre o que prega e o que faz do educador aos educandos é a maneira autêntica de educar numa perspectiva ética e democrática voltada para os direitos humanos (FREIRE, 2000, p. 38).

O educador da concepção problematizadora de educação deve [...] “respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo” [...] (FREIRE, 1996, p. 64), assim como, deve respeitar as limitações dos educandos e as suas próprias limitações enquanto educador deve ter consciência destas limitações e assumi-las. A autonomia dos sujeitos é fruto de decisões que vão sendo tomadas com o decorrer do tempo, a autonomia está em constante construção (FREIRE, 1996, p. 107). Assim a educação estimula e contribui para se ter uma nova compreensão da realidade, do contexto que cerca os humanos.

Segundo o pensamento freiriano, a educação problematizadora não pode servir nem ao autoritarismo do educador e nem ao liberalismo do educando. Para ser problematizadora, a educação deve estar vinculada à autoridade democraticamente ética do educador que respeita a liberdade e deve estar ligada ao educando que vai assumindo a responsabilidade por suas ações (1996, p. 93). “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (1996, p. 105). Freire pensa em [...] “uma autoridade ciente de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades” (2000, p. 35), pois [...] “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (1996, p. 108). Deve-se saber de que na educação problematizadora não se pode criar dualidades, não se pode [...] “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicisticamente separado, um do outro” (1996, p. 95).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, a educação como prática conscientizadora colabora para que o ser humano passe da ingenuidade para a criticidade, colabora para que o ser humano seja sujeito da realidade e sujeito criador do conhecimento. A alfabetização e a educação efetivam-se por um método ativo, dialogal, crítico e criticizador; pela modificação do conteúdo programático e pelo uso de técnicas como a redução e a codificação de palavras (1980, p. 107). Por este método conscientizador, o ser humano aparece como sujeito de sua educação na relação com o mundo.

Em Freire, os oprimidos tornam-se capazes de desmitificar as situações-limites e de buscar a libertação pela visão crítica e dinâmica que vão construindo da realidade. “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’” (1977, p. 106). Situações-limites são aquelas situações que limitam o ser humano de *ser mais*, que violam os direitos humanos, são temas e fatos que se apresentam como determinantes históricos aos quais parece que só é possível adaptar-se. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados” (1977, p. 111).

A educação dos oprimidos, dos violados dos seus direitos tem suas raízes na inserção crítica dos oprimidos em sua realidade, como sujeitos que se empenham na luta pela libertação pela auto-reflexão. Esta educação procura a restauração da relação entre sujeitos que deixam de ser oprimidos e/ou opressores e se tornam mais humanos (1977, p. 43). A luta pela libertação faz sentido quando os oprimidos recuperam a sua humanidade e a dos

opressores, fazendo, a partir deste momento, ambos parte do processo constante de libertação. “Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (1977, p. 31).

Um termo importante, que surge é o de auto-reflexão, elemento fundamental na relação teoria e prática, pois contribui para uma política educacional crítica em vista de atender ao interesse da autonomia e emancipação de cada ser humano.

Para Freire, a auto-reflexão contribui na construção da liberdade política e da participação social, pois não se trata de uma liberdade descomprometida com o mundo, com a realidade, mas pelo contrário, trata-se de uma liberdade que impulsiona o sujeito ao compromisso político com a transformação social e com os direitos humanos.

Nesse sentido, Tânia Maria M. Sampaio, escreve no seu artigo sobre “Questão Freiriana da educação como práxis político-filosófica” que:

Atinamos que, distanciando-se do seu mundo, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o alfabetizando em Freire redescobre-se como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência de si e a consciência do mundo crescem juntas e em razão direta; uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca relação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo e conquistar o mundo. Aí a essência humana existencia-se, auto desvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o alfabetizando é levado a escrever a palavra escrita em que à cultura se diz e dizendo-se criticamente deixa de ser repetição intemporal do que passou para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é o anúncio e promessa do que há de vir. E isto é práxis freiriana. (1995, p.83).

No momento que o sujeito começa a conscientizar-se de seu papel no mundo, conseqüentemente assumirá sua função de agente transformador da realidade opressora. Ele passa a ser sujeito de sua história, passa a escrever sua história e ao escrever sua história de forma consciente ele será um sujeito livre e sendo livre estará se comprometendo com a sua realidade concreta, com a construção de uma cultura para os direitos humanos. Tal comprometimento é práxis, ação e reflexão, que acontece no exercício de transformação da realidade opressora.

Desta forma, podemos dizer que a auto-reflexão representa, nas obras de Freire, um elemento fundamental na luta pela emancipação na superação da violação dos direitos

humanos. Por ela, os dominados podem se dar conta da sua situação enquanto classe, num contexto de exploração e subordinação capitalista. Ela serve como meio para iluminá-los no resgate dos elementos de classe, contidos em sua própria cultura e no saber acumulado pelos seres humanos, através dos tempos. Serviria para orientá-los na conseqüente ação transformadora que a própria reflexão crítica exige.

Da auto-reflexão surge outra categoria importante no pensamento de Freire que é a unidade entre teoria/prática. Essa unidade é expressa pelo conceito de práxis (ação e reflexão que conduz a uma nova ação) como já vimos em outros momentos. Práxis significa que ao mesmo tempo em que o sujeito age, reflete, e, ao refletir, age, ou se quisermos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria. Assim teoria e prática se fazem juntas, fazem-se práxis.

Desta mútua relação entre teoria e prática resulta uma ação consciente. Constata-se que Freire pôs como fundamento do seu sistema pedagógico a relação ser humano-realidade. Ser humano e realidade, ambos inacabados, mas em permanente relação de tal modo que o ser humano transforma a realidade percebendo em si, os efeitos desta transformação. Neste sentido Freire insiste na educação como conhecimento crítico, em vista da liberdade. Será através do aprofundamento da consciência crítica que o ser humano se conscientizará da realidade e será capaz de se comprometer em transformá-la, porque a conseqüência da verdadeira conscientização é o compromisso do homem com a sua realidade. Compromisso este que o leva à transformação da realidade. Esta será realmente a educação para a libertação, para a construção de uma cultura dos direitos humanos. (SIMÕES, 1981a, p.19).

A conscientização do sujeito pela educação faz com que o sujeito se comprometa com a transformação da realidade, buscando a libertação e a superação da violação dos direitos humanos. Desta forma, vemos como a Pedagogia de Freire é uma proposta de libertação para todos os oprimidos, violados nos seus direitos. Por isso, Freire não é apenas uma caixa de ressonâncias dos gritos dos oprimidos, mas é portador da mensagem real da libertação dos mesmos. Libertação conseguida através da educação que provoque o educando a conhecer a realidade objetiva, a opressão e agencia o seu processo de libertação em comunhão com os outros. (SIMÕES, 1981a, p. 19).

