

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA
DA JUSTIÇA: AS VÍTIMAS E A REINVENÇÃO DO
MUNDO**

FERNANDA MALAFATTI SILVA COELHO

**PIRACICABA, SP
2022**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA
DA JUSTIÇA: AS VÍTIMAS E A REINVENÇÃO DO
MUNDO**

FERNANDA MALAFATTI SILVA COELHO

**Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP, Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Cultura, História e Filosofia da Educação,
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar

**PIRACICABA, SP
2022**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

C678e	Coelho, Fernanda Malafatti Silva Educação em direitos humanos na perspectiva da justiça: as vítimas e a reinvenção do mundo / Fernanda Malafatti Silva Coelho. – 2022. 185 f. ; 30 cm. Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2022. 1. Educação em Direitos Humanos. 2. Crítica ao Capitalismo. 3. Cristianismo da Libertação I. Coelho, Fernanda Malafatti Silva. II. Título.
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDD – 341.272

Ao Allan, à Maria Clara e ao Pedro Caetano.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (Orientador)

Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti

Prof. Dr. Jung Mo Sung

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que, de uma forma ou outra, colaboraram para que esse trabalho fosse realizado. Ser pesquisadora, mãe e viver em meio a uma pandemia não foi fácil. Posso afirmar que, mais difícil ainda, foi fazer essa pesquisa enquanto a realidade da vida de todos foi ficando cada vez mais difícil. Endurecimento político, Covid-19, confinamento, negacionismo, mortes, luto, desemprego, fome, crianças sem escolas.... um cenário trágico para os direitos humanos. Por isso, o primeiro agradecimento é para todos aqueles que de algum modo se insurgiram nesse período, seja fazendo ciências, seja sendo companhia para alguém que esteve solitário, seja alimentando um faminto, seja se vacinando, seja gritando “fora bolsonaro”!

Agradeço ao Allan, com quem compartilho minha vida. Obrigada pelos debates e pelas sugestões que foram essenciais para essa pesquisa, pela motivação e pelo companheirismo.

Agradeço aos meus amores, Maria Clara e Pedro Caetano. Ela me ouve, ele me abraça.

Agradeço aos meu pai e minha mãe, que mesmo compreendendo pouco o que é uma pesquisa de doutorado, se enchem de orgulho do que faço.

Agradeço ao meu orientador, professor Thiago. Tive a sorte de ter você como orientador e amigo. Obrigada por encarar comigo esse tema, por me ajudar nesse processo de pesquisa, me ensinar e me motivar.

Agradeço a todos meus colegas de pós-graduação, mesmo aqueles que conheci apenas pelas atividades *on line* (a pandemia nos tirou uma parte importante desse trajeto de pesquisas e aprendizados: a presença do outro). Especialmente, agradeço meus dois companheiros de doutorado, Rafael e Cornélio. Compartilhamos nossas dúvidas, aprendizados, inseguranças e conquistas.

Agradeço ao professor César pela leitura crítica e por toda dedicação como professor e coordenador do PPGE da UNIMEP. Uns dos únicos professores que ainda restam do tempo em a UNIMEP representava uma tradição de compromisso social com a formação humana e com a sociedade.

Agradeço ao professor Jung, quem sempre admirei como teórico e que sempre me inspirou pelos temas de estudo e como exemplo de professor, orientador e pesquisador. Obrigada pelos ensinamentos, pelos debates e por me ajudar com as dúvidas mais elementares que tenho nesse campo teórico que me arrisco.

Agradeço à professora Cheron, quem também é uma inspiração como pesquisadora, feminista e militante para mim, pela leitura, críticas e sugestões. Com sua visão social de mundo e seus saberes, o seu olhar para minha tese é muito importante.

Agradeço à professora Nana, com quem a pandemia me negou a convivência presencial nesses dois últimos anos de doutorado, mas que ainda assim colaborou com sua leitura atenta, críticas e sugestões para a minha pesquisa. Obrigada!

Agradeço ao professor Michael Löwy que foi meu coorientador no período de estágio doutoral na *École des Hautes Études*, em Paris, na França. Parte fundamental da minha formação como pessoa humana, como pesquisadora e como revolucionária.

Por fim, agradeço à CAPES, que ao me oferecer apoio financeiro, tanto para o doutorado, como para o estágio doutoral na França (PDSE), fomentou parte das condições materiais para que essa pesquisa acontecesse. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

A educação em direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas a reinvenção do mundo da reinvenção do poder. [...] vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva dos grupos populares. (FREIRE, 2019, p. 39-40).

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) “na perspectiva da justiça” (utilizando, aqui, expressão de Paulo Freire), a partir da visão social de mundo do grupo de cristãos que fazem parte do movimento denominado por Michael Löwy de Cristianismo da Libertação – no qual, argumentamos, Paulo Freire se insere – que está ancorado na teoria de autores como Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Jung Mo Sung. Por meio de pesquisa bibliográfica, objetivamos refletir sobre os elementos desta tradição teórico-prática que contribuem para repensar a EDH na perspectiva da justiça, desvelando os mecanismos fetichistas que inviabilizam os direitos humanos de todos. A partir da revisão de literatura dos autores da EDH e dos documentos oficiais que a institucionaliza, mobilizamos o referencial teórico de Paulo Freire, em articulação com os elementos da visão social de mundo do Cristianismo da Libertação, especialmente, com os autores citados que discutem a crítica do fetichismo. A pesquisa toma como ponto de partida a realidade de violações, isto é, da estrutura capitalista, que, resguardada pela lei e pelas próprias instituições, absolutizadas, impactam o sentido dos direitos humanos, causando concretamente as vítimas do sistema. Essa estrutura é invisibilizada pelos mecanismos do fetichismo, caracterizado por articular a dominação econômica objetiva com as bases de interpretação subjetiva da vida. Considerando, então, que a EDH na perspectiva da justiça freiriana é antifetichista, ela deve se comprometer com o desvelamento do sistema econômico como um sistema social opressor e com o combate às causas da vitimação de homens e mulheres, com vistas, na expressão de Freire, à reinvenção do mundo. Organizamos os resultados da pesquisa a partir do único texto que encontramos sobre Paulo Freire que trata diretamente do tema EDH (do qual também retiramos o título da tese) e verificamos que alguns dos elementos que oferecem pistas para uma práxis educativa em direitos humanos, na perspectiva da justiça, se relacionam 1) aos objetivos da EDH, a) elementos de cunho antropológico: compreensão de ser humano, a condição de vítima, o sujeito de desejos, o sujeito fetichizado; b) de cunho político: a compreensão dos direitos humanos e das instituições; c) de cunho ético: a solidariedade com a vítima que tem negado seus direitos humanos, o compromisso de estar do lado justo. 2) ao conteúdo da EDH: a problematização da lei e das instituições; 3) aos métodos da EDH: a alteridade, os modelos de humanidade e o engajamento nas lutas concretas. Entendemos, por fim, que objetivos, métodos e conteúdos devem estar articulados em um processo contínuo de (auto)conscientização, de discernimento a favor da (auto)libertação das vítimas.

Palavras-chave: Crítica ao Capitalismo; Cristianismo da Libertação; Paulo Freire; Fetichismo; Autoemancipação.

ABSTRACT

The present research seeks to reflect on Education in Human Rights (EDH) “from the perspective of justice” (using, here, an expression by Paulo Freire), from the social world view of the group of Christians who are part of the movement called by Michael Löwy of Liberation Christianity – in which, we argue, Paulo Freire belongs – which is anchored in the theory of authors such as Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Jung Mo Sung. Through bibliographic research, we aim to reflect on the elements of this theoretical-practical tradition that contribute to rethinking the EDH from the perspective of justice, revealing the fetishist mechanisms that make human rights unfeasible for all. From the literature review of the authors of the EDH and the official documents that institutionalize it, we mobilized Paulo Freire's theoretical framework, in articulation with the elements of the social world view of Liberation Christianity, especially with the cited authors who discuss the critique of fetishism. The research takes as its starting point the reality of violations, that is, of the capitalist structure, which, protected by the law and by the institutions themselves, absolutized, impacts the meaning of human rights, concretely causing the victims of the system. This structure is made invisible by the mechanisms of fetishism, characterized by articulating objective economic domination with the bases of subjective interpretation of life. Considering that the EDH, from the perspective of Freire's justice, is anti-fetishist, it must commit itself to unveiling the economic system as an oppressive social system and to combating the causes of victimization of men and women, with a view, in Freire's expression, to the reinvention of the world. We organized the research results from the only text we found on Paulo Freire that deals directly with the topic EDH (from which we also took the title of the thesis) and we verified that some of the elements that offer clues to an educational praxis in human rights, from the perspective of justice, are related 1) to the objectives of the EDH, a) elements of an anthropological nature: understanding of the human being, the condition of victim, the subject of desires, the fetishized subject; b) political: understanding human rights and institutions; c) of an ethical nature: solidarity with the victim who has been denied their human rights, the commitment to be on the right side. 2) the content of the EDH: questioning the law and institutions; 3) EDH methods: alterity, models of humanity and engagement in concrete struggles. Finally, we understand that objectives, methods and contents must be articulated in a continuous process of (self) awareness, of discernment in favor of the (self) liberation of victims.

Keywords: Criticism of Capitalism; Christianity of Liberation; Paulo Freire; Fetishism; Self-emancipation.

RESUMEN

El presente trabajo busca reflexionar sobre la Educación en Derechos Humanos (EDH) “desde la perspectiva de la justicia” (utilizando aquí una expresión de Paulo Freire), desde la cosmovisión social del grupo de cristianos que forman parte del movimiento llamado de Michael Löwy del Cristianismo de Liberación –al que, argumentamos, pertenece Paulo Freire– que está anclado en la teoría de autores como Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Jung Mo Sung. A través de la investigación bibliográfica, pretendemos reflexionar sobre los elementos de esta tradición teórico-práctica que contribuyen a repensar la EDH desde la perspectiva de la justicia, develando los mecanismos fetichistas que tornan inviables los derechos humanos para todos. A partir de la revisión bibliográfica de los autores de la EDH y de los documentos oficiales que la institucionalizan, movilizamos el referencial teórico de Paulo Freire, en articulación con los elementos de la cosmovisión social del Cristianismo de la Liberación, especialmente con los autores citados que discuten la crítica del fetichismo. La investigación toma como punto de partida la realidad de las violaciones, es decir, de la estructura capitalista, que, amparadas por la ley y por las propias instituciones, absolutizadas, impactan en el sentido de los derechos humanos, provocando concretamente las víctimas del sistema. Esta estructura es invisibilizada por los mecanismos del fetichismo, caracterizado por articular la dominación económica objetiva con las bases de la interpretación subjetiva de la vida. Considerando, entonces, que la EDH desde la perspectiva de la justicia freireana es anti fetichista, debe comprometerse a develar el sistema económico como un sistema social opresor y a combatir las causas de victimización de hombres y mujeres, con miras, en la visión freireana expresión, a la reinención del mundo. Organizamos los resultados de la investigación a partir del único texto que encontramos sobre Paulo Freire que trata directamente el tema EDH (del cual también tomamos el título de la tesis) y verificamos que algunos de los elementos que ofrecen pistas para una praxis educativa en los derechos humanos, desde la perspectiva de la justicia, se relacionan 1) con los objetivos de la EDH, a) elementos de carácter antropológico: comprensión del ser humano, condición de víctima, sujeto de deseos, sujeto fetichizado; b) político: comprender los derechos humanos y las instituciones; c) de carácter ético: la solidaridad con la víctima a la que se le han negado sus derechos humanos, el compromiso de estar del lado correcto. 2) el contenido de la EDH: cuestionar la ley y las instituciones; 3) Métodos EDH: alteridad, modelos de humanidad y compromiso en luchas concretas. Finalmente, entendemos que los objetivos, métodos y contenidos deben articularse en un proceso continuo de (auto)conciencia, de discernimiento a favor de la (auto)liberación de las víctimas.

Palabras clave: Crítica al Capitalismo; cristianismo de liberación; Paulo Freire; fetichismo; Autoemancipación.

RÉSUMÉ

Le présent travail cherche à réfléchir sur l'Éducation aux Droits de l'Homme (EDH) « du point de vue de la justice » (en utilisant ici une expression de Paulo Freire), du point de vue social du groupe de chrétiens qui font partie du mouvement appelé par Michael Löwy du Christianisme de libération – auquel, selon nous, Paulo Freire appartient – qui est ancré dans la théorie d'auteurs tels que Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Jung Mo Sung. À travers une recherche bibliographique, nous visons à réfléchir sur les éléments de cette tradition théorico-pratique qui contribuent à repenser l'EDH du point de vue de la justice, en révélant les mécanismes fétichistes qui rendent les droits humains irréalisables pour tous. À partir de la revue de la littérature des auteurs de l'EDH et des documents officiels qui l'institutionnalisent, nous avons mobilisé le cadre théorique de Paulo Freire, en articulation avec les éléments de la vision sociale du monde du christianisme de libération, notamment avec les auteurs cités qui discutent de la critique du fétichisme. La recherche prend comme point de départ la réalité des violations, c'est-à-dire de la structure capitaliste, qui, protégée par la loi et par les institutions elles-mêmes, absolutisée, impacte le sens des droits de l'homme, causant concrètement les victimes du système. Cette structure est rendue invisible par les mécanismes du fétichisme, caractérisé par l'articulation de la domination économique objective avec les bases de l'interprétation subjective de la vie. Considérant alors que l'EDH du point de vue de la justice freirienne est anti-fétichiste, elle doit s'engager à dévoiler le système économique comme un système social oppressif et à combattre les causes de victimisation des hommes et des femmes, en vue, dans la vision de Freire expression, à la réinvention du monde. Nous avons organisé les résultats de la recherche à partir du seul texte que nous avons trouvé sur Paulo Freire qui traite directement du thème de l'EDH (dont nous avons également tiré le titre de la thèse) et nous avons vérifié que certains des éléments qui offrent des indices sur une pratique éducative en les droits de l'homme, du point de vue de la justice, sont liés 1) aux objectifs de l'EDH, a) des éléments de nature anthropologique : compréhension de l'être humain, de la condition de victime, du sujet des désirs, du sujet fétichisé ; b) politique : comprendre les droits de l'homme et les institutions ; c) de nature éthique : la solidarité avec la victime qui a été privée de ses droits humains, l'engagement d'être du bon côté. 2) le contenu de l'EDH : remise en cause du droit et des institutions ; 3) Méthodes EDH : altérité, modèles d'humanité et engagement dans des luttes concrètes. Enfin, nous comprenons que les objectifs, les méthodes et les contenus doivent s'articuler dans un processus continu de (soi) prise de conscience, de discernement en faveur de l'(auto) libération des victimes.

Mots clