

# DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM DEBATE SOBRE O PNDH-3 E O PNEDH À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA

Diego Augusto Diehl<sup>1</sup>

Submetido(*submitted*): 11 de julho de 2010

Aceito(*accepted*): 01 de agosto de 2011

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de discutir a relação entre democracia e direitos humanos na perspectiva da pedagogia do oprimido formulada por Paulo Freire, tomando como contexto as polêmicas recentemente suscitadas em relação ao 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para isso, evidencia-se inicialmente o caráter político dos direitos humanos, e sua impossível neutralidade dentro de uma sociedade complexa e organizada em classes e grupos sociais com interesses muitas vezes diretamente antagônicos entre si. À luz do instrumental teórico fornecido por Karl Marx, são analisados os limites e as possibilidades dos

---

<sup>1</sup> Advogado popular e doutorando do PPGD-UnB. Mestre em Direitos Humanos pela PPGD-UFPA. Bacharel em Direito pela UFPR.

direitos humanos dentro da sociedade capitalista vigente, especialmente no que tange aos povos oprimidos da periferia do atual sistema-mundo. É justamente dentro dessa perspectiva geopolítica que se encontra a pedagogia freireana, cujas características essenciais e diferenças fundamentais em relação a outras matrizes político-epistemológicas são identificadas, de forma a contribuir para a construção de uma educação em direitos humanos baseada na alteridade latino-americana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em direitos humanos; pedagogia do oprimido; Paulo Freire

**ABSTRACT:** The article discuss the relation between democracy and human rights in the perspective of the pedagogy of the oppressed made by Paulo Freire, taking as context the recent controversies around 3rd National Program for Human Rights (PNDH-3) and the Plan national Human Rights Education (PNEDH). For this, it shows initially the human rights as political construction, and the impossibility of its neutrality in a complex society, witch is organized into classes and social groups with interests often directly antagonistic. Inspired by the theory of Karl Marx, it analyzes the limits and possibilities of human rights in the existing capitalist society, especially in the case of the oppressed peoples in the periphery of the current world system. It is precisely in this geopolitical perspective that is builded the pedagogy of Freire, wich the essential characteristics and fundamental differences in relation to other political and epistemological theories are identified in order to contribute to building a human rights education based on the Latin American otherness.

**KEYWORDS:** Human Rights; Pedagogy of the Oppressed; Paulo Freire

## Introdução

As recentes polêmicas envolvendo o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)<sup>2</sup>, especialmente em relação a certos pontos considerados “incômodos” por determinados setores da classe dominante brasileira trouxeram, ao menos, dois ensinamentos importantes que devem ser sabiamente assimilados pelos lutadores e lutadoras da causa dos direitos humanos<sup>3</sup>: 1) estes grupos são extremamente articulados e detêm um imenso arsenal à sua disposição (mídia de massa, intelectuais, institutos de propaganda *etc*) para a defesa intransigente de seus privilégios; e 2) sua atuação efetiva incide apenas nos pontos que geram reais perigos à sua condição própria de classe dominante.

No campo da educação em direitos humanos, a atuação desses grupos (liderados pelas empresas da mídia corporativa, especialmente de rádio e televisão) foi muito clara nesse sentido: ainda que a essência das diretrizes do PNDH-3 esteja *em geral* contrária aos preceitos básicos de ação baseados na “razão instrumental”<sup>4</sup> que move os grupos de mídia corporativa, sua atuação se limitou a expurgar as medidas consideradas mais efetivas no que tange ao controle destes aparelhos desde uma perspectiva comprometida com o espaço público, e não com seus interesses privados.

Essa constatação não significa, porém, que os demais dispositivos referentes à educação em direitos humanos inseridos no PNDH-3, ou que constam no PNEDH, com o qual está intrinseca-

---

2 Decreto presidencial nº 7037, de 21/12/2009.

3 Os principais pontos postos em polêmica pelos setores conservadores da sociedade foram: a descriminalização do aborto e o seu tratamento como caso de saúde pública; a mediação de conflitos agrários como medida obrigatória anterior à concessão de mandado de reintegração de posse pelo Poder Judiciário; maior controle sobre as concessões de rádio e televisão; e adoção de um conjunto de medidas relacionadas ao resgate da memória histórica quanto às atrocidades cometidas pela ditadura civil-militar-imperialista no Brasil.

4 Tratar-se-ia de fato de uma razão instrumental, ou de uma razão capitalista, baseada na lógica de ação inerente ao capital?

mente relacionado, que “sobreviveram” após o fatídico Decreto presidencial nº 7177<sup>5</sup>, não contenham em si medidas importantes para a promoção de valores sociais como a justiça ou a cidadania. Ocorre que, em termos de garantia do controle dos aparelhos de produção ideológica e de hegemonia na sociedade vigente, era absolutamente vital para a classe dominante que se mantivessem intactos os seus principais meios de reprodução político-ideológica, que são justamente os instrumentos de mídia de massa.

Não é necessário que se exponha longamente sobre o papel absolutamente central que os aparelhos de mídia de massa (especialmente rádio e televisão) tiveram desde a sua ascensão à sociedade de consumo de massa, a ponto de haver no Brasil mais televisores do que geladeiras<sup>6</sup>. Antes de serem educadas pelas professoras nas creches e escolas, as crianças são “apresentadas ao mundo” e “educadas” pelos programas de TV, pelos desenhos animados e pelas sedutoras propagandas nos intervalos comerciais. Enquanto isso, os adultos “esquecem da vida” alienando-se nas fantasias novelescas, e são “informadas” dos acontecimentos do mundo (economia, política, sociedade, cultura *etc*) a partir das lentes (propositalmente deformadas) dos telejornais...

Como promover educação em direitos humanos com tão onipotente oponente? Como promover diálogos com os estudantes em escolas públicas caindo aos pedaços e com uma estrutura opres-

---

5 Todos os pontos indicados na nota 4 foram “reformados” no PNDH-3 a partir do Decreto presidencial nº 7177, de forma a apresentar um conteúdo com menor “potencial destrutivo” para os setores conservadores da sociedade brasileira. Mais que uma vitória jurídica, esta foi, na verdade, uma grande vitória ideológica desses setores e uma grande derrota para os movimentos populares do Brasil.

6 Segundo dados do IBGE (PNAD 2006), a geladeira perde para a televisão em todo o País (89,2% contra 93%). A única região em que o número de televisores não é maior que o de geladeiras é o Sul (96,5% de geladeiras e 95,6% de televisores). A região também tem o maior índice da presença do aparelho no País, seguida por Sudeste (96,1%), Centro-Oeste (92,8%) e Norte (78,2%). A maior diferença entre o número de geladeiras e televisões ocorre no Nordeste (74,3% contra 86,8%).

sora que mais se assemelha a grandes presídios e panóticós?<sup>7</sup> Como convencer professores a promover uma educação comprometida com os direitos humanos se seus próprios direitos humanos são sistematicamente violados?<sup>8</sup>

Faz-se necessário, diante desses desafios, e analisando o cenário conjuntural atual, que se retorne inicialmente ao debate de alguns elementos basilares que norteiam a prática dos educadores em direitos humanos (tais como as concepções acerca do Estado, da democracia e dos direitos humanos), antes de se analisar, pura e simplesmente, os dispositivos que estão contidos no PNDH-3 e no PNEDH. A partir desse debate inicial, intenta-se apresentar aquilo que seria o papel da educação em direitos humanos desde a perspectiva ética do compromisso político com as classes e grupos sociais oprimidos, e, dessa forma, analisar criticamente os referidos planos em termos dos limites e das possibilidades neles contidos para as organizações populares.

### **Estado, democracia e direitos humanos**

Assim como o conhecimento não é neutro, também os conceitos e categorias utilizados para a análise da realidade não são vazios de perspectivas sociais, históricas e políticas. Dessa forma, a educação em direitos humanos envolve uma série de conceitos e categorias utilizados pelos adeptos dessa *prática social* que, na maioria das vezes, lhes passa absolutamente despercebidos, mas que são decisivos para o alcance dos projetos políticos que são por eles propostos. Sobressaem, nesse sentido, as diferentes concepções referentes ao Estado, à democracia e aos direitos humanos.

---

7 Esta pergunta surgiu a partir de experiências práticas do autor em atividades de educação popular e assessoria jurídica popular promovidas em escolas públicas, dentro do projeto de extensão SAJUP (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular), na UFPR.

8 As recentes greves de professores em nível estadual e federal são reflexos dos baixos salários, da falta de infra-estrutura para a atividade pedagógica, a falta de respeito à sua atividade profissional etc.

Não se trata de resgatar toda a imensa massa crítica já formada a respeito dos temas referentes à teoria do Estado, à teoria da democracia ou à teoria dos direitos humanos, mas de tentar apontar, dentro dos planos e programas, as concepções (geralmente implícitas) a respeito dessas categorias elementares. Como essa análise crítica das concepções empregadas também não é, em si, desprovida de suas próprias concepções (seria um grande paradoxo não reconhecê-lo), enfatiza-se desde já a adoção do referencial crítico estabelecido pelo *materialismo histórico* de MARX, cuja problemática considera-se absolutamente atual, ainda que muitos outros autores e escolas de pensamento (especialmente aqueles situados no século XX) também tenham oferecido importantes contribuições ao debate.

A apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), subscrito por três Ministros de Estado, oferece uma visão bastante corriqueira a respeito do Estado, permeando todo o documento, e que está absolutamente impregnada no “senso comum dos juristas”:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.<sup>9</sup>

Por trás dessa afirmação aparentemente despretensiosa há, certamente, uma determinada perspectiva política e filosófica a respeito do aparelho estatal. Longe de ser uma concepção “natural” ou “neutra”, a perspectiva que realiza a *abstração do Estado* e a sua *separação da sociedade civil* é absolutamente recente, além de

---

9 PNEDH, 2007. P. 11.

ser um *produto histórico* decorrente do advento da *moderna sociedade burguesa* e de seu arsenal de categorias de pensamento, as quais convencionou-se denominar *Modernidade*.

A abstração do Estado como tal pertence somente aos tempos modernos porque a abstração da vida privada pertence somente aos tempos modernos. A abstração do Estado político é um produto moderno.<sup>10</sup>

Por mais que em autores anteriores já se perceba a fragmentação absoluta, e até mesmo a oposição entre Estado e sociedade civil, é certamente em HEGEL que tal oposição (que não é dicotômica, mas dialética, na medida não se tratava de um filósofo metafísico) é elevada à máxima potência. Segundo sua perspectiva, a sociedade civil seria o espaço da *barbárie*, da vida privada de indivíduos *tendencialmente dispostos à “guerra de todos contra todos”* (conforme a perspectiva hobbesiana), nos termos da clássica oposição estabelecida pelos filósofos contratualistas entre *estado de natureza* e *estado de sociedade*. O Estado, por sua vez, seria a representação da *Idéia absoluta*, o verdadeiro ente racional capaz de impedir a anarquia e promover a paz social<sup>11</sup>.

Por mais que, desde HEGEL, diversas transformações tenham ocorrido no âmbito do Estado, da sociedade civil e na relação entre ambos, é evidente que a perspectiva geral de *oposição* entre ambos os entes, como seres *autônomos que se inter-relacionam*, permanece viva no ideário social e nas teorias políticas contemporâneas. Mais que isso, permanece a própria visão da *sociedade civil* como campo da barbárie e da anarquia, incapaz de resolver por si mesma suas contradições internas, tornando-a dependente da “miraculosa” ação estatal.

---

10 MARX (2005; p.52).

11 Cabe lembrar que HEGEL era defensor da monarquia constitucional, o que, para o contexto do Estado Prussiano onipotente e absolutista de sua época, já representava em si um avanço. Não à toa, longe de ser um reacionário, HEGEL forneceu as bases de uma filosofia verdadeiramente revolucionária.

Isso ocorre porque, conforme aponta MARX, tais teorias do Estado, sob bases filosóficas idealistas, costumam opor a *vida genérica* do homem enquanto cidadão à sua *vida material* enquanto membro da sociedade civil burguesa (enquanto proprietário, trabalhador, desempregado etc):

*O Estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material. Todas as premissas desta vida egoísta permanecem de pé à margem da esfera estatal, na sociedade civil, porém como qualidade desta.*<sup>12</sup>

*O homem, em sua realidade imediata, na sociedade civil, é um ser profano. Aqui, onde se passa ante si mesmo e frente aos outros por um indivíduo real, é uma manifestação carente de verdade. Pelo contrário, no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal.*<sup>13</sup>

Essa oposição do homem enquanto *sujeito privado* e enquanto *cidadão genérico*, longe de ser natural, é um produto histórico relativamente recente e intrínseco à moderna sociedade burguesa, que, a partir de suas revoluções políticas, estabeleceram o que MARX denominara *emancipação política*, que nada mais foi que a *separação entre Estado e indivíduo* dentro do contexto da sociedade feudal em transformação, que passa pela formação dos Estados nacionais absolutistas e que tinha como característica a constante (e geralmente autoritária) intervenção do soberano sobre a vida privada de seus súditos.

Não há qualquer menosprezo pela *emancipação política* conquistada com o advento da Modernidade e das novas relações sociais

---

12 MARX (s/d; p. 26).

13 MARX (s/d; p. 27).



estabelecidas pela sociedade burguesa. Ocorre que essa emancipação garantiu “apenas” uma proteção do indivíduo (ou, melhor dizendo, de alguns deles) em face do poder estatal, e, além disso, que o próprio Estado passaria a se constituir como um aparelho político sob o controle desses mesmos indivíduos, alçados à condição de cidadãos, a partir da conquista da *democracia política*.

Jamais pode ser ignorado que *essa democracia* inaugurada pela *emancipação política* identificada por MARX era constituída apenas por homens, adultos, letrados, brancos, proprietários e, geralmente, também escravocratas. Os chamados “direitos naturais” defendidos por estes senhores, nada mais eram que os direitos e garantias absolutamente necessários para a manutenção de sua condição privada de proprietários, devidamente garantidos por sua condição de cidadãos.

*Por que se chama o membro da sociedade burguesa de ‘homem’, homem por antonomásia, e dá-se a seus direitos o nome de direitos humanos? Como explicar o fato? Pelas relações entre o Estado político e a sociedade burguesa, pela essência da emancipação política.<sup>14</sup>*

Significaria então que, atualmente, os direitos humanos persistem sendo puramente os direitos do membro da sociedade burguesa? *Certamente que não*, e o próprio MARX não ignorava esse fato, tal como sua trajetória intelectual e política o demonstram. Dois argumentos centrais embasam essa convicção: 1) os direitos humanos garantidos pela chamada *emancipação política* não foram automaticamente atribuídos a todas as pessoas, mas tiveram que ser conquistados pelas classes e grupos oprimidos na sociedade burguesa (proletários, camponeses, negros, mulheres, jovens, analfabetos etc); e 2) sob a mesma bandeira dos *direitos humanos* inicialmente clamada pelas revoluções burguesas para a realização da *emancipação política*, as classes e grupos oprimidos passaram a imprimir um conteúdo que está relacionado propriamente com a *emancipação humana*.

---

14 MARX (s/d; p. 41).

*Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas 'forças próprias' como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.<sup>15</sup>*

A abolição da dicotomia entre força social e força política representa, em MARX, nada menos que a ruptura da cisão entre o *cidadão abstrato* e o *proprietário egoísta da sociedade civil*, produzindo um *ser genérico* que efetiva de forma autêntica a sua individualidade a partir de sua própria sociabilidade, enquanto *ser social*. Isso ocorre apenas na medida em que o sujeito tenha a liberdade de participar do planejamento e da organização das forças sociais, o que significa que a democracia (enquanto processo de deliberação coletiva, dialógica e aberta a todos) não se restringe a determinados espaços da vida social, mas deve abranger as *relações sociais em geral*.

Ficam evidentes, dentro dessa perspectiva crítica, as enormes contradições inerentes às teorias liberais acerca da democracia, que em geral *mantêm a dicotomia entre Estado e sociedade civil*, e, a partir do princípio elementar da *liberdade individual dos sujeitos enquanto membros da sociedade civil*, esforçam-se em construir uma concepção de Estado que procure “atenuar”, “amenizar” os efeitos produzidos pelo individualismo anárquico produzido no âmbito da sociedade civil.

Os instrumentos criados, nesse sentido, para a participação nos espaços públicos, dentro de uma perspectiva mais afeita à *democracia direta* ou à *democracia participativa* demonstram as limitações geradas pela estrutura geral da sociedade civil burguesa. Por exemplo: qual é a possibilidade de participação democrática no “espaço

---

15 MARX (s/d; p. 52).

público” para uma trabalhadora, obrigada a vender sua força de trabalho durante oito horas por dia a um empregador simplesmente para poder sobreviver e sustentar sua família, e além disso pressionada pelo mercado de trabalho a dedicar outras quatro horas no período noturno para estudar (possivelmente numa faculdade particular de mensalidades mais acessíveis e qualidade duvidosa) e com isso manter sua condição de empregabilidade?

Essa é uma dificuldade gerada pela própria estrutura da sociedade capitalista, e que é cinicamente utilizada pelos reacionários para argumentar sobre uma suposta “incapacidade” política do povo para viver em regimes democráticos. Trata-se, na verdade, do verdadeiro limite, da grande contradição da sociedade vigente, e que faz com que a democracia se limite a uma *democracia dos ricos*, daqueles que não dependem de sua própria força de trabalho para sobreviver, mas da exploração da força de trabalho alheia, e, justamente por isso, têm a possibilidade de se dedicar integralmente à atividade política (que exige cada vez mais recursos na atual fase *show-bizz* da democracia representativa)<sup>16</sup>.

A democracia deixa de ser, portanto, um elemento “neutro”, “a-histórico”, “acabado”, óbvio e evidente por si mesmo, para se tornar um regime político que está submetido à estrutura da própria sociedade civil<sup>17</sup>. É a classe econômica e ideologicamente dominante, no âmbito da sociedade civil, que dará a direção política do Estado, que também deixa de ser um aparelho “neutro” ou “dissociado” da sociedade.

Ocorre que, diferentemente das *ditaduras*, na chamada *república democrática* o aparelho de Estado se torna mais sensível às

---

16 Não é necessário fazer um levantamento do patrimônio e da renda dos representantes que ocupam o Congresso Nacional para chegar a esta conclusão.

17 Os Estados Unidos promovem a “democracia” pelo mundo não apenas para moldar os Estados nacionais à sua própria perspectiva moral de justiça e liberdade, mas especialmente para conformar a sociedade civil destes países à sua perspectiva de pólo impulsionador do capitalismo em sua fase imperialista.

*correlações de forças e à estrutura real da sociedade civil.* Com isso, as diferentes posições e interesses das classes e grupos sociais, dominantes ou dominados, opressores ou oprimidos na sociedade vigente, se tornam mais permeáveis dentro do aparato estatal.

Isso não significa que, na república democrática, os interesses e as reivindicações das classes e grupos subalternos serão necessariamente atendidos (caso o fossem, dificilmente seriam subalternos), mas que haverá uma maior permeabilidade para que sejam *ouvidos, assimilados*, e, dependendo de uma série de fatores conjunturais, *quiza reconhecidos e sanados* pelo Estado. Trata-se, obviamente, de um regime político mais justo que o regime ditatorial, mas que mantém em si as contradições fundamentais já apontadas, que se encontram no âmbito da sociedade civil, e que, longe de serem resolvidas ou atenuadas, são na verdade garantidas e até mesmo intensificadas pelo aparato estatal.

Na medida em que a democracia política permite a organização e a manifestação dos grupos sociais, estes últimos tratam de se articular de diversas formas para a realização de seus interesses enquanto coletividade. A correlação de forças entre as classes sociais no âmbito da sociedade civil determina, em larga escala, a força que esses grupos possuem para a consecução de seus objetivos<sup>18</sup>.

É bastante comum, inclusive, que as demandas e os interesses pleiteados por esses grupos sejam apresentados à sociedade em geral a partir da “embalagem” dos direitos humanos, justamente pelo *status* social adquirido por esta bandeira desde o processo de conquista da emancipação política. Porém, como se viu anteriormente (e como se vê todos os dias), sob esta mesma *insígnia* se encontram reivindicações e interesses bastante distintos, muitas vezes *inconciliáveis*, porque absolutamente *antagônicos*.

---

18 Basta comparar a força do *lobby* político dos chamados “ruralistas” diante dos trabalhadores sem-terra para constatar esse fato, que decorre de uma série de fatores: poder econômico, papel da mídia corporativa, capacidade e possibilidade de articulação dos grupos dominantes etc.

Como a sociedade vigente se estrutura em classes e grupos dominantes ou dominados, opressores ou oprimidos, seu antagonismo social e político é absolutamente compreensível, visto que “mais direitos” para uns significa “menos direitos” para outros. Ocorre que, ontologicamente, a conquista de mais “direitos” pelos oprimidos representa em si o processo de *emancipação humana* que lhes cabe enquanto tarefa histórica, existencial e concreta. Trata-se de uma libertação dos oprimidos, conquistada pelos próprios oprimidos, mas que acabam também por libertar os opressores de sua própria desumanização, consubstanciada na situação de opressão.

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, ‘formados’ na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa a opressão a eles.<sup>19</sup>

Assim, como prossegue FREIRE no mesmo parágrafo, ao opressor, que pode comer, vestir, calçar, estudar e ouvir Beethoven enquanto milhões não comem, vestem, estudam ou ouvem Beethoven, toda e qualquer restrição a essa situação lhe parece uma profunda violência a seu *direito de pessoa*; direito este que antes não chegava a milhões de pessoas...

Portanto, assim como os interesses e as reivindicações das classes e grupos sociais são antagônicos, também a idéia que esses grupos produzem sobre suas próprias demandas e sobre as demandas do Outro são absolutamente distintas. Trata-se de visões sociais de mundo que não são e *nem podem ser ambos ao mesmo tempo vá-*

---

19 FREIRE (2005; p. 50).

*lidos e corretos*, como tentam fazer crer as teorias relativistas. Pelo contrário, é possível afirmar, ética e ontologicamente, quais “direitos humanos” afirmados pelos diferentes grupos sociais são opressores, e quais são libertadores.

Também os direitos humanos, e a educação em direitos humanos, deixam de ser bandeiras e práticas “neutras”, desprovidas de conteúdo político e ideológico. Cabe à educação em direitos humanos escolher a qual projeto político pretende se filiar: de manutenção do *status quo* ou de libertação do pobre, do oprimido, do explorado do sistema-mundo vigente.

### **A educação em direitos humanos na perspectiva da pedagogia do oprimido**

As lutas que os oprimidos promovem pela realização histórica de seus interesses e de suas necessidades, configurados sob a perspectiva dos *direitos humanos*, não estão inscritas na mera perspectiva da *emancipação política*, mas representam já o processo de realização histórica da *emancipação humana* enunciada por MARX. Trata-se de um processo *social e político* bastante complexo, sujeito a fluxos e refluxos, avanços e retrocessos, rupturas e avanços graduais.

Justamente por não padecer do *analfabetismo político* tão bem identificado por BRECHT, a pedagogia do oprimido enquanto educação em direitos humanos reconhece o caráter *essencialmente político* desse processo, que tem no aparelho de Estado ora uma pura e simples *máquina de repressão* de suas demandas (como é o caso claro das ditaduras), ora uma estrutura complexa permeável a determinadas conquistas inscritas num contexto maior de manutenção de sua condição de dominação (como é o caso, acredita-se, da democracia representativa submetida à estrutura sócio-estrutural do capitalismo imperialista), ou mesmo um instrumento político utilizado integralmente em seu favor para a causa da libertação de oprimidos e opressores.

Longe de ser anarquista ou politicamente agnóstica, tal concepção reivindica sua condição intrinsecamente política e *toma partido* da causa dos oprimidos, atuando em conjunto com as suas próprias organizações (movimentos populares, associações de bairro, grupos culturais e populares, sindicatos de trabalhadores, partidos políticos identificados com sua causa *etc*). Seu objetivo é, afinal de contas, (i) contribuir no processo histórico de tomada do poder político pelos oprimidos, e (ii) permitir a utilização das estruturas políticas não para perpetuar a opressão, mas para promover a libertação e a humanização.

FREIRE reconhece que a pedagogia do oprimido apenas será plena enquanto pedagogia libertadora e humanizadora após a tomada do poder político pelas classes e grupos oprimidos da sociedade vigente, o que não significa que ao educador não caiba um papel importante na sociedade atual.

*Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (...) um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização.<sup>20</sup>*

O próprio FREIRE indica, portanto, qual é o papel que cabe à educação em direitos humanos hoje, dentro da perspectiva dos oprimidos: realizar *trabalhos educativos com os oprimidos, no processo de sua organização*. Este deve ser (ou talvez, melhor dizendo, *deveria ser*) o papel a ser cumprido pelos planos e programas de educação em direitos humanos, para que possam ser considerados projetos *dos próprios oprimidos*, em sua luta histórica de libertação.

---

20 FREIRE (2005; p. 46).

Cabe aqui uma pequena observação acerca do projeto político que permeia a pedagogia do oprimido<sup>21</sup> de FREIRE. É que muitos autores simpáticos a outras escolas do pensamento político e filosófico, adeptos de outras *visões sociais de mundo* a respeito dos projetos políticos existentes, costumam (saudavelmente, acredita-se) estabelecer pontes e relações entre as obras de FREIRE e as mais diversas escolas e correntes intelectuais. Certamente não há problema algum em fazê-lo, desde que fique claro ao autor que estabelece a relação (e que o explicita de forma clara em suas obras) que, *além das convergências, existem também as divergências dentro das perspectivas teóricas e práticas.*

Esta parece ser uma observação óbvia e desnecessária, mas, em se tratando de Paulo FREIRE, infelizmente constata-se que não o é. Exemplo disso é a surpresa que alguns leitores desavisados têm, ao acessar obras como “Pedagogia do Oprimido”, “Extensão ou Comunicação?”<sup>22</sup>, ou as cartas e relatórios produzidos por FREIRE a partir de suas experiências na África<sup>23</sup>, de que suas reflexões e seu projeto pedagógico estão *intrinsecamente relacionados aos movimentos socialistas e anti-colonialistas dos países do (mal-) chamado 3º Mundo.*

FREIRE não era meramente um “democrata” (ainda que a democracia seja um pressuposto fundamental de sua obra), assim como não era um “marxista dogmático” (ainda que sua reflexão certamente se inscreva dentro da tradição marxista, possivelmente dentro de uma perspectiva do “marxismo heterodoxo”)<sup>24</sup>. Também não

---

21 Não se trata aqui do livro em si, mas do projeto de educação popular formulado por FREIRE em suas obras, dentre as quais a “Pedagogia do Oprimido” é, com justiça, considerada a mais significativa nesse sentido.

22 Cf. FREIRE (1988; *passim*).

23 Vide, nesse sentido FREIRE (1984; *passim*), FREIRE (2003; *passim*).

24 Não se confunda “marxismo dogmático” com o “marxismo ortodoxo” apresentado por LUKACS, e que está mais ligado a um comprometimento com o método de MARX. No caso de FREIRE, trata-se de um “marxismo heterodoxo” na medida em que critica o marxismo ortodoxo sem romper com o referencial de MARX. Nesse sentido, vide TRAGTENBERG (1981; *passim*), e compare-se com LUKÁCS (1989; *passim*).



era eurocêntrico, ainda que muitas reflexões de autores europeus e estadunidenses tenham lhe influenciado profundamente.

FREIRE era, na verdade, *a própria exterioridade* em relação às teorias eurocêntricas dominantes, enquanto filho de trabalhadores pobres, nordestino, latino-americano e “terceiro-mundista”. Sua reflexão incorpora elementos das teorias críticas do centro produzidas no próprio centro, *mas possui um elemento a mais, que é a sua posição de olhar o centro desde a periferia do sistema-mundo dominante, e, com isso, não ver apenas burgueses ou proletários, mas ver também camponeses, pobres, excluídos oprimidos e massacrados, enfim, toda uma “comunidade de vítimas” do capitalismo imperialista com um projeto político de libertação em comum.*

Os efeitos práticos dessa constituição histórica da pedagogia do oprimido se encontram nos mais diversos fundamentos da educação popular. Um importante exemplo pode ser dado para ilustrar esse fato, e evidenciar as convergências e divergências de FREIRE com determinados autores e escolas: sua concepção a respeito do *diálogo*.

É muito comum encontrar autores que relacionam a concepção de diálogo de FREIRE com uma perspectiva *habermasiana* de *ação comunicativa*, ou ainda com a importância do diálogo para o fortalecimento do *espaço público*, e portanto da *democracia*, dentro da tradição *arendtiana*. É certo que há convergências evidentes, na medida em que a comunicação é um fator essencial dentro da pedagogia do oprimido, que se dá a partir da construção de espaços públicos onde antes não existiam, ou onde deveriam existir mas não eram efetivados.

Ocorre que há, também, diferenças igualmente evidentes entre essas perspectivas. Em FREIRE, o diálogo não ocorre a partir de “situações ideais de fala” (justamente porque são *ideais, irrealis*), mas a partir de *situações reais, existenciais, históricas e concretas*. Dentro da historicidade e da concreticidade que permeiam este diálogo, há uma

relação entre *sujeitos histórico-concretos* (com defeitos, preconceitos, necessidades – muitas delas urgentes – etc) que discutem sobre um determinado objeto *igualmente histórico-concreto*.

Esse diálogo busca *temas geradores e situações significativas* justamente porque o objetivo não é o diálogo em si, mas a identificação de uma determinada situação de opressão, de negação do ser do Outro, e, ao mesmo tempo, de potencial afirmação de seu *vir-a-ser*, da conquista histórica da libertação.

A ação do educador em direitos humanos, dentro dessa perspectiva, não se limita ao momento do *diálogo*, e nem à realização de debates no *espaço público* que não alterem em nada a conjuntura política em favor dos oprimidos, mas considera o diálogo um momento importante, na verdade indispensável, para a construção de *práticas efetivas*, que consigam identificar radicalmente os problemas e apontem as medidas concretas para a sua solução<sup>25</sup>, sem recair no ativismo, mas também sem se limitar ao mero diálogo sem compromisso de prática militante.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.<sup>26</sup>

De nada adianta, por exemplo (e esta já é uma crítica direta aos planos e programas de direitos humanos), que se construam

---

25 A verdade é, portanto, o produto da práxis de libertação, e não do consenso intersubjetivo entre os sujeitos.

26 FREIRE (2005; p. 90).

atividades pedagógicas de discussão sobre a importância dos direitos humanos, se medidas efetivas não são tomadas para possibilitar uma melhor organização das populações oprimidas para as suas lutas políticas. Afinal de contas, o que se faz contra a criminalização dos movimentos sociais? Ou contra a sistemática intervenção do Estado (especialmente do Poder Judiciário) sobre os sindicatos de trabalhadores em suas manifestações? Ou contra a repressão da juventude (especialmente secundarista) que tenta se organizar no movimento estudantil e lutar por mais recursos para a educação e por um transporte público acessível? Os exemplos são vários, e quase todos ficam sem respostas...

Justamente porque é dialógica, a educação em direitos humanos, na perspectiva da pedagogia do oprimido, é absolutamente *amorosa*. Este é outro tema que estabelece pontes e relações, mas que também contém diferenças em relação a outros autores e escolas do pensamento crítico.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.<sup>27</sup>

Assim como para Erich FROMM, o amor em FREIRE não se resume à perspectiva erótica, esteticizante da “razão instrumental”. Porém, ao mesmo tempo, FREIRE se diferencia dos autores da Escola de Frankfurt (especialmente os da chamada

---

27 FREIRE (2005; p. 92).

“primeira geração”) na medida em que é um autor *profundamente otimista quanto à possibilidade de libertação do oprimido*, o que o faz produzir uma teoria que está *baseada em um sujeito histórico concreto (o oprimido)*, enquanto os frankfurtianos, naturalmente impactados pela barbárie nazista, perderam suas esperanças em sujeitos históricos concretos, refugiando sua teoria no campo das idéias (mais especificamente, da Razão, ou a “verdadeira razão”, contrária à razão instrumental).

O amor de FREIRE não o leva à melancolia diante das situações históricas de desumanização, mas, pelo contrário, impulsionam um desejo esperançoso (mas que não espera: age!) de humanização, visto como um *projeto ético-político factível*. Essa amorosidade, que não é meramente contemplativa, é que o leva à ação política, vislumbrando não apenas a humanização do oprimido, *mas também do próprio opressor*<sup>28</sup>.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a 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 permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na

---

28 Longe de querer menosprezar a barbárie nazista, é interessante perceber como FREIRE, historicamente situado na periferia do sistema-mundo vigente, onde a fome e a miséria matam muito mais que Auschwitz, apresenta uma postura prático-política absolutamente distinta dos teóricos frankfurtianos.

estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.<sup>29</sup>

A educação em direitos humanos na perspectiva da pedagogia do oprimido é, portanto, uma prática política de transformação revolucionária, que vê os direitos humanos não numa perspectiva reformista e apassivadora, mas numa perspectiva de superação radical do antagonismo fundamental da sociedade vigente, entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos.

Dessa forma, o ato libertador ou a bondade gratuita, visto que está além do interesse intra-sistêmico, é e não pode não ser ilegal, contra as leis vigentes, que por serem as vigentes de uma ordem antiga justa porém agora opressora, são injustas. É a inevitável posição da libertação: a ilegalidade subversiva.<sup>30</sup>

### Algumas conclusões

A democracia não é um projeto político desimportante para uma educação em direitos humanos voltada à libertação dos oprimidos. Pelo contrário, trata-se de uma condição absolutamente indispensável dentro desse processo, mas que não é suficiente se estiver limitado aos espaços públicos e às políticas públicas, sem intervir sobre os fundamentos dos antagonismos e das opressões de classes e grupos sociais no âmbito da sociedade civil.

O projeto de *emancipação humana* (nos termos de MARX), ou de *libertação dos oprimidos* (nos termos de FREIRE e DUSSEL), é, na verdade, *um projeto de democracia que não se limita ao aparato político*, mas se espalha por todas as forças e relações sociais, atingindo o coração dos antagonismos da sociedade vigente, consubstanciados

---

29 FREIRE (2005; p. 46).

30 DUSSEL (s/d; p. 72).

nos elementos considerados vitais para a produção e reprodução da vida (meios de produção, tecnologias, conhecimento *etc*).

Não deixa de ser um projeto ilegal e subversivo, nos termos do Direito ditado pela classe dominante da sociedade atual. Mas, nem por isso, afasta os oprimidos de seu projeto histórico de libertação, que terá, no Estado Democrático de Direito, por vezes, instrumentos de proteção e de garantia de seus interesses históricos, mas que, sabe-se bem, não se realizarão plenamente sob sua estrutura atual, com um Poder Executivo submetido aos ditames do mercado financeiro e às bravatas e acordos de gabinete do Poder Legislativo, composto, por sua vez, pelos mais altos representantes da classe dominante, e com o apoio importante de um Poder Judiciário absolutamente alheio ao povo, simplesmente porque a democracia ainda não chegou aos Tribunais no Brasil...

Nesse sentido, o PNEDH e o PNDH, enquanto programas estatais, manifestam claramente essas contradições, a ponto de as medidas mais efetivas de avanço dos direitos humanos do oprimidos terem sido cortadas do projeto inicial, construído a partir de algumas (poucas) aberturas que as organizações populares conquistaram para a construção dessas políticas.

Trata-se, agora, não propriamente de tomar o *projeto ético-político* manifestado por ambos os planos (absolutamente inscritos na visão contraditória entre Estado e sociedade civil, sem instrumentos efetivos de fortalecimento das organizações populares, e em geral com uma perspectiva *apassivadora* dos direitos humanos), mas de tomá-los<sup>31</sup> como a *conquista possível para o atual momento histórico*, provisoriamente construída com base na correlação de forças atualmente vigente na sociedade brasileira, e que possibilitará determinados avanços dentro das organizações

---

31 Especialmente os pontos referentes à promoção de atividades nas escolas e universidades (Diretriz 19 do PNDH-3), atividades de formação dos movimentos populares (Diretriz 20) e a produção cultural de mídia alternativa (Diretriz 22, objetivo estratégico II), todos com ações programáticas indicadas no PNEDH.

populares em face do Estado, de forma a possibilitar que, no futuro próximo, uma nova conjuntura política possibilite avanços mais efetivos na política de direitos humanos, ao menos a partir da perspectiva dos oprimidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, s/d.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Moraes, s/d. P. 26.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alli* (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

TRAGTENBERG, Mauricio *et alli* (orgs.). **Marxismo heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.