Portanto, o projeto libertador é um projeto processual e não vertical, isto é, ele tem de se organizar com as vítimas da opressão, das violações, porque somente elas conhecem verdadeiramente a tragicidade em que vivem, e por isso, são as únicas capazes de afirmarem a palavra libertadora. O diálogo é, nesse sentido, uma necessidade existencial. Daí que qualquer projeto libertador precisa contar com a presença dos oprimidos, não como assistidos, mas com

a palavra deles na palavra deles. Somente assim ele se transformará numa prática verdadeira de libertação. (SIMÕES, 1981, p.46).

O projeto de libertação, de construção de uma cultura para os direitos humanos parte da práxis dos oprimidos. Ele não é uma teoria a mais nesta sociedade repleta de teorias que a nada conduzem, mas se trata de uma teoria imbricada numa prática e vice-versa, provocando no sujeito uma atitude consciente e concreta frente à realidade opressora, violadora de direitos e desumanizadora que priva o sujeito de *Ser mais*, de ter garantido, protegido e promovido seus direitos humanos.

Na obra de Freire “Educação e Mudança”, nas primeiras linhas ele afirma que “o compromisso com a sociedade nos coloca alguns pontos que devem ser analisados. Algumas reflexões das quais não podemos fugir, necessárias para o esclarecimento do tema”. (1981, p.15). Alerta que não se trata de qualquer forma de compromisso, pois existem diferentes formas de compreender o compromisso e por isso esclarece que se trata de um compromisso crítico e consciente com a realidade opressora em vista do fim da opressão, ou seja, um compromisso com os direitos humanos na sua plenitude.

Nesta mesma lógica, Freire segue afirmando que o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem assume, se não se desse no plano do concreto. É necessário que cada ação seja um compromisso consciente. Assim ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido. (1981, p.16).

Para Freire, a primeira e fundamental condição para que o sujeito possa assumir um ato de compromisso está em ser capaz de agir e de refletir. É necessário que o sujeito, estando no mundo, saber-se nele, esteja consciente de sua presença no mundo, pois se ele não se der conta disso não será capaz de se comprometer, pois continua imerso no mundo, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual ele não pode sair, nem se distanciar para admirá-la e, assim transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. Desta forma seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de marcá-lo. (1981, p. 17).

Compromisso não é algo simples, dado a cada um, mas é construção, fruto de uma educação problematizadora que faz com que o sujeito veja o mundo além das aparências e, assim, possa agir de forma consciente. Neste sentido Freire escreve:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se... Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este é o homem. (1981, p. 17).

Percebemos que, para Freire o ser humano como ser histórico é, por excelência, compromisso. Compromisso que requer a capacidade de se distanciar do mundo para melhor compreendê-lo e agir de forma comprometida com a sua mudança. Só o sujeito realmente comprometido é capaz uma mudar o sistema opressor na busca pela garantia, promoção e proteção dos direitos humanos.

O compromisso, na compreensão de Freire, não significa algo abstrato e distante da realidade, mas se trata de compromisso com um mundo humanizado. Neste sentido, ele expressa:

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensoados. Somente assim o compromisso é verdadeiro... O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”. (1981, p. 19).

O verdadeiro compromisso não pode ser vazio de significado, nem pode reduzir-se a falsos gestos de solidariedade, tampouco ser um ato unilateral que está em benefício de poucos. Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. O compromisso deve ser com a mudança sempre possível, consciente e séria com o todo, com a realidade opressora e desumanizadora que priva o sujeito de *Ser mais*, de ter seus direitos. O compromisso deve ser com que o sujeito se torne cada vez mais, mais humanizado e mais livre. Toda pessoa deve estar comprometida com a garantia, a promoção e a proteção dos direitos humanos e para isso a educação possui papel primordial.

3.2 Diálogo como mediador para a construção de uma cultura para os Direitos Humanos

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire estabelece as características do diálogo²⁶, condição de possibilidade para a busca da libertação e de *ser mais*, ou seja, da construção de uma cultura para a emancipação. Tal cultura, no nosso entendimento, implica na educação para os Direitos Humanos. O diálogo é feito pelos sujeitos que se abrem aos outros e ao mundo, sujeitos que se sabem inacabados. Na *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, o próprio Freire diz: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1996, p. 136). O diálogo é um encontro de humanos e compromete tanto as lideranças, quanto os oprimidos na luta pela libertação, pela pronúncia do mundo.

Como encontro de humanos, o diálogo é relacional. Pelo diálogo a consciência existencia-se, historiciza-se e constitui-se de forma mais crítica. É com no e pelo diálogo entre educador e educandos que resulta a crescente construção do saber, a transformação da realidade opressora em um processo constante de libertação. O diálogo mostra a necessidade de se superar certos saberes estáticos, certas compreensões já ultrapassadas (2000, p. 83). Pelo diálogo se encontram formas de ação para transformar a opressão. “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor” (1977, p. 56).

Conforme o nível de percepção da realidade, de consciência da mesma, pode e deve variar o conteúdo do diálogo, mesmo assim, este não pode ser substituído pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos instrumentos de domesticação do ser humano (1977, p. 56). O diálogo é, ou deveria ser, horizontal e numa perspectiva de abrir horizontes de libertação.

²⁶ Freire tem influências tanto de Buber (1878-1965), de sua ideia de diálogo, de inter-relação e de intersubjetividade, quanto de Levinás (1906-1995) e da sua reflexão sobre a relação eu-outro, mas dá uma abordagem de certa forma autônoma, à medida que relaciona o diálogo com princípios cristãos (fé, humildade, esperança...) e lhe dá um caráter bastante político, quando fala das características dialógicas e antidialógicas - último capítulo da *Pedagogia do oprimido*. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (*Extensão ou Comunicação?*, p. 43)

Para Freire, o diálogo como fenômeno humano se revela pela palavra, palavra verdadeira que é práxis, que transforma o mundo (1977, p. 91). Os homens e as mulheres se fazem humanos no diálogo, na palavra. Além disto, denunciam a realidade opressora, violadora de direitos e anunciam a mudança. “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (1977, p. 92). Diálogo como encontro de humanos para pronunciar o mundo, o que faz com que o diálogo não se esgote na relação eu - tu. O diálogo se mostra como um ato de criação.

Pelo encontro entre os humanos ocorre a conquista do mundo para a libertação e não a conquista de um humano sobre o outro para a opressão. “Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (1977, p. 93). O diálogo passa a ser uma exigência existencial para a vivência dos direitos humanos.

Freire traz alguns aspectos básicos para o diálogo: o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança, o pensar verdadeiro²⁷,... (1977, p. 93-97). O diálogo tem como um dos seus fundamentos o amor, que também é diálogo, que é um ato criador e libertador. O amor e o diálogo se complementam. Como um ato de coragem, o amor é compromisso entre os humanos. A humildade é outro alicerce do diálogo. Pensando-se em diálogo, para Freire, não pode haver grau de superioridade entre os humanos, mas humildade entre eles. A fé nos humanos também é importante para que se tenha o diálogo sadio e crítico. A fé deve existir já antes do diálogo, pois ela é condição para que ele se instaure. Fé na capacidade das pessoas, na sua vocação de *ser mais*. A confiança entre os sujeitos envolvidos no processo dialógico, outro aspecto fundamental ao diálogo, é algo que acontece no decorrer do encontro entre os humanos, pelo testemunho que os sujeitos vão dando uns aos outros. O diálogo verdadeiro, como encontro de humanos, faz-se também na esperança, pois enquanto se luta, busca-se a transformação da opressão, a superação da violação dos direitos humanos, realiza-se constantemente o processo de libertação. Além do mais, conforme o autor em questão, não há diálogo transformador se não há um pensar verdadeiro e podemos acrescentar a este, o agir verdadeiro. Pensar e agir críticos que não aceitem a dicotomia humano - mundo e que percebam a realidade como algo dinâmico, como processo. Com esses fundamentos, o diálogo é comunicação intersubjetiva mediatizada pelo mundo, pela história, pela cultura, é condição para a educação libertadora e para a construção de uma cultura para os direitos humanos.

²⁷ Todos estes atributos que Freire dá ao diálogo possuem fortes influências da Teologia, em especial da Teologia da Libertação na vida e nos escritos de Paulo Freire.

Para Freire, quando o compromisso com a libertação e não com a opressão, o diálogo entre educador e educando é uma exigência, pois sem ele não é possível uma práxis autêntica. Pelo diálogo tem-se a convivência, o estar junto um com o outro em que se propicia a revolução autêntica (1977, p. 148-149). Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire expõe que:

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se, ou a força que reprime (1977, p. 149).

A legitimidade da verdadeira transformação da realidade opressora, violadora dos direitos humanos está no diálogo e não na sua negação. Além do mais, visto que os humanos são comunicação, são seres que não podem ser fora da comunicação, obstaculizar o diálogo, negá-lo, seria transformar os humanos em coisas, em objetos de uso e desuso, que é a prática dos opressores. A necessidade de comunicação e diálogo vai para além da linguagem falada. Prova disso são os deficientes auditivos (ou surdos) que, por não terem a possibilidade da linguagem falada, desenvolveram a linguagem dos gestos, dos sinais (LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais).

Freire dá importância fundamental ao diálogo. Como encontro dos humanos no e com o mundo, o diálogo não é um idealismo subjetivista e nem um objetivismo, mas é a essência da práxis revolucionária, fundamental ao processo constante de libertação, de vivência dos Direitos Humanos. Para Freire:

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (1977, p. 160).

O oprimido encontra-se imerso na situação opressora. Libertar-se da realidade opressora, violadora de direitos exige a sua emersão dela, a volta sobre ela, o que é possível através do diálogo na educação problematizadora, mediador fundamental da libertação e da práxis da libertação. Como já foi visto, sem o diálogo e a práxis autênticos é impossível a superação da violação dos direitos humanos. O processo constante de libertação se dá na

instalação de uma nova realidade concreta, que não seja mais opressora e que supere a contradição opressores - oprimidos em termos autênticos.

Vê-se que, pelo diálogo, os oprimidos se reconhecem sujeitos do processo constante de libertação. O autorreconhecimento dos oprimidos e a sua conscientização acerca da realidade opressora em que vivem acontecem na relação dialógica permanente entre os oprimidos e entre estes e as lideranças revolucionárias. Esta relação dialógica é o cerne da educação problematizadora e da própria libertação. A educação problematizadora não seria possível fora do diálogo, fora da superação da relação vertical entre educadores e educandos.

Na educação problematizadora o diálogo é inaugurado no momento em que educadores e educandos buscam o conteúdo programático na realidade mediatizadora, em que se investiga o conjunto de temas geradores (FREIRE, 1977, p. 102). O que se investiga é o pensamento-linguagem, a percepção da realidade, em que o educando-educador e o educador-educando são os sujeitos desta investigação.

Para Freire “o objetivo da ação dialógica está [...] em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (1977, p. 205), opressora e violadora de direitos, sendo sujeitos ativos desta mudança. A unidade entre os oprimidos e, entre estes e as lideranças, acontece quando ambos começam a perceber e a se desligar da realidade opressora e se conscientizam de seu poder de transformação. A prática da união é indispensável ao processo constante de libertação, na superação da violação dos direitos humanos. Além do mais, quando unificados e organizados, os oprimidos poderão fazer-se sujeitos que criam e recriam o mundo, a história, a cultura e a si próprios, tornando-se mais humanos. Segundo Freire, o equívoco dos opressores está em buscarem a salvação solipsista, pois

[...] ninguém se salva sozinho - qualquer que seja o plano em que se encare a salvação - ou como classe que oprime, mas *com* os outros. Na medida, porém, em que oprimem não podem estar com os oprimidos, pois estar *contra* eles é o próprio da opressão (1981, p. 171).

Conforme o autor da *Pedagogia do Oprimido*, a organização dos oprimidos se coloca como condição indispensável ao ato libertador, diferente da manipulação que se apresenta como condição ao ato dominador. “A organização não apenas está diretamente ligada à sua

unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares” (1977, p. 207). A organização implica em autoridade e em liberdade, em que lideranças e oprimidos aprendam juntos e busquem transformar a realidade que os mediatiza. Nota-se que a organização criticamente consciente é o antídoto ao veneno da manipulação e violação dos direitos humanos.

Deste modo o conjunto de lutas sociais desenvolvidas pelos movimentos populares tem sido fundamental na busca da construção de uma cultura para a vivência dos Direitos Humanos a partir do constante compromisso com a proteção, garantia e promoção dos DH. Nos escritos de Freire explicita-se de forma sistemática a importância das organizações sociais na busca da construção de uma sociedade mais igual, superando o enigmático paradigma da desigualdade social que priva milhões de pessoas de acessar seus direitos. Poderíamos citar alguns exemplos de busca na construção de uma cultura de vivência dos DH, como a luta pelo acesso à terra pautada pelo MST (Movimento dos Sem Terra); a luta pela moradia do MNL (Movimento Nacional de Luta pela Moradia); da busca pelo trabalho desenvolvida pelo MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados); da luta de garantias de preços justos aos que produzem alimentos, feita pelo MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores); das lutas dos movimentos antidiscriminatórios e contra preconceitos em relação aos negros, indígenas, mulheres, etc. Poderíamos citar muitos outros espaços de organização social que são estratégicos para o fortalecimento no que tange aos debates e às ações relacionadas aos Direitos Humanos.

3.3 Método Pedagógico de Freire como mediação para a vivência dos Direitos Humanos

Diante do conjunto de aspectos já refletidos nesta pesquisa, propomo-nos a reconstruir alguns elementos do método de Freire objetivando perceber como este pode contribuir para a vivência dos Direitos Humanos, ou seja: como fazer para que a educação possa levar o sujeito a sair da opressão, da violação dos DH e buscar sua libertação? Quais são os passos deste processo? O que é essencial ou qual é o diferencial dessa metodologia? Desde já, temos que ter em mente que este poderia ser um tema específico para outra pesquisa, por isso nossa pretensão será de apenas levantar a discussão por ser relevante no pensamento do autor, em

vista de perceber como este contribui para a construção de uma cultura voltada para a vivência dos direitos humanos.

Uma primeira ideia que queremos ressaltar é que, apesar de estarmos tratando desta questão num item específico, de certa forma, toda a nossa reflexão está perpassada por aspectos metodológicos de Freire. Portanto, buscaremos acentuar mais os elementos centrais desse método, sendo fiéis ao próprio método de Freire.

Os autores que escrevem sobre a questão do método em Paulo Freire, o dividem em várias etapas ou em vários momentos. Contudo, parece-nos que o método freiriano, de modo geral, pode ser compreendido a partir de três fases fundamentais: primeira, a *descoberta da realidade*; segunda a *tematização* e, terceira, a *problematização*. Veremos como se constituem cada uma destas fases.

1º) *Descoberta da realidade*: Fase que se apresenta como eminentemente investigadora. Trata da delimitação da área em que se vai trabalhar. Faz o reconhecimento da área através de fontes secundárias e busca a aproximação da área de seus habitantes. O grande objetivo desta fase é detectar os temas epocais. Estes, vistos em sua unidade e em interação dialética, constituem um conjunto de ideias, concepções, esperanças, valores, desafios que os homens e mulheres da comunidade possuem. Os temas epocais permitam descobrir os temas centrais que, vistos em seu conjunto e em interação, constituem o universo temático do sujeito. Aqui se tenta integrar a primeira etapa descritiva com uma segunda mais analítica, para finalmente propor uma síntese projetiva da temática significativa detectada. Neste ponto, torna-se crucial a participação dos membros da área investigada (comunidade de educandos) com o educador. Todos em conjunto, enquanto educandos e educadores, constitui o grupo de investigação. A decodificação existencial é, portanto, o momento descritivo, ainda superficial quanto aos conteúdos, mas fundamental como início da análise.

Podemos dizer que esta primeira fase do método consiste na descoberta da realidade, ou seja, a investigação das palavras que Freire chama de geradora. É o momento do educador perguntar aos educandos: O que conhecem? O que pensam? Como estão vivendo? Trata-se do ponto de partida. Significa buscar conhecer a realidade dos educandos e provocá-los para que eles possam dar-se conta da sua situação de vida. Na perspectiva da nossa pesquisa, começa-se a identificar, na realidade dos educandos, se existem situações de violação dos direitos humanos. Este primeiro momento é de grande valia no sentido de fazer com que os envolvidos no processo comecem a refletir sobre o tema em questão.

2º) *Tematização*: Fase eminentemente programática. Trata da delimitação do universo temático. O objetivo fundamental dessa fase é a elaboração das codificações, delimitando-se o

universo temático em termos de um programa de educação. Este programa não fica restrito ao grupo de investigação a que se refere, mas é examinado e conferido a partir de autoridades das organizações comunitárias da área educada.

Podemos dizer: tratar da tematização consiste em perguntar sobre a realidade, ou seja, perguntar o que significa aquelas palavras que foram trazidas pelos educandos. Desta forma tal fase empenha-se em contextualizar a reflexão que está sendo feita. Inicia-se a partir do diálogo com os educando a identificar a existência de situações de violação de direitos humanos, se esta for a temática.

3º) *Problematização*: Fase eminentemente pedagógica. Feita a descoberta da realidade e a tematização, é necessário dar um passo a mais que é o da problematização. O objetivo fundamental é a realização dos diálogos descodificadores. Em primeira instância, os diálogos descodificadores se darão sobre as “situações existenciais”. A partir dest e reconhecimento mútuo no qual o educador desafia os educandos a discutir suas situações existenciais, pode-se delinear mais especificamente a lista dos temas geradores, cujo anteprojeto já havia sido obtido, de alguma forma, nas fases anteriores, especialmente na primeira. Surgirão os temas centrais que, por sua vez, serão codificados, ou seja, trata de “tomar posse” dos temas, contextualizá-los, para poder problematizá-los. Trata-se da pergunta: o que fazer diante desta situação? Isso demonstra que, no método de Freire, não basta tematizar, é necessário problematizar, pois é na problematização o ponto chave do processo de construção de uma cultura para a vivência prática dos direitos humanos na busca pela sua garantia, promoção e proteção.

O método de Freire é uma questão densa e complexa. Diante disso, encontramos uma série de dificuldades em sintetizar no que consiste, como se constrói e para quem é destinado. Analisando os escritos de Freire e de muitos de seus comentadores, percebemos que o método está direcionado especificamente para a alfabetização de jovens e adultos e desta forma nos parece que o “ensino fundamental” não fica devidamente contemplado nesta metodologia. Mas se analisarmos atentamente a pedagogia de Freire, podemos concluir que a sua metodologia pode ser praticada em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos no decorrer de nossa reflexão, os sujeitos que estão numa situação de opressão, de violação dos seus direitos humanos, precisam dar-se conta disso e lutarem para construir a superação desta realidade em vista de garantir, promover e proteger os direitos humanos. Portanto, é necessariamente a partir dos oprimidos que se inicia o processo de libertação. Por isso, libertar os oprimidos da realidade desumanizadora, violadora, da coisificação, da situação de objetos, do ser menos para serem sujeitos do seu agir e da sua

história e, assim, reconquistarem a sua vocação histórica se *ser mais*, tornou-se o objetivo de Paulo Freire e o ideal de sua luta.

Para a realização deste objetivo, é necessária, segundo Freire, uma educação com força capaz de arrancar as massas oprimidas da sua ingenuidade e inércia. Para a efetivação desse modelo de educação, Freire, apresenta, então, seu método pedagógico. O método educativo, de Freire, tem como finalidade conscientizar os oprimidos de realidade opressora e levá-los a lutarem para vencê-la, tornando-os sujeitos do próprio processo libertador.

O método de Freire tem nos oprimidos os principais sujeitos da própria libertação e a superação da violação dos direitos humanos. Assim, a luta é em primeiro lugar deles. Os oprimidos não podem comparecer à luta como coisas para depois serem gente. Devem reconhecer que são seres humanos destruídos, roubados na sua dignidade. Somente assim serão capazes de se libertarem como pessoas. Assim, segundo Freire, “a luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos.” (SIMÕES, 1981, p.27). Este reconhecimento é despertado pelo método libertador, no qual os oprimidos percebem como estão sendo menos e que devem lutar para *ser mais*, mais gente, mais humanos. Sendo assim:

Para Freire este (método) é o único capaz de oferecer as pistas para uma válida libertação, porque leva os oprimidos a uma postura crítica diante da realidade na qual estão imersos, no seu tempo e no seu espaço. Trata-se de um método que leva os oprimidos ao conhecimento da própria situação, à tomada de consciência do que estão sendo e do que deverão ser e, assim, realizarem aquela ação para a superação da opressão na qual se acham envolvidos. Como vemos, este método pedagógico libertador parte, pois, do mesmo oprimido, da realidade na qual e com a qual eles se encontram, levando-os a uma mudança de atitudes pela conscientização da própria situação, conscientização esta que é o aprofundamento da consciência crítica, “criticidade indispensável para qualquer democratização”, apenas reflexiva; ela é, ao mesmo tempo em que reflexão, ação, ação para superar a realidade e, no caso, a realidade opressora. Em última análise a consciência crítica é um apelo à ação. E, por isso, o modelo educativo libertador proposto por Freire é, eminentemente, uma crítica a ser realizada pelos oprimidos para a superação das causas da opressão. (SIMÕES, 1981, p. 28).

Podemos dizer que o método “construído” por Freire, tem como ponto de partida o oprimido ou a realidade do oprimido. É dele que nasce a busca pela libertação em vista de *ser mais*. Não podemos pensar ou imaginar o método de Freire sem levarmos em conta a realidade do oprimido, violadora de direitos, pois é dele que deve nascer a busca pela liberdade.

O que chama atenção na educação problematizadora é a posição assumida pelo educando de conhecer em interação com a realidade, e em comunhão com os outros, que também como ele procuram conhecer. Trata-se de uma construção conjunta entre os sujeitos e não de uma ação de um sujeito. Diante disso, podemos dizer que toda a pedagogia de Freire se assenta sobre dois pilares: tomada de consciência e comprometimento social. Temos responsabilidade social e política que requer a ação de todos. A tomada de consciência e o compromisso social segundo Freire, requerem entre outros, o seguinte: levar o homem à discussão corajosa de sua problemática, adverti-los dos perigos de seu tempo e lhes dar força e coragem para lutar, ao invés de serem levados à perdição do próprio eu submetido às prescrições alheias. (SIMÕES, 1981, p.30).

Portanto, o método da educação problematizadora tem como elemento essencial o diálogo porque através dele, educador e educando superam a contradição existente entre ambos e se relacionam ou comunicam em torno de um mesmo objeto cognoscível. Assim, não haverá mais um educador de um educando ou vice-versa. Estamos diante de uma comunhão dialógica, mediada pelo mundo, que desfaz a contradição existente entre educador e educando e torna a ambos sujeitos da própria educação. Podemos perceber que o diálogo é o grande diferencial no método de Paulo Freire, ele pode ser considerado a essência desse método.

Desta forma, contradizendo os métodos de alfabetização/conscientização puramente mecânicos, propostos pela educação bancária, Freire projetou um método, ligado à democratização da cultura. Ele pensou numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores em que a pessoa não é objeto passivo de desenvolver a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características do estado de procura. É nesta perspectiva que Freire afirma: “procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender”. (1979, p.41).

No fundo, o conhecimento que o sujeito possui é exatamente o referencial fundamental e indispensável para o processo de conscientização do sujeito. Por isso, é de suma importância que o educador tenha condições de possibilitar ao educando expor o seu conhecimento da realidade e, a partir disso, iniciar a construção de novos conhecimentos. Isso demonstra que o sujeito pode ser analfabeto, mas não significa que ele não tem conhecimentos, mesmo vivendo em situação de opressão, de violação. O conhecimento como processo de libertação ganha força exatamente no momento em que o sujeito começa a se dar conta que está sendo oprimido e, a partir disso, seu engajamento na luta por libertação.

Fizemos uma breve reflexão referente às três principais fases do método de Freire, tendo em mente que em cada uma dessas fases podemos encontrar diversos desdobramentos que vão para além do que vimos. Verificamos que se trata de um método libertador, que prima pela liberdade do sujeito que, conseqüentemente, será comprometido com a sua realidade, com a proteção dos direitos humanos, pois esse método desperta nos sujeitos a necessidade de conhecerem sua realidade e se posicionarem frente a ela. O seu diferencial em relação a “outros métodos” é o seu ponto de partida, ou seja, a preocupação do educador em descobrir e conhecer a realidade do educando e, a partir disso, construir a tematização desta realidade e, posteriormente, a problematização de tudo o que foi levantado na discussão, por meio do diálogo. Diálogo este que é de suma importância no processo de libertação que constitui o objetivo da educação problematizadora, a qual possui um conjunto de elementos voltado para a educação em direitos humanos na constante busca da construção de uma cultura para a vivência dos direitos humanos. Temos certeza de que, a partir do construto teórico desenvolvido por Paulo Freire, podemos pensar uma educação em direitos humanos, pois ela nos permite refletir sobre nossa existência, nossa vida, nossa realidade, nossos direitos.

A questão a ser destacada do ponto de vista do método é a necessidade de realizar-se um diagnóstico real e crítico sobre a realidade existente, tematizar os principais problemas e as causas que produzem a situação de desrespeito e violação dos direitos humanos, problematizar e desenvolver propostas de superação das situações que violam e impedem a vivência efetiva dos direitos humanos. Cabe destacar, também, a participação como princípio pedagógico e fundamental para a construção de uma cultura baseada na realização dos direitos humanos.

O fato de o sujeito envolvido no processo refletir sobre sua realidade e perceber as situações de violação dos direitos humanos deve levar o educador a, conjuntamente com o educando, tematizar e problematizar estas situações, despertando nos educandos que a opressão, a violação dos direitos humanos não se caracterizam como um processo natural, mas é resultado de um conjunto de fatores sociais. A partir da tomada de consciência é fundamental construir ações, mecanismos, instrumentos que permitam, tanto educando e educador, desenvolverem competências e atitudes em vista da proteção, promoção e garantia dos direitos humanos a exemplo do conjunto de proposições previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006. Tanto o educador como o educando somente terão compromisso com o tema dos direitos humanos à medida que tiverem conhecimento do tema, e mais que isso, estejam comprometidos com essa temática. Desse modo, a educação em

Paulo Freire se caracteriza como um processo que inicia com os oprimidos, violados dos seus direitos e se espalha para toda a humanidade, orientando e orientada pelos direitos humanos.

CONCLUSÃO

A educação, na perspectiva de Freire, visa à libertação, à transformação da realidade, visa melhorá-la, torná-la mais humana, justa e igualitária, dando possibilidades para que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, reconhecidos como autores e construtores de sua liberdade, portadores de direitos e não meros objetos de manobra. Porém, ressaltamos que nem toda a educação visa isso, pois, como vimos, a educação bancária visa a opressão, ou seja, a educação pode libertar como pode levar a opressão, violação dos direitos humanos.

Nosso esforço cognitivo e epistemológico durante toda a reflexão foi buscar identificar aspectos da *Educação em Direitos Humanos tendo como referencial teórico Paulo Freire*. O desafio permanente foi compreender: como construir uma cultura de educação em direitos humanos a partir do construto teórico de Freire? Como repensar a educação, seus princípios, sua metodologia a partir dos Direitos Humanos, a partir de Paulo Freire? Por que a temática dos Direitos Humanos é importante para a educação? Qual a conexão entre Direitos Humanos, educação e Paulo Freire? Todas essas questões ligadas com o questionamento central desta reflexão: quais os aspectos da concepção antropológica e pedagógica de Freire dialogam com os desafios discutidos hoje em Direitos Humanos? Nosso esforço foi permanente no intuito se não de responder a todas as questões, mas elencar um conjunto de argumentos que apontam para as possibilidades existentes nesse campo, pois temos clareza que são questionamentos amplos e complexos que continuarão sendo tema de nossas pesquisas futuras.

Explicitamos, no decorrer da pesquisa, que a libertação, a superação das violações como objetivo da educação, é fundada numa visão utópica de sociedade e do papel da educação. Para isso, a educação deve permitir que o sujeito possa fazer uma leitura crítica do mundo. Bem sabemos que o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a busca da justiça e, conseqüentemente, a transformação em vista da liberdade.

Como vimos, toda a educação problematizadora depende da busca constante do ser, que se caracteriza pelo encontro de sujeitos que refletem sobre a realidade, a fim de

encontrarem alternativas para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos para viverem a liberdade, os direitos humanos. Dessa busca, resulta um processo de mudança na educação libertadora. O educador assume uma atitude objetivando educar para a liberdade e para a vivência em direitos humanos. Trata-se do educador assumir uma posição humilde, daquele que comunica um saber relativo para outros portadores de saberes relativos. Conforme Freire, o processo de liberdade é “saber conhecer quando os educandos sabem mais (...) e fazer com que eles também saibam com os humildes.” (1979, p. 13).

Para fazer com que a prática educacional se encaminhe para a prática da liberdade, para a vivência dos direitos humanos, precisamos compreender o ser humano como sujeito, como um ser de relações e que tem condições de viver a liberdade a partir destas relações que mantém.

Nessa ótica, afirmamos que o ser humano enche de cultura os espaços geográficos, transformando com a ação intersubjetiva o meio no qual está inserido. Ele integra-se e não se acomoda. Traz consigo uma adaptação ativa, tem a capacidade de se desenvolver, de buscar um estado de liberdade. Neste percurso de transformação, encontramos a educação como grande força que impulsiona o ser humano a buscar e a descobrir-se. Na medida em que faz com que o homem se auto-descubra, ele vai se libertando das prisões que o amarram. Podemos constatar, nesse sentido, que o homem abandona a consciência ingênua e educa-se para a consciência crítica. Neste sentido, o ser humano desenvolve o processo de liberdade, de construção da cultura para os direitos humanos, baseando-se nos seguintes princípios:

- analisa com profundidade os problemas do dia a dia. Não se satisfaz com as aparências que lhe são mostradas;
- reconhece que a realidade é mutável, que não é algo dado e acabado, mas é suscetível a mudanças, a transformações, etc.
- substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- procura verificar ou testar as descobertas; está sempre disposto a rever suas ações;
- ao deparar-se com um fato, faz o possível para se livrar dos preconceitos. Ama o diálogo, nutre-se dele;
- possui grande abertura ao novo, sem ser arrogante ao velho por ser velho;
- ama a justiça e a prática;
- luta por um ideal de vida e é coerente a ele. (FREIRE. 1981, p.40)

Estes são alguns princípios fundamentais para o processo de “formação” da cultura para a vivência dos direitos humanos. São elementos importantes e indispensáveis que, se

bem observados e levados a cabo, com certeza, a vivência dos direitos humanos não será meramente utópica ou inatingível, mas será uma realidade concreta para os sujeitos que a buscam com esses meios. Tais princípios são alcançados com base em uma educação problematizadora que leve os sujeitos à auto-reflexão de sua realidade concreta, a partir de seu estado de vida, tendo no diálogo sua grande ferramenta.

Percebemos que não há educação e nem liberdade fora da sociedade. Também percebemos que a educação tem um papel importante na construção da liberdade. Neste sentido, Freire afirma que “se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que a mantém” (2001, p.38). A educação está no mundo e por isso é condicionada por este, mas não determinado. Ela também influencia o mundo, a sociedade. Tal enfoque significa necessariamente uma superação do falso dilema “sociedade-educação”. Numa era cada vez mais tecnológica como a que vivemos, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do ser humano, como a que dominada pela ansiedade de especialização se esqueça da humanização, da libertação. A educação deve ser um processo democrático e popular de aprendizagem. Uma educação que incentive, estimule, promova, estabeleça relações e busca praticar a libertação, vivendo os direitos humanos.

Na concepção de Freire:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar através da reflexão e da ação transformá-la em independência, [...] Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não das coisas. Por isso, se não é auto-libertação ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (1977, p. 58).

Precisamos ter a clareza de que os oprimidos precisam estar conscientes de que precisam lutar pela sua libertação. Libertação que não receberão gratuitamente e nem lhes é dada pela liderança revolucionária, mas que seja fruto de sua conscientização, de sua busca. Fruto de sua consciência que é necessário lutar pela liberdade, pela libertação de todos, caso contrário, continuarão imersos na sua própria opressão sem condições de saírem dela.

Na *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos, como exemplo de transformação da realidade opressora, tem-se o próprio povo brasileiro e latino americano,

que aos poucos foi lutando e dizendo não à dominação do colonialismo, à exploração de um Estado sobre o outro, à escravidão, à superioridade de um sexo sobre o outro, à repressão de uma classe sobre a outra, à ditadura, à invasão cultural, à violação dos direitos humanos, entre outros (2000, p. 74-75). Nota-se que, aos poucos, os frágeis foram e vão vencendo as suas fraquezas na luta pela constante libertação, mostrando que são capazes de decidir, de optar, de mudar e de melhorar o mundo.

Desse modo, os princípios que regem de modo geral a educação em DH na perspectiva de Freire, segundo Candau, (2000, p.77) são:

- a) compromisso com a vigência dos DH visando a construção da cidadania, da paz e da justiça;
- b) compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, a construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos;
- c) afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura;
- d) respeito à pluralidade e à diversidade.

Temos os quatro grandes princípios que orientam a educação em DH na perspectiva de Freire. Mas ao apontarmos estes, não significa negar a existência de outros, mas apontamos estes como os principais.

Partindo da premissa da educação como ação humana, como ação libertadora e transformadora da realidade opressora, temos nela um instrumento fundamental no sentido de refletir sobre os DH. Primeiramente, destaca-se que a educação é um direito humano e que, portanto, todos têm direito a ela, mas além de ser um direito, ela possui o importante papel de educar em DH, na medida em que compreendemos a educação como ação humana, a partir dos princípios da justiça, dialógicos, estabelecendo relações de horizontalidade nos envolvidos no processo.

Segundo Freire, “a educação para os DH, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2001, p.99). O importante é “não cair de um lado, na ingenuidade de uma educação toda-poderosa; de outro, noutra a ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação”, (FREIRE, Ana Maria, 2001, p.100). Esta compreensão é fundamental para não atrelarmos à educação responsabilidades que não dizem respeito a ela, no sentido de colocá-la como “resolução de todos os problemas da humanidade”, mas atrelar a ela as suas responsabilidades no sentido da formação humana, nos seus distintos aspectos e de forma integral.

Desta forma, “a educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reiventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade.” (FREIRE, Ana Maria, 2001, p.101).

O que estamos apontando é para uma educação para a liberdade, essa educação ligada aos DH que prima centralmente pela ação dos sujeitos do processo e estes possam defender primeiramente seus direitos e ajudar na defesa dos que ainda não possuem as competências para tal, mas que a partir da educação possam incorporar os instrumentos e mecanismos para sua vida, para suas ações.

Paulo Freire valoriza os DH quando, por exemplo, fala que a sua justa ira fundamenta-se na “negação do direito de *ser mais* inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2000, p. 79). Ele também nos leva a denunciar a impunidade, a negar qualquer tipo de violência, e a colocarmos “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” (p. 61), ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança, ou ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, neutralizar a miséria, a pobreza, e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos DH, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (p. 130).

Paulo Freire propõe uma pedagogia não só de ensino e aprendizagem, mas uma educação que auxilie o sujeito a construir possibilidades de ser livre e a ter capacidade de exercer a liberdade, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e vice-versa em que o ser humano possa sentir-se um sujeito de direitos humanos. Um método que não anule e nem negue a história do educando; parta exatamente dele. Por isso, a necessidade de utilizar nos círculos de cultura temas geradores que condigam com a realidade dos educandos.

Outro fator indispensável na educação em DH é o diálogo entre educador e educando. O diálogo deve ser autêntico e fundamentado no amor. Segundo Freire, sem diálogo é impossível haver educação, pois não haverá comunicação entre eles e nem a compreensão dos temas em debate. Esta educação libertadora proposta por Paulo Freire leva em conta alguns aspectos importantes para o melhor andamento do processo educacional, como por exemplo, à necessidade básica de conhecer a realidade dos educandos. Urge ao educador, no processo de educação, auxiliar o sujeito a soltar-se das amarras da opressão e assim voltar a fazer parte da

sociedade como um sujeito consciente de seus direitos e de sua importância em seu meio social.

Voltamos a afirmar que a educação em DH não é algo simples, pois é preciso levar em conta uma série de elementos importantes que precisam ser incorporados, como por exemplo, os educadores se prepararem para tal e antes disso, assumirem o compromisso com o tema. O educador deve ser conhecedor e defensor dos direitos humanos. Justifica-se assim a grande importância da formação dos educadores. O elemento fundamental é compreender que educação em DH é mais do que transmitir aos alunos a vivência de valores: é levá-los a construir atitudes e competências sobre o tema, no sentido de, ao sofrerem violações ou ao presenciarem pessoas sendo violadas nos seus direitos, possam ter conhecimento das atitudes a serem tomadas, que mecanismos e instrumentos utilizarem.

A educação, para Paulo Freire, é a situação de conhecimento crítico da prática real, e isso se dá pela interação educando e educador, ambos sujeitos da ação-reflexão educativa para despertar a conscientização. O conhecimento crítico é a leitura do mundo, o desvelamento da realidade. Exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. A consciência crítica é a capacidade de perceber a causalidade mais profunda dos fatos, não se satisfazem com as aparências, reconhecem que a realidade é mutável, estão em constante indagação. O educador precisa, antes de tudo, despertar no educando a curiosidade permanentemente. O educador é aquele que quer aprender ensinando. É um insaciável conhecedor. Sendo o ser humano um ser em potencial, isso quer dizer que ele nunca conhecerá tudo. Jamais obterá total conhecimento sobre um determinado assunto. Na educação acontece o mesmo, o educador é aquele que ajuda a aflorar o conhecimento no educando.

Podemos perceber que a educação deve levar o sujeito a um compromisso com a transformação social, com os DH. Ou seja, ao adotar o método freiriano, o sujeito deve estar consciente e objetivado a mudar e a romper com o sistema que oprime. Nesta concepção de sujeito comprometido entra a questão política pelo fato que não temos como desvincular a educação da política, as duas têm como grande objetivo o bem estar do sujeito. Vemos aqui que a educação, portanto, tem a finalidade de ir além do simples fato de ensinar a ler e a escrever, mas deve levar ao comprometimento concreto. Se o sujeito comprometido tem a finalidade de agir em vista de uma mudança social, portanto ligada à política, deve se lembrar que este agir do sujeito deve ser um agir ético, um compromisso ético e moral voltado para o bem comum de todos e não só para o seu bem estar, visando à promoção, à proteção e à garantia dos DH. E assim, o educando vai se fazendo sujeito de si e de suas ações no mundo.

Nossa busca em toda a pesquisa foi tentar mostrar a fecundidade da proposta pedagógica de Freire para o desenvolvimento de uma educação voltada para a realização de uma cultura em Direitos Humanos. Desse modo, acreditamos que o construto teórico de Paulo Freire, desenvolvidos na sua concepção antropológica e pedagógica na educação problematizadora, possui, como vimos no decorrer do texto, várias contribuições para a construção de uma cultura para os direitos humanos, tendo a educação como função central.

Trata-se de uma pedagogia inovadora pela sua forma de pensar o processo educacional, primando pelo diálogo permanente entre educando e educador, partindo sempre da realidade, do conhecimento dos educandos. Mesmo com todos os aspectos positivos presentes no pensamento de Freire, podemos ao final de toda esta pesquisa identificar algumas limitações, como por exemplo, a dificuldade de pensar um processo de educação problematizadora numa realidade na qual predomina a educação bancária. Em toda a pesquisa adotamos a postura em refletir sobre a posição de Freire, sobre esta concepção pedagógica, mas temos clareza da necessidade de retomar esta reflexão em vista de procedermos uma leitura atualizada deste e de outros conceitos centrais no pensamento de Freire, problemática que vamos continuar refletindo em pesquisas futuras e que serão de grande valia para os pesquisadores deste autor. Se a educação em todos os escritos de Freire contribui para a superação da opressão que é violação dos direitos humanos, ela pode contribuir para superar esta situação de violadora dos direitos, a partir da educação problematizadora, permitindo a construção de uma cultura para a vivência dos DH.

Portanto, pensar a educação em direitos humanos a partir de Paulo Freire é partir do aspecto do inacabamento do ser humano, na sua busca pelo *ser mais*, tendo a educação problematizadora como instrumento importante para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos, originando o *ser menos*. Para isso, a formação, a capacitação dos educadores para que possam assumir este compromisso com os direitos humanos é de suma importância, pois se estes não tiverem esta postura, este compromisso, teremos dificuldades em construir uma sociedade em que os direitos humanos sejam promovidos, protegidos e garantidos. Sendo assim, a educação neste sentido deve levar os sujeitos envolvidos no processo a uma ação que vise transformar a realidade que os oprime, que os domina. A educação precisa despertar nas pessoas que são portadores de direitos e que à medida que estes lhes forem negados, poderão construir alternativas que possam ajudar na busca por seus direitos. Estamos com isso afirmando que a educação deve despertar nos sujeitos atitudes e competências em vista de possuírem os instrumentos e mecanismos em vista da garantia, proteção e promoção dos DH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Educação também é direito humano*. São Paulo: Ação Educativa; Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, 2005.

ALVES, Jose A. Lindgren. *Os direitos humanos como tema global*. Perspectiva, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.

BALBINOT, Rodinei. *Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica*. São Paulo: Paulinas, 2006.

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese de doutorado.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, educação cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2004.

BOBBIO, Norbert. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRITTO, Marai das Graças Pinto de; URTIAGA, Maria Elizabeth; SILVA, Beatriz Cruz da Escola de direitos humanos e cidadania. *Revista EDHUCA*, Pelotas, v. 1, 2003.

BROD, Bertilo. *Educação e filosofia: diálogos formativos na família e na escola*. Passo Fundo: IFIBE, 2002.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE, 2005.

CANDAU, V. M. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, V. M. *Somos todos iguais? Discriminação e educação em direitos humanos*. DP&A, 2003.

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

- CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: Sugestões Pedagógicas 1*. Passo Fundo: Berthier, 2010.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação e os limites dos direitos humanos*. Lisboa: Porto. 2000.
- CARVALHO, José Sergio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CHAUÍ, Marilena S. O que é ser educador hoje? Da arte a ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO; Carlos (org.). *O educador vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- COMPARATO, Fabio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, Marcio Luis. *Educação e libertação na américa-latina: ensaio introdutório entre a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia de Enrique D. Dussel*. Campo Grande: Cefil, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262.
- DALLARI, Dalmo De Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1996.
- DORNELLES, J. R. W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1994.
- FLEINER, Thomas. *O que são direitos humanos*. Max Limonad. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Conscientização: Teoria da prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Educação e mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Política e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Sobre a educação (diálogos)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 383, p. 83-112. 2006.

GOLÇALVES, Willian Couto. *Gênese dos direitos humanos na antiga filosofia grega*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

GORCZEWSKI, Clovis. *Direitos humanos dos primórdios da humanidade ao Brasil de hoje*. Imprensa Livre, 2005.

HERSHBERG, Eric. *Construindo a democracia: direitos humanos - cidadania e sociedade na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 2007.

JACOB, Gorender. *Direitos humanos: o que são (ou devem ser)*. São Paulo: Senac, 2004.

KRAMER, Sonia; CAVALIERI, Bazilio Luiz. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACHADO, Adriana Marcondes; NETO, Alfredo Veiga; NEVES, Marisa Maria Brito Da Justa. *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva - direitos humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 163.

MARIANGELA, Graciano, HADDAD, Sergio. *A educação entre os direitos humanos*. Autores Associados, 2006.

MILL, I. S. *Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*, São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 2.

NUNES, Antonio José Avelas. *Neoliberalismo e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de; SIQUEIRA JR, Paulo Hamilton. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: RT, 2007.

OSUNA, Antonio. *Pilares para a Fundamentação dos Direitos Humanos*. Caxias do Sul: Edunisc, 2006.

PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. *Direitos Humanos e Democracia*. São Paulo: Forense, 2007.

PIOVESAN, Flávia; IKAWA Daniela. (coord). *Direitos humanos: fundamentos, proteção e implementação - perspectivas e desafios contemporâneos*. São Paulo: Juruá, 2007. v. 2.

PUCCI, Bruno. *Teoria crítica da educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 2003.

RAYO, Jose Tuvilla. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. *Direito humano à educação*. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2009. v. 4. Coleção Cartilhas de Direitos Humanos.

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. *Educação e filosofia: a questão freireana da educação como práxis político-filosófica*. Rio de Janeiro: [s. n], 1995.

SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMÕES, J. *Educação crítica e seu método*. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. *A ideologia de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

SOUSA, José Geraldo. *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

M212E MAGRI, CLEDIR ASSISIO

Educação em Direitos Humanos : uma abordagem a partir
de Paulo Freire / Cledir Assisio Magri. – 2010.
106 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

1. Educação e Estado. 2. Direitos Humanos – Educação.
3. Política educacional. 4. Professores – Formação. I. Mühl,
Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 37.014.2

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364