

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO REFERENCIAL TEÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

1º autor: Marcos José de Oliveira Lima Filho

2ª autora: Lorena de Melo Freitas

RESUMO

Este artigo aborda a adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico mais adequado para projetos de educação em direitos humanos junto a movimentos sociais populares. Tentou-se demonstrar que esse marco teórico é o mais apropriado para a luta desses sujeitos por direitos, na medida em que ele defende a conscientização dos educandos sobre seus papéis de construtores da realidade dentro de um contexto social próximo à leitura de Mundo desses agentes. A pergunta guia para a confecção desta pesquisa foi: qual a relevância da pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos para a consecução do reconhecimento estatal e a efetivação das necessidades dos movimentos sociais populares? Como solução inicial para essa questão, argumentou-se que a pedagogia do oprimido fundamenta a práxis dos movimentos sociais populares, uma vez que consegue conscientizar os espoliados e oprimidos do caráter de discurso ideológico do direito, e conseqüentemente, dos direitos humanos, embora com a ressalva de que ele é um recurso retórico necessário para legitimar a causa defendida e a reivindicação dos pleitos. A razão que moveu esta pesquisa é a distância entre as teorias tradicionais de direitos humanos e a *práxis* dos movimentos sociais populares. Os meios utilizados para se chegar aos resultados alcançados foram a pesquisa bibliográfica e as reflexões do autor deste artigo acerca de suas experiências de educação em direitos humanos junto aos movimentos indígena, quilombola, de diversidade sexual e estudantil. Os resultados a que se chegou foram que a relevância da adoção da pedagogia do oprimido como referencial da educação em direitos humanos para movimentos sociais populares está na quantidade de aspectos positivos que tal aporte daria e na semelhança de leitura de Mundo, contudo unida a isso seria necessário uma visão crítica do direito para auxiliar neste campo específico de luta social.

Palavras-Chave: Educação em direitos humanos; Movimentos Sociais Populares; Pedagogia do Oprimido; Efetivação de direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

Desde as revoluções burguesas, os grupos vencedores de importantes batalhas políticas tratam logo de consolidar seus usos, costumes e valores através do direito positivo. Isso não é à toa, pois no decorrer do tempo, percebeu-se que, com isso,

garante-se não só o respaldo social da causa política como também a almejada universalização das conquistas mesmo que, como na maioria das vezes ocorre, ela seja apenas ideológica¹, pois está disponível apenas para alguns grupos sociais pertencentes a uma determinada classe social.

Percebido isso, vários grupos, geralmente pertencentes à classe trabalhadora, que não possuem acesso a recursos fundamentais para o bem estar e, muitas vezes, até para sobrevivência humana, passaram a exigir o reconhecimento estatal de suas necessidades (sejam elas gerais, como o trabalho, a alimentação saudável, ou específicas como a identidade sexual e o território) como direitos através da luta política coletiva.

No Brasil, este embate pelo reconhecimento legal de necessidades, ganha maior vulto no final da década de setenta no Brasil, dentro de um contexto político de enfraquecimento da repressão militar, e em que diversos setores uniam-se em torno da mesma pauta de demandas.

Uma das principais ações que impulsionaram essas manifestações por direitos foi o trabalho de conscientização promovido por setores da Igreja Católica, as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's).

Com a derrocada da Ditadura Militar e a conquista do regime da Democracia Liberal², muitas dessas necessidades de grupos sociais organizados passaram a ser reconhecidos formalmente pelo Estado como direitos.

Levando em consideração essa experiência histórica, pretende-se discutir de que maneira a pedagogia do oprimido como referencial teórico para a educação em direitos humanos pode auxiliar na luta dos movimentos sociais populares para a criação e concretização de direitos.

Como problema de pesquisa, inquire-se qual a relevância e os limites da pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos para o sucesso das ações políticas desses grupos sociais na consecução do reconhecimento e efetivação de seus pleitos?

¹ O termo ideológico é usado aqui no sentido que algumas correntes marxistas a utilizam como abstração e inversão da realidade. Para maiores detalhes, ver Marilena Chauí, 1980.

² Aqui utiliza-se o termo democracia como forma de organização do Estado sem conteúdo próprio, uma vez que se atribuíssemos conteúdo, seria paradoxal usá-lo com o adjetivo liberal. Como características dessa democracia liberal tem-se um Estado liberal garantidor de liberdades individuais, aquelas dos indivíduos contra o Estado e contra outros indivíduos e em que a participação política, característica fundamental da democracia, encontra-se no direito de votar e ser votado, ou seja, é delegada a terceiros. Por fim, deve-se citar o mito da participação política guiada por uma determinação da vontade autônoma de cada indivíduo. (BOBBIO, 1998, p. 324) Considera-se difícil alguém em sã consciência acreditar na livre participação autônoma dos indivíduos, fosse assim não se gastaria tanto dinheiro em eleições, e fora delas também, com propaganda política e compra de votos.

A hipótese aventada é que a pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos fundamenta a *práxis* dos movimentos sociais populares na medida em que consegue conscientizar a população organizada do caráter de discurso ideológico do direito, e conseqüentemente, dos direitos humanos, embora reconheça a necessidade do uso dessa ferramenta social como retórica necessária para legitimar a causa, angariar apoio e fazer disputa política.

O estudo será realizado através de pesquisa bibliográfica para discutir uma concepção crítica de educação em direitos humanos e também serão utilizadas as reflexões do autor em torno de suas experiências com a educação em direitos humanos com movimentos indígenas, quilombolas, de diversidade sexual e estudantil.

A justificativa do artigo dá-se pela distância entre as teorias tradicionais de direitos humanos e o agir político desses agentes sociais subalternizados. Nesse sentido, quer-se colaborar na supressão dessa lacuna, apresentando um marco teórico que aproxime a leitura de Mundo dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo do escrito é tentar demonstrar que a pedagogia do oprimido é o marco teórico é o mais apropriado para a luta desses sujeitos por direitos, na medida em que ele defende a conscientização dos educandos sobre seus papéis de construtores da realidade dentro de um contexto social próximo à leitura de Mundo desses agentes.

Na primeira parte do artigo, apresentar-se-á a pedagogia do oprimido, tal qual proposta por Paulo Freire. Iniciar-se-á com a contextualização histórica e política da referida proposta pedagógica, visando-se a se afastar das abordagens atuais do tema, que desvirtuam o propósito do autor e da obra. Em seguida, laborar-se-á a crítica à concepção tradicional de educação, a que Paulo Freire denominou de bancária. Encerrando a sessão, far-se-á uma exposição das principais ideias que fundamentam sua proposta pedagógica.

Na segunda parte do escrito, trabalhar-se-á uma crítica à concepção positivista de direito, tomando como modelo a teoria de Hans Kelsen. Depois, debater-se-á com Lyra Filho a impossibilidade de um direito emancipatório. Finalmente, exibir-se-á uma noção de direito e de direitos humanos como discurso ideológico de justificação de condutas, com a ressalva de que, não obstante sua natureza de conservação social, deve ser utilizado como instrumento retórico a fim de angariar apoio para as reivindicações das necessidades desses sujeitos coletivos, na luta política das classes e grupos espoliados e oprimidos.

Na terceira parte, far-se-á um balanço entre os aspectos positivos e as limitações decorrentes da adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos. Essa avaliação tomará por base o desenvolvimento dos estudos a serem realizados e as experiências do autor da pesquisa com a educação em direitos humanos de grupos quilombolas, indígenas, de diversidade sexual e estudantil.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

A fim de contextualizar politicamente a proposta da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, é necessário entender alguns de seus pressupostos teóricos. Tal medida faz-se imperiosa, uma vez que seu nome é utilizado para fundamentar toda espécie de proposta educativa desvinculada de anseio político. Dessa maneira, pretende-se afastar-se do modismo freiriano, ao mesmo tempo em que se contextualiza teoricamente sua proposta.

Paulo Freire é parte e fruto de um movimento histórico conhecido como educação popular. A educação popular tem as bases para seu surgimento lançadas nas décadas de cinquenta e sessenta. Ele (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.16) enumera três fatores históricos que contribuíram para seu surgimento:

- 1) O populismo: a partir da crítica às manobras de políticos de grandes partidos, que utilizavam às massas conforme suas conveniências para dar verniz de participação popular aos regimes populistas da época, começam a surgir concepções orientadas de educação.
- 2) A industrialização: que expulsou milhares de pessoas do campo para cidade e, com isso, proporcionou grande apelo na sociedade para educar essas pessoas, tendo em vista o progresso econômico do país. Contudo, percebeu-se que a escola não conseguia cumprir essa tarefa e havia necessidade, então, de pensar em outros processos educativos.
- 3) A relação estreita, que era enfatizada na época, entre educação e transformação social para o progresso da nova sociedade industrial que surgia.

Diante dessa conjuntura, pessoas que trabalhavam com grupos populares passaram a disputar as concepções educativas da época. Uma dessas disputas era travada pela “reinvenção da escola” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 60) em que os alunos não mais seriam os principais responsáveis pelo desinteresse na educação tradicional que os tratava como 4deias4 rasas em que deveriam ser inseridos conteúdos alheios as suas realidades e onde seriam conscientizados para servir de mão de obra aos

opressores, aos que causam sua miséria. Pelo contrário, o ato de desistir dessa escola era tido como resistência cultural, e não evasão escolar.

Outro conceito que foi reinventado à época foi o de ação cultural (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 61). De acordo com ele, a cultura seria “entendida também dentro dos movimentos e relações sociais dos homens”. Para as pessoas que trabalhavam com os grupos populares seria errado conceber a cultura apenas como aquilo que estava dentro dos livros e museus, deveria ser considerado também “os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e nos trabalhos”. Ou seja, a cultura não deveria ser algo estático, produzido pela mente de alguns iluminados, mas todo o conjunto de trabalhos realizados pelos homens e mulheres, bem como, suas relações para se compreenderem nesse itinerário.

A partir desse movimento de diversos intelectuais militantes que junto com os movimentos sociais populares construíram concepções críticas acerca da educação, da escola, da cultura e da ação para transformação social surge a educação popular. No mesmo sentido aduz Alder Julio Calado (2007): “Nesse terreno, a Educação Popular na perspectiva freireana se revela o lugar por excelência da formação dos Movimentos Sociais Populares comprometidos com as lutas por uma nova sociedade.”.

Perceber-se-á mais adiante como a educação popular lembra muito a concepção pedagógica de Paulo Freire da educação para libertação. Apesar dele não a ter inventado, foi um de seus militantes que participou ativamente das ações e soube traduzir melhor do que ninguém os princípios e métodos que orientavam essa prática. Assim nos diz Clodovis Boff (1999, p. 3):

Entre nós, a 5ª deia de Educação Popular vem infalivelmente associada ao nome de Paulo Freire. Não porque Paulo Freire tenha “inventado” não sei que “teoria” ou “método” de educação. Nada mais falso e nada mais contrário ao pensamento do próprio Paulo Freire. Mais não há dúvida de que este tem o mérito histórico de ter sido o que melhor interpretou e com mais felicidade formulou uma verdadeira “pedagogia do oprimido”, uma autêntica “educação libertadora” que se busca praticar em diferentes áreas do trabalho popular.

Nesse sentido, Paulo Freire consegue unir a tradição marxista e o humanismo cristão, formulando um importante discurso para fundamentar a prática dos grupos populares.

No tocante as definições acerca da educação popular, Adriano Nogueira (1999, p. 20) definiu-a como um modo de conhecimento que tem como ponto de partida a ação

política das classes populares, isto é, o conhecimento gerado a partir da reflexão sobre essas lutas.

Já Paulo Freire (1999, p.19) entendeu-a como o esforço de mobilização, organização e capacitação científica e técnica das classes populares, visando a transformar a organização do poder burguês para que se possa reinventar a escola. Ele concebia que havia diferentes graus nesse esforço de mobilização da educação popular. Num primeiro momento, em que as pessoas se aglutinam para discutir seus problemas individuais, mesmo sem a pretensão de mudar a sociedade como um todo. Num momento posterior em que se reflete que aqueles problemas individuais estão inseridos num contexto maior da comunidade e que a solução deles talvez tenha que passar por uma ampliação das discussões, chegando a níveis mais amplos de concepção da realidade e da necessidade de transformação social.

No tocante a especificidade da obra de Paulo Freire, ele justifica sua proposta de pedagogia do oprimido com base na capacidade de humanização que os grupos oprimidos possuem. Essa aptidão advém da luta pelo fim dos processos de exploração de classes e grupos humanos, superando a dicotomia opressor/oprimido que marca a sociedade vigente.

Para o referido autor, o processo de desumanização, ao qual ele atribui como consequência os movimentos de rebeliões presentes na época de produção do texto e, mais ainda hodiernamente, pode-se acrescentar, constitui-se numa deturpação da vocação humana de ser mais. Pois, como humanização e desumanização fazem parte do mesmo processo histórico, apenas a primeira é a vocação dos homens, “afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2010, p. 32).

Apesar de corroborar com o projeto político-pedagógico de Paulo Freire, acredita-se que não temos como afirmar, mediante as constatações históricas das atrocidades reincidentemente cometidas, que a humanização é uma vocação histórica, no sentido de uma tendência natural do animal humano à preocupação com o outro, mas sim um desejo humano de aperfeiçoamento da convivência em sociedade gerado por processos culturais de evolução histórica.

Na relação dialética entre opressores e oprimidos, o autor fala que a desumanização “leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”. Mas, a superação desta situação, alerta ele, só dar-se-á quando os oprimidos, ao

buscarem restaurar sua humanidade, libertarem a si e aos opressores (FREIRE, 2010, p. 33).

Segundo Paulo Freire (2010, p. 34) essa libertação não virá por acaso, mas pela ação contra as causas da opressão e pela reflexão acerca da mesma por parte oprimidos e daqueles que com eles se solidarizam na luta pela recuperação de sua humanidade.

Pode-se acrescentar que, de uma ótica marxista, há aí um grande problema a ser enfrentado na superação dessa relação. As relações necessárias de produção material da vida social produzem uma sociedade cindida em classes e grupos em que, apenas nas épocas em que a economia está bem, a classe trabalhadora e os setores marginalizados podem ter parte de suas necessidades atendidas. Nos momentos de crise econômica, essas classe e esses grupos têm boa parte delas negadas. Sendo assim, a superação dessas relações envolveria também um problema bem complexo de uma nova forma de organização das relações de produção material.

Paulo Freire, como autor de influência marxista, sabia disso e defendeu a necessidade de “transformação das condições objetivas da situação concreta que gera a opressão” sem dispensar o papel da subjetividade nessas lutas (FREIRE, 2010, p. 40). Isso quer dizer que deve haver a superação das relações econômicas que geram o enriquecimento de poucos com o trabalho de muitos e, para isso, é necessário o engajamento humano.

Relegando o problema econômico acima citado para segundo plano, em virtude do tamanho do seu desafio e de não ser objeto central deste escrito, restaria um segundo problema a ser enfrentado. Os valores que sustentam a manutenção das relações vigentes, em que há opressão humana, são difundidos culturalmente pela classe e grupos dominantes através de seus instrumentos ideológicos como a educação escolar, a mídia, a Igreja etc., reforçando o processo relacional existente como o melhor possível e que, por isso, deve ser almejado pelos indivíduos. Entra aí a relevância do papel da educação como possibilidade de libertação.

Como os sujeitos encarregados da transformação das relações sociais, os oprimidos, “hospedam o opressor em si” (FREIRE, 2010, p. 34), quer dizer, estão inseridos nesse contexto e, portanto são afetados pelo mesmo pensamento de ascensão na vida através da exploração alheia, a superação desta situação só será possível quando os oprimidos descobrirem-se hospedeiros do opressor, tendo a pedagogia do oprimido como um dos meios para isso. Paulo Freire (2010, p. 42) levante esse obstáculo a ser enfrentado na seguinte passagem:

Esse é um dos problemas mais graves que põe à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Paulo Freire ressalva que não basta o mero reconhecimento da situação de exploração para a transformação dessa realidade (FREIRE, 1997, p. 16), pois “Reconhecerem-se’, a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição” (FREIRE, 2010, p. 35), pode, inclusive, significar o desejo de ocupar a posição do outro, o opressor. Nesse caso, não haveria superação da realidade opressora, apenas troca de postos.

Isso também revela um forte limitador da ação educativa, pois o processo de lutar pela emancipação envolve uma escolha ética e política do sujeito educando que ultrapassa a fronteira de influência de qualquer educador e passam a agir as determinações subjetivas, desde as relações familiares infantis dos sujeitos e como ele reflete isso no Mundo.

Com base nisso e citando Hegel, o autor prega um reconhecimento crítico da relação de exploração que implique numa ação transformadora na busca do ser mais. Uma das maiores barreiras a essa conscientização é o que o autor chama de “medo da liberdade” (FREIRE, 2010, p. 36). Com receio do desconhecido futuro que aguarda os que decidem romper com estes grilhões, os oprimidos temem também a repressão a essas ações e a exclusão por parte de seus semelhantes com quem compartilha o cotidiano e que nem sempre fazem a mesma opção.

Como é necessária essa transformação e ela não se dará por sozinha, o autor propõe um diálogo com as massas sobre as suas ações, tentando revelar a realidade objetiva que os oprime e sobre a qual as mesmas devem incidir, pois é a partir dessa atuação esclarecida, que ele chama de inserção crítica, que os oprimidos poderão extinguir a situação de exploração humana.

Este é o projeto freiriano de pedagogia do oprimido em que os oprimidos sabem-se criticamente oprimidos e empenham-se na luta pela sua libertação. Esse projeto possui duas etapas: a primeira em que os espoliados vão descobrindo a opressão de maneira crítica e comprometem-se como sujeitos de sua transformação e a segunda em que, ultrapassada essa situação, passa a ser a “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2010, p. 46).

Paulo Freire demonstra todo o radicalismo³ de seu projeto político-pedagógico ao afirmar que a sublevação dos espoliados aos atos de exploração das classes e grupos dominantes, mesmo que de forma violenta, pode gerar o amor. Destarte, ele nos diz que a resposta dos oprimidos à violência dos opressores, que é sempre tão ou quase tão violenta quanto à violência de seus opressores é que pode inaugurar o amor (FREIRE, 2010, p. 48). Ele ainda afirma, nesse sentido, que as atitudes que os explorados tomam para conter a contra-revolução dos opressores no sentido de restaurar a situação opressiva anterior a ação transformadora não se constitui em opressão, pois esta só existe “quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (FREIRE, 2010, p.49).

Àqueles que acreditam ser esse contexto ultrapassado, não é incomodável está fora de moda, quando se está em boa companhia. Nesse sentido, Freire (1997, p. 7) já afirmava na década de noventa: “As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje.”.

A partir dessa contextualização política das ideias freirianas, examinar-se-á, no próximo tópico, suas críticas à educação tradicional e como ele planejava a sua superação através de uma educação para libertação.

2.1 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL: A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO

Defende-se neste trabalho a adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico mais adequado para prática da educação em direitos humanos. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar uma interpretação de tal proposta pedagógica. A fim de implementar tal intento, inicia-se demonstrando as críticas que Paulo Freire realizou à prática tradicional da educação, entendida como instrumento de opressão em relação aos diversos grupos sociais explorados. A essa prática, ele denomina concepção “bancária” da educação.

³ É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 2010, p. 26).

Para ele, a concepção bancária caracteriza-se pela relação em que há um sujeito narrador – o educador – e vários objetos ouvintes, os educandos. Sob esse prisma, os educandos são tratados como recipientes vazios em que o educador deve depositar os conteúdos (FREIRE, 2010, p. 65). Ou ainda, a transferência do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil (FREIRE, 1997, p. 37).

Outras características dessa relação são a narração e a sonoridade. A narração consiste em falar de uma realidade que não é real, ou seja, de uma realidade estática, compartimentada e alheia às experiências humanas, conseqüentemente, fatalista e impossível de ser transformada. Por sua vez, a sonoridade é a memorização e a repetição mecânica de sons por parte dos educandos sem se importar se o conteúdo é o que melhor explica a realidade para que possam transformá-la para algo melhor. (FREIRE, 2010, p. 66)

Para Paulo Freire (2010, pp. 66-67), nesse processo não há saber, pois este só pode existir na criação e na transformação. O que há é uma apropriação do conteúdo pelo educador que, na hora da aula, doa-os aos seus educandos, gerando a absolutização da ignorância, isto é, tratar a si mesmo como o dono do conhecimento e o outro como aquele que nada sabe.

Ainda segundo o autor, essa rigidez na contradição entre o educador sábio e o educando ignorante nega a educação e o conhecimento como processos de busca, refletindo a sociedade opressora que precisa ser superada para que possa haver a libertação dos homens e mulheres.

Para a concepção bancária da educação, a consciência é como se fosse alguma “seção dentro dos homens, mecanicisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade.” Dessa maneira, quem trabalha com essa corrente não consegue distinguir presentificação à consciência de entrada na consciência. O fato de saber que os objetos existem, não significa dizer que eles estão dentro de mim. (FREIRE, 2010, p. 72)

O que esse pensamento dominante da educação tenta é domesticar os oprimidos, através da ação paternalista em que eles são tratados como casos isolados de marginalização, de distúrbios de uma sociedade. Assim, a sociedade deve tratá-los a fim de que eles sejam socialmente inseridos. O problema é que eles nunca estiveram desintegrados, pelo contrário, é a miséria deles que ajuda a produzir a opulência dos exploradores e opressores, portanto eles estão dentro da estrutura como seres para o outro. (FREIRE, 2010, p. 70)

Toda essa gama de problemas da educação bancária apresentadas por Paulo Freire faz com que não haja inserção crítica no mundo por parte dos educandos como sujeitos transformadores dele. Por isso, ele diz que um dos objetivos fundamentais dessa compreensão é dificultar o pensar autêntico, a sua finalidade é a de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo e o papel do educador é apenas disciplinar a entrada do mundo nos educandos. (FREIRE, 2010, p. 75)

Paulo Freire (1967, p. 104) fazia essa crítica tendo em vista principalmente os processos de alfabetização, mas ela também pode ser estendida à educação em direitos humanos com movimentos sociais populares desvinculados da realidade dos homens, mulheres e dos grupos locais.

Essa concepção bancária de educação é muito utilizada em projetos de educação em direitos humanos que visam a declarar aos movimentos sociais populares os direitos que eles possuem. Tais processos educativos carregam todos esses vícios identificados por Paulo Freire na educação tradicional e são ainda, aprofundados, em razão de características específicas do direito como a sua linguagem de difícil acesso mesmo para pessoas com alto grau de estudo formal.

Outra peculiaridade desse ensino jurídico para os excluídos, e não com os excluídos, é que ele aborda conteúdos com exemplos completamente fora da realidade desses grupos sociais, pois os temas geradores não são captados e transformados em conteúdos didáticos, mas são meramente declarados tais quais os fazem os documentos jurídicos.

Diante do exposto até aqui, corrobora-se as críticas freirianas aos processos de educação tradicional. Contudo, lamenta-se o fato de que após tanto tempo da publicação original de sua obra, ainda seja notória a quantidade dessas mesmas práticas denunciadas⁴ e, muitas vezes, até com deturpação da obra de Paulo Freire em que sua pedagogia em vez de utilizada como ensinamento para uma educação revolucionária é tratada quase como uma mensagem moralista de boa convivência independente da exploração existente entre os homens. Por isso, considera-se importante retomar seus ensinamentos de forma contextualizada para não se deturpar sua obra.

Passada a análise da crítica freiriana à concepção bancária da educação como instrumento de opressão, ver-se-á agora como ele pensava o seu contrário, a educação problematizadora para a libertação.

⁴ Aqui utilizar-se-á da ressalva de Paulo Freire: “Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo.” (FREIRE, 2010, p. 76)

2.2 A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA DA EDUCAÇÃO

Paulo Freire contrapõe à concepção bancária da educação, um modelo de educação que busca a libertação humana (2010, p. 71), ou seja, o processo através do qual os indivíduos vão tomando consciência da situação que lhes oprime para poder superá-la, através da ação com outros homens na tarefa de recriarem um mundo cada vez mais humano e, a partir daí, poderem ser senhores dos seus próprios destinos, escolhidos por eles e não determinado pela propaganda opressora. Conforme as suas palavras: “Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade.” (FREIRE, 1967, p. 103).

Paulo Freire (2010, p. 74) defendia que esse processo de educação libertadora exige do educador-educando uma crença nos homens e no seu poder criador, pois, sem isso, não haverá intercomunicação entre eles, mas somente comunicados. Se não há intercomunicação, ele não poderá exercer seu pensar autêntico na problematização dos temas com os educandos-educadores, uma vez que esse só se dar na relação com o pensar originado dos educandos, intermediado ambos pela realidade. Se assim não fosse, terminaria o educador praticando o mesmo método propagandístico do opressor, em que haverá doação de saber, só que agora com conteúdo diferente. Além dessa crença, também deverá haver o companheirismo entre os sujeitos do processo, pois será na convivência entre eles que se buscará os temas que deverão ser trabalhados em conjunto (FREIRE, 2010, p. 71).

No tocante a essa comunicação com o povo de que fala Paulo Freire (2010, p. 90), ela tem que ser buscada através do diálogo que, para ele, é sinônimo de palavra, não podendo ser entendida como um mero meio para o diálogo. Ainda segundo o autor, há dois elementos constitutivos nessa relação: ação e reflexão. Estes não podem ser separados, pois, desta maneira, seu fim, a transformação do mundo, estaria comprometido. Sem a ação, o diálogo findaria na mera verborragia inócua. Sem a reflexão, ele seria somente ativismo cego, sem direção.

Para ele, a palavra, isto é, o diálogo, não pode ser dita só por uma pessoa, ou de uma para outra, tem que se constituir na relação das pessoas para pronunciar o mundo. Por isso, não pode haver diálogo entre os que querem a transformação do mundo e os que elaboram a propaganda dos que não a desejam, pois, estes sempre vão tentar impedir aqueles de “dizer o mundo”. (FREIRE, 2010, p. 91)

Dessa maneira, não pode haver educação libertadora com aqueles que exploram o ser humano, uma vez que a situação de opressão lhes é vantajosa e eles não desejam sua transformação.

Paulo Freire enumera as seguintes características que devem estar presentes no diálogo: amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar verdadeiro. O amor não deve ser entendido como o processo sentimentalista entre duas pessoas, mas como ato de coragem devido ao compromisso com os oprimidos em solidarizar-se com sua causa de libertação. (FREIRE, 2010, p. 92)

Também não há diálogo, se não há humildade. Ora, como pensar numa relação para ambos dizerem o mundo, se o outro é a ignorância e eu sou o repositório do saber? Como se pode atingir novos conhecimentos, se os que não pensam igual a mim estão errados? No diálogo, o educador-educando deve estar aberto para incorporar novos saberes a seu conhecimento, por isso não pode jamais ser auto-suficiente. (FREIRE, 2010, p. 93)

Outra característica do diálogo é a fé nos homens, ou seja, sua crença em que os homens podem criar e recriar o mundo em que estão inseridos. Crença essa que não pode ser ingênua, pois esse poder dos homens em transformar o mundo também pode ser prejudicado em virtude da situação concreta em que estejam inseridos de maneira que o mundo criado pelos humanos pode parecer como algo com vida própria em relação a eles e estes parecerem coisas que ficam sujeitas aos caminhos do destino. Assim, essa situação de alienação das pessoas deve ser encarada como um desafio a ser superado no processo educativo. (FREIRE, 2010, p. 94)

O diálogo apresenta ainda como característica a esperança. Esta baseada na busca dos homens por um futuro melhor do que a ordem injusta que lhes apresenta-se. Não fundada na espera de que esse futuro seja um presente dado por Deus, pelos homens sábios ou pelo Cosmos, mas como horizonte da luta política que por mais que seja inatingível, faz com que sempre estejamos nos movimentando. (FREIRE, 2010, p. 95)

Discorda-se de Paulo Freire quanto à necessidade de uma crença na esperança como requisito essencial para a execução de uma educação libertadora. A alteridade não requer esperança. Posso ser um pessimista e me compadecer do sofrimento alheio, engajando-me num processo de luta emancipatória em razão de minha solidariedade. Essa necessidade da crença em Paulo Freire está muito próxima de uma reprodução cultural de sua fé religiosa nos assuntos políticos-pedagógicos.

Finalmente, Paulo Freire traz o pensar verdadeiro como característica do diálogo. Este que é para ele um pensar crítico que encara a realidade posta como algo histórico (fruto de um conjunto de relações no tempo e que pode mudar quando se mudam essas relações, portanto encara os homens como sujeitos desse processo que não é inexorável) que deve ser transformada permanentemente em busca do fim da ordem injusta e da formação de pessoas que não aceitem as coisas como elas são, mas que lutem por como elas podem ser melhores.

Diante dessas características apresentadas, poderá haver diálogo. Se este existe, haverá a comunicação e, somente, com ela poderá haver educação emancipatória, aquela em que a contradição educador-educandos é superada, instaurando uma situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível mediatizado pelo mundo. (FREIRE, 2010, p. 96)

Desvelada a concepção freiriana de diálogo, ver-se-á agora como ele começa a fazer parte do processo educativo. Para Paulo Freire, o diálogo deve começar antes mesmo das primeiras lições, já na escolha do conteúdo programático a ser trabalhado pelo educador-educando.

Segundo ele, esse conteúdo não deve ser uma doação do sábio ou do líder revolucionário para os incultos, mas “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2010, p. 97)

Paulo Freire reforça a ideia de que não se pode fazer educação de uma pessoa para outra, mas sim de uma pessoa com outra, intermediados pelo mundo. Dessa forma, ele critica o humanismo ingênuo, que mais parece um moralismo, quando estipula um modelo de homem bom e passa fundar seu conteúdo programático nessa ideia, ignorando a situação concreta dos homens.

Finalmente, ele ressalta a importância do diálogo como ferramenta para que os oprimidos tenham noção não apenas da situação de opressão objetiva, mas dos vários níveis de percepção que possam ter dela.

Dessa maneira, o conteúdo programático da educação libertadora deve refletir as contradições da situação existencial concreta dos oprimidos, aos quais ele chamará de temas geradores⁵, através do diálogo entre as percepções que dela o tenham o educador

⁵ Temas geradores, pois sempre podem desdobrar-se em outros temas que por sua vez impõe novas ações para sua superação (FREIRE, 2010, p. 108).

e os educandos em busca de respostas que se processem no plano das ideais e principalmente no mundo material. (FREIRE, 2010, pp. 100-111)

Outro cuidado que deve ter o educador-educando ao tratar da educação com os oprimidos é com a linguagem. Ele deve lembrar-se que ela reflete a vida dessas pessoas e que caso ele não consiga traduzir o seu conhecimento para uma linguagem que seja compreensível para aquelas situações existenciais, ele estará apenas vomitando palavras que não terão significação concreta para aquelas pessoas.

Findada a exposição das ideias da educação para a libertação de Paulo Freire, ver-se-á agora uma discussão em torno da concepção de direitos e de direitos humanos que podem embasar esse processo de educação em direitos humanos de forma libertadora.

3 QUE É DIREITO E QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

O principal teórico do direito é Hans Kelsen. Ele ganhou notoriedade ao conseguir dar autonomia ao pensamento jurídico em relação às demais ciências humanas, formulando sua teoria pura do direito.

Seu intento ao empreender tal formulação era purificar o direito de toda a ideologia política e de todos os elementos de ciência natural (KELSEN, p. 11, 1998). Kelsen lutava tanto para afastar a teoria do direito da especulação *jusnaturalista* com fundamentos transcendentais (2000, p. 622) quanto das reivindicações grupos políticos por serem julgamentos de valor, portanto, subjetivos (2000, p. 626).

Apesar disso, Kelsen (2000, pp. 626-627) reconhecia a ordem jurídica como resultado de esforços políticos, ou conforme as palavras dele: “uma solução de compromisso entre grupos de interesses conflitantes na sua luta pelo poder, nas suas tendências antagônicas para determinar o conteúdo da ordem social.”. Só que para ele, o jurista deve apenas reconhecer esse “resultado” e confirmar os comportamentos existentes como frutos do “equilíbrio social”.

Dessa forma, o direito seria um conjunto de normas de “dever ser” válidas (2000, p. 623) em que o papel do operador jurídico deve ser examinar pressupostos hipotéticos de todo o Direito que é positivo e, em substância, infinitamente variável, isto é, as suas condições meramente “formais”.

Não obstante a envergadura intelectual de Hans Kelsen, não se acredita que esta seja a melhor explicação para o fenômeno jurídico. Por isso, trar-se-á

ao debate a visão marxiana e marxista do direito para uma compreensão mais adequada acerca da realidade do fenômeno jurídico.

Como ponto de partida para a discussão, corrobora-se com a visão de que o direito é um fenômeno social, logo não está restrito às normas do Estado, muito menos, a entidades cósmicas superiores, mas sim às relações entre classes e grupos sociais.

Kelsen em certo ponto reconhece isso, mas faz a escolha política e científica de apenas reconhecer como direito as condutas e valores das classes e grupos dominantes. Tal visão do direito é incompatível com uma educação em direitos humanos para movimentos sociais populares, uma vez que esses grupos pretendem justamente ver reconhecidos como direitos reivindicações que não foram vitoriosas nas contendas sociais.

Por outro lado, este escrito afasta-se também de visões otimistas em relação ao direito como a de Roberto Lyra Filho. Ele tenta apoiar-se em Karl Marx para teorizar o “Direito” como legítima organização da liberdade ou como a concretização da Justiça Social (LYRA FILHO, 1995, p. 86).

Contudo, Marx não deixa margem para uma visão glorificante acerca da forma jurídica. Pelo contrário, Marx, assim como Kelsen, considerava o direito como ferramenta conservadora na sociedade. Afinal, toda nova classe ou estamento que ascendeu ao poder utilizou o direito como forma de dominação sobre as demais classes e os estamentos. Isso foi possível, porque todas as revoluções ocorridas até hoje foram inconscientes e apenas resolviam o entrave das forças produtivas emperradas por relações de produção que já não atendiam as necessidades vigentes e não exploravam as possibilidades existentes. Desse modo, o que se tinha era apenas a emancipação de uma classe ou estamento e a transformação dos demais em subjugados.

Com isso, Marx defendeu a tese de extinção do direito na sociedade comunista, pois, o proletariado poderia, de forma consciente, apropriar-se dos meios de produção material e controlar a produção material da vida, libertando, com isso, toda a sociedade, que não seria mais regida pela anarquia da produção capitalista ou por necessidades cegas de forças de produção que domesticam os homens (MARX; ENGELS, 2011, p. 67). Como uma classe que poderia universalizar seus interesses, a ascensão do proletariado seria a abolição das classes na sociedade. Ora, num estágio social em que não há classes, não haveria necessidade de existência do direito, posto que, como já havia sido lembrado por Proudhon e corroborado por Marx (1971, p. 42), ele é um

instrumento de dominação entre classes, cuja existência histórica é sempre negada por cada nova classe que chega ao poder, toda vez em que há uma revolução.

Lyra Filho crê que o direito é um fenômeno eterno e emancipador na medida em que existe uma negação histórica do direito pelas classes ascendentes (1983, p. 75), com base em “Direito autêntico e global” (1995, p. p. 10) e ainda tenta derivar essa visão da obra marxiana. Ora um direito autêntico e global só pode existir em razão de se tratar o outro direito como falso e parcial, seria o mesmo expediente que as instituições religiosas fundamentalistas usam para desqualificar as demais. Além do mais essa noção acerca do fenômeno jurídico destoa completamente com a abolição da forma jurídica presente no itinerário marxiano, em que não há possibilidade de uma abordagem que indique a existência de um Direito como legítima organização social da liberdade, pelo contrário, conforme aduz Marx (1994, p. 330):

It is therefore a right inequality, in its content, like every right. Right by its very nature can only consist in the application of an equal standard; but unequal individuals (and they would not be different individuals if they were not unequal) are only measurable by any equal standard in so far as they are brought under an equal point of view, are taken from one definite side only, e.g., in the present case are regarded only as workers, and nothing more seen in them, everything else being ignored. (Grifos do autor)

Apesar da ferrenha crítica ao direito, é preciso desmistificar uma noção em moda, divulgada por Lyra Filho (1983, p. 78), de que de uma teoria do direito enquanto instrumento de dominação de classe, ou seja, compatível com o materialismo histórico, decorre uma posição político-jurídica paralisante.

O fato de adotar-se uma visão realista do direito não conduz necessariamente à rejeição de utilizar as contradições do aspecto jurídico em favor das classes e grupos subalternos, como o fazem os adeptos do positivismo de combate. Isso redundaria apenas na postura de não alimentar uma fé num instrumento limitado e na possibilidade de se pensar como melhor lidar com a forma jurídica, enquanto ela for necessária, ou seja, considerá-lo como meio de luta social, mas não como um fim a ser almejado, com a ilusão de que o direito seja a organização da liberdade ou a cristalização da “Justiça”, mas sim um discurso de justificação (FEITOSA, 2009) com o fito de barganhar respaldo social para a causa política.

O melhor exemplo disso é a ressalva, realizada por Engels (1991, p. 49-50, grifo do autor), de que todo partido socialista deve formular suas reivindicações através da forma jurídica, pois há uma necessidade prática de se apropriar do instrumento da

burguesia para tocar a luta política, de toda forma, o meio não pode substituir o fim, ou com outras palavras:

No entanto, se esses direitos fundamentais sequer estão em condições de produzir alguma eficácia, se eles não determinam nem realizam o desenvolvimento social, mas são determinados e realizados por este, para que então esse esforço de reduzir todo o socialismo a direitos fundamentais? [...] Isso naturalmente não significa que os socialistas renunciem a propor determinadas *reivindicações jurídicas*. É impossível que um partido socialista ativo não as tenha, como qualquer outro partido político em geral.

A aparência não-ideológica que o direito assume, mormente hoje, como única ideologia possível (DOUZINAS, 2009, p. 20), reforça essa necessidade da formulação das demandas dos espoliados e oprimidos por meio da forma jurídica. Isso confunde bastante o jurista e torna o direito, em especial os direitos humanos, imune à crítica, quase como um ser que tem vontade própria ou que possui um direcionamento divino.

Marx tinha plena consciência desse caráter ideológico e retórico do direito, por isso, não via problema algum em utilizá-lo, ao contrário, ele sabia da necessidade de enunciar tais preceitos proletários através da forma jurídica em razão justamente do poder ideológico desta ferramenta social que confunde até mentes de juristas brilhantes como a de Lyra Filho. Daí que as formulações políticas através dos “*direitos dos oprimidos e da Justiça*” que Lyra Filho (1983, p. 81) retira de Marx suscitarem tanta confusão em relação ao próprio conteúdo do socialismo e sua relação com a forma jurídica.

Toda essa discussão sobre o direito vale, com mais propriedade ainda, sobre os direitos humanos, especialmente os sociais, uma vez que eles não se enquadram na definição kelseniana de condutas efetivas, logo não possuem validade como direito, e muitas vezes não são sequer realizáveis em países subdesenvolvidos, em razão das limitações econômicas e das relações de poder, lembrando a ressalva de Engels citada acima.

Para aqueles mais aderentes ao modismo acadêmico e que consideram o materialismo histórico dialético como peça de museu, por mais que não tenham apropriação de tal corrente filosófica, é interessante notar a semelhança de tal legado intelectual com as leituras dos advogados de movimentos sociais populares trazida por Kopittke (2010, p. 81), em que 100% dos entrevistados têm uma visão negativa acerca do Poder Judiciário.

Percorrido todo esse edifício teórico, abordar-se-á, na próxima parte, quais as vantagens e limites da adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos.

4 ASPECTOS POSITIVOS E LIMITES DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO REFERENCIAL TEÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A grande finalidade da educação em direitos humanos é preparar os movimentos sociais populares para que possam lutar autonomamente pelos seus direitos. Dessa maneira, o sucesso de tal atividade está na criação e concretização de direitos.

Historicamente, como se demonstrará abaixo, a luta política organizada dos sujeitos coletivos tem sido um fator essencial na criação e concretização de direitos, pois foi dessa maneira que nos diferentes contextos históricos surgiram as várias “dimensões⁶” de direitos humanos.

No caso das liberdades individuais, os chamados Direitos civis e políticos, que foram conquistados durante as revoluções burguesas, havia classes sociais que abusavam de privilégios como a nobreza e o clero. Essa situação de injustiça só pode ser finalmente desmantelada, após a organização coletiva da nova classe social que ascendia economicamente e ainda não detinha o poder político. Dessa forma, ela organiza-se, universaliza suas demandas através da promessa de uma sociedade mais fraterna, igualitária e libertária para todos e revoluciona a sociedade vigente através de muita luta em que a maioria oprimida reage à violência da minoria opressora.

Apesar do caráter revolucionário das rebeliões burguesas, especialmente a Revolução Francesa, a nova classe que se instaura no poder, trata logo de aninhá-lo apenas para si, excluindo as demais classes sociais que se solidarizaram com ela. O mais contraditório desse movimento é que o mesmo fenômeno social que antes fundamentara a justiça das Revoluções burguesas, agora serviria para impor a opressão às classes populares: o Direito. Isso pode ser aferido na seguinte passagem (LYRA FILHO, 1995, pp. 41-42):

Tanto assim que a burguesia, no alvorecer do capitalismo, já tendo adquirido o poder econômico, partiu para a conquista do poder político, adotando outro tipo de iurisnaturalismo [...] que denominamos antropológico, isto é, do homem, que extraía os princípios supremos de sua própria razão, de sua própria inteligência. Estes princípios, e de novo não por mera coincidência, eram, evidentemente, os que favoreciam as posições e reivindicações da classe em ascensão – a burguesia – e das nações em que o capitalismo e protestantismo davam as mãos para conquista do seu “lugar ao sol”.

⁶ O termo dimensões é utilizado aqui meramente para demarcar a diferença de períodos históricos em que tais direitos surgiram.

A burguesia para legitimar sua Revolução alegava haver um direito natural⁷ que justificava a tomada de poder, porém ao conquistá-lo, tratou logo de afastar essa possibilidade revolucionária do direito, através do reconhecimento de seus pleitos como direito positivo e o faz, colocando como direito de todos com vistas a justificar o regime e impedir as massas de qualquer levante popular. Lyra Filho (1995, p. 42) traduz bem esse episódio quando afirma:

Está visto que, chegando ao poder, a burguesia, como já acentuamos, descartou o seu iurisnaturalismo, passando a defender a tese positivista: já tinha conquistado a máquina de fazer leis e por que, então, apelar para um Direito Superior? Bastava a ordem estabelecida.

No segundo caso tomado aqui como justificativa histórica das afirmações anteriores, tem-se os conhecidos direitos sociais. Eles foram reconhecidos graças às lutas dos movimentos socialistas do século XIX, quando os principais atores desses embates eram os sindicatos.

O principal alvo desses direitos, consoante afirma Comparato (2001, p. 51 e 52), não era o ser humano abstrato, atomizado como o das liberdades burguesas, mas as classes e grupos sociais que sofriam com maior ênfase o impacto da cruel ordem social capitalista, ou seja, os trabalhadores e os desempregados.

Esses direitos surgem como fruto da luta política coletiva do movimento dos trabalhadores, mas também como um modo dos opressores conseguirem amenizar as pressões populares por transformação social. Desta forma, eles cedem uma pequena parte para não ter ver o capitalismo ser enfrentado de forma mais contundente.

Com a derrocada do chamado socialismo real e o retrocesso da luta social por um regime mais justo, o capital volta a imperar com todo vigor e o que antes servia para amenizar os descabros da ordem vigente, agora são questionados e retirados sem o menor pudor como nos mostra Comparato (2001, p. 52):

Os direitos humanos de proteção ao trabalhador são, portanto, fundamentalmente anticapitalistas, e, por isso mesmo, só puderam prosperar a partir do momento histórico em que os donos do capital foram obrigados a se compor com os trabalhadores. Não é de admirar, assim, que a transformação radical das condições de produção no final do século XX, tornando cada vez mais dispensável a contribuição da força de trabalho e privilegiando o lucro especulativo, tenha enfraquecido gravemente o respeito a esses direitos no mundo inteiro.

⁷ Aqui vale lembrar, o alerta de Marques Neto (2001, p. 91) de que o “jusnaturalismo é uma corrente de pensamento jurídico tão ampla, que podemos afirmar que, tomado em seu sentido lato, o termo engloba todo o idealismo jurídico, desde as primeiras manifestações de uma ordem normativa de origem divina, passando pelos filósofos gregos, pelos escolásticos e pelos racionalistas dos séculos XVII e XVIII, até chegar às modernas concepções de Direito Natural”.

Demonstrada a importância histórica da luta por direitos, cumpre analisar qual seu papel hodiernamente e por que a pedagogia do oprimido é a mais adequada para a formação dos movimentos sociais populares nesse sentido.

Diante do contexto de ofensiva do capital na retirada de direitos da classe trabalhadora, em sua mais ampla acepção atual, o papel da educação em direitos humanos assume relevância, na medida em que age como impulso conscientizador da necessidade de organização para a defesa da manutenção e da efetivação das conquistas sociais de gerações anteriores.

Serve também para qualificar a classe trabalhadora e seus grupos oprimidos para enfrentar o capital e os segmentos conservadores da sociedade na medida em que necessitam do reconhecimento de novos direitos.

Diante desse cenário, a importância da pedagogia do oprimido como fundamento da educação em direitos humanos ganha vulto, uma vez que ela foi pensada com uma leitura de Mundo mais próxima a essa realidade do que as teorias tradicionais de direitos humanos. Estas ou são pensadas dentro do marco do liberalismo e propugnam apenas os direitos individuais ou, quando trabalham os direitos sociais, fazem-no de maneira totalmente distanciada da *práxis* dos movimentos sociais populares como faz Zenaide (2007) ao introduzir o livro de educação em direitos humanos da Universidade Federal da Paraíba, citando toda sorte de documentos jurídicos nacionais e internacionais.

Muitas vezes, ocorre dos direitos humanos serem trabalhados como um substituto do socialismo, uma terceira via em que seriam harmonizados capitalismo e direitos sociais. A história tratou de desmitificar tal visão com as seguidas crises do capital, em que os Estados retiram direitos sociais da classe trabalhadora para enviar dinheiro aos bancos, sejam estes nacionais como nos Estados Unidos, sejam continentais como na Grécia, que envia suas divisas para saldar dívidas com bancos alemães e franceses.

Dentre os aspectos importantes de uma educação em direitos humanos pensada a partir da pedagogia do oprimido para os embates sociais referidos acima está o reconhecimento dos sujeitos-educandos enquanto atores sociais. Aí estaria compreendida a ideia de “criação” necessária no processo educativo como ressaltada por Paulo Freire. Na conscientização de que o Mundo não é um dado, mas um palco, cujos cenários vão sendo transformados pela ação dos homens e que os espoliados e

oprimidos devem se organizar para dirigir seus interesses, sob pena de serem guiados pelos donos do capital financeiro e demais opressores.

Tal visão também ajuda a combater determinadas visões de instituições religiosas que tentam justificar as mazelas da Terra com base na vontade divina, aproveitando-se de todas as dificuldades da vida para fazer valer sua ideologia.

Outro aspecto que é positivo e deve ser aproveitado da pedagogia do oprimido é reflexão baseada na ação. Para formulação de um programa de ensino-aprendizagem deve ser levada em conta a realidade em que os sujeitos-educandos estão inseridos e a partir dos temas geradores, diagnosticados na convivência com os educandos, elaborar um curso em que se reflita sobre as condições de vida e as contradições existenciais desses sujeitos.

Essa característica muito ressaltada por Paulo Freire serve para evitar usos muito comuns no ensino jurídico universitário de contextualizar, quando isso é feito, os conteúdos ministrados numa realidade totalmente adversa a dos educandos. Exemplos baseado em Tibério e Graco ou em Antígona e Creonte são válidos, mas não podem substituir a realidade vigente como objeto de estudo e de interesse dos educandos.

Ainda sobre os traços positivos da adoção da pedagogia do oprimido, a utilização de uma comunicação que seja compreensível é um dos principais desafios para uma educação em direitos humanos. O desafio da comunicação acessível envolve dois desafios: o primeiro seria o uso de uma linguagem inteligível, uma vez que a linguagem pode servir como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1997, p. 20) e o segundo seria o emprego de outras formas de trabalhar o conteúdo que não seja meramente a palavra escrita ou falada, como o teatro.

Superar as dificuldades de uma linguagem hermética é um desafio complexo para o direito, uma vez que esse modo de falar é trabalhado desde o início da faculdade de direito e se sustenta como uma forma de autoridade do saber, quanto mais “juridiquês” eu consigo falar, melhor eu sou visto entre os juristas. Já o emprego de outras ferramentas didáticas é bastante explorado na educação jurídica popular (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003, p. 24), porém ainda se constitui numa barreira para o ensino formal.

Uma última observação positiva sobre a educação em direitos humanos com marco na pedagogia do oprimido é a necessidade do diálogo como meio para construção do saber. Como se viu acima, Paulo Freire rejeitava a ideia do professor como repositório do saber e dos estudantes como a ignorância absoluta.

Isso ganha maior relevância na educação em direitos humanos com movimentos sociais populares na medida em que, geralmente, se tratam de sujeitos que ocupam lugares sociais diferentes. O profissional que vai trabalhar os conteúdos com os movimentos sociais populares comumente advém de uma situação de classe mais confortável do que a do educando. Isso redundará no encontro de dois saberes: o institucionalizado, das ciências e da escola, e o popular, adquirido pela experiência e transmitido pela tradição. Em razão disso, há uma possibilidade de troca de saberes muito grande entre educadores e educandos, uma prática educativa que relegue esse diálogo, estará desperdiçando saberes e ignorando a cultura popular. Ademais, com a participação dos educandos tanto o aprendizado fica mais fácil, em virtude da maior atenção dispensada às aulas.

Esses são os aspectos positivos que a adoção da pedagogia do oprimido geraria para a educação em direitos humanos. Contudo, não há só vantagens e ganhos irrestritos, essa formulação teórica também encontra empecilhos e desafios que devem ser lembrados quando de sua utilização.

Dentre os limites da adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico para educação em direitos humanos, há dois principais: o primeiro é a necessidade de um determinado posicionamento ético do educando perante o Mundo para que possa ser viabilizado o processo educativo, posto que, sem isso, toda essa luta por direitos ficaria carente de interesse individual e de fundamento coletivo. Ora uma vez que é exigido do educando a postura de “pensar verdadeiro para transformação da realidade”, como referiu-se acima, tal proposta pedagógica só encontra ressonância em indivíduos que façam essa opção ética, caso contrário, ela estará fadada ao fracasso.

O segundo entrave é a própria forma de reprodução material da sociedade capitalista que incita os indivíduos a competirem uns com os outros e a lutar pelo seu espaço em detrimento dos demais. Atomizados, esses sujeitos são muito mais frágeis e não conseguem fazer com que suas necessidades sejam reivindicadas de forma mais eficaz. Além disso, eles não têm como resistir à pressão por retirada de direitos, diante da ofensiva do capital organizado. Assim, o condicionamento material é outro grande limite da educação em direitos humanos baseada na pedagogia do oprimido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do exposto até aqui a pedagogia do oprimido é o referencial teórico mais adequado para uma educação em direitos humanos. Sua relevância está na quantidade de aspectos positivos que tal aporte daria à educação em direitos humanos e

na semelhança de leitura de Mundo, que poderia fundamentar a *práxis* dos movimentos sociais populares.

Contudo, no início do trabalho levantou-se como hipótese que a pedagogia do oprimido fundamenta a *práxis* dos movimentos sociais populares, uma vez que consegue conscientizar os espoliados e oprimidos do caráter de discurso ideológico do direito, e conseqüentemente, dos direitos humanos, embora com a ressalva de que ele é um recurso retórico necessário para legitimar a causa defendida e a reivindicação dos pleitos.

Ao analisá-la agora, após todo esse percurso teórico e maior aproximação com o objeto de estudo, corrobora-se parcialmente essa formulação. Parcialmente, pois, apesar de concordar com a formulação de ambas as partes considera-se que a partir da primeira não decorre o restante da formulação. Dessa forma, a necessária conscientização da população organizada acerca do caráter de discurso ideológico do direito, e conseqüentemente, dos direitos humanos, porém como retórica necessária para legitimar e angariar e fazer disputa política não advém da premissa de que a pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos fundamenta a *práxis* dos movimentos sociais populares.

Seria mais adequado afirmar que a adoção da pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos é um importante aporte metodológico, mas que ainda carece de união a uma noção crítica de direito para que possa ter maior sucesso na luta pela efetivação de direitos.

O referencial da pedagogia do oprimido oferece um ótimo aporte de metodologias para que se trabalhem os conteúdos de direitos humanos. Além de que sua contextualização política favorece a posição de classe dos movimentos sociais populares.

Contudo, metodologia e política sozinhas não resolvem o problema do fenômeno jurídico. Uma visão formalista ou mesmo romantizada do direito poderia atrapalhar os embates nesse campo específico.

Assim sendo, para que se trabalhe a educação em direitos humanos fundamentada na pedagogia do oprimido que venha a auxiliar a luta por efetivação de direitos por parte dos movimentos sociais populares é preciso dois referenciais teóricos críticos: o do direito e o da pedagogia, na medida em que ambas se aproximam da posição de classe desses sujeitos coletivos.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maurício Azevedo de; OLIVEIRA, Murilo Sampaio. Programa Juristas Leigos: Da socialização do saber à emancipação política. **Revista da AATR**. Bahia, Ano I, nº 1, p. 20-27, abr. 2003.

BOBBIO, Noberto. Democracia. *In*: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CALADO, Alder Júlio. **Movimentos sociais rumo a uma nova sociedade: do consenso ideológico ao dissenso alternativo**. Revista O Comuneiro; nº 5 – set., 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O Que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

ENGELS, Friedrich. **O socialismo jurídico**. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1991.

FEITOSA, Enoque. **O Discurso Jurídico como Justificação**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer - Teoria e Prática em Educação Popular**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOPITTKE, Alberto Liebling. **Introdução à Teoria e à Prática Dialética no Direito Brasileiro: a experiência da Renap**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LYRA FILHO, Roberto. **Karl, Meu amigo: diálogo com Karl Marx sobre o direito**. Porto Alegre: co-edição S. A. Fabris e Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul, 1983.

_____. **O que é Direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Filosofia ou Teoria do Direito. **Problemata**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 77-94, 1998.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do Direito: Conceito, Objeto, Método**. 2ed. São Paulo: Renovar, 2001.

MARX, Carlos; ENGELS, Federico. *La Sagrada Familia o crítica de la Critica critica contra Bruno Bauer y consortes*. 2. ed. Buenos Aires: Claridad, 1971.

MARX, Karl. *Critique of the Gotha Program*. *In.: Selected Writings*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEDAGOGY OF THE OPPRESSED AS THEORETICAL EDUCATION IN HUMAN RIGHTS WITH POPULAR SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT

This article discussed the adoption of the pedagogy of the oppressed as theoretical projects best suited for human rights education at the grassroots social movements. We tried to demonstrate that this theoretical framework is appropriate for the fight for rights of these individuals, as he defends the students' awareness about their roles as builders of reality within a social context around the world reading these agents. The question guide for the preparation of this research was: what is the relevance of the pedagogy of the oppressed as the theoretical framework of human rights education to the achievement of the State and the effective recognition of the needs of popular social movements? As initial solution to this question, it is argued that the pedagogy of the oppressed based praxis of popular social movements, as can the exploited and oppressed aware of the nature of ideological discourse of law, and consequently, human rights, although with exception that it is a rhetorical device necessary to legitimize your cause of lawsuits and claims. The reason that drives this research is the distance between the traditional human rights theory and practice of popular social movements. The means used to achieve the outcomes were the literature and reflections of the author of this article about their experiences of human rights education among the indigenous movements, maroon, and student of sexual diversity. The results arrived at were that the relevance of adopting the pedagogy of the oppressed as a reference of human rights education to popular social movements is the amount of positive aspects that this contribution and would like to read the world, but that would be attached to need a critical view of the right to assist in this specific field of social struggle.

Keywords: Human Rights education; popular social movements, Pedagogy of the Oppressed; effective Human Rights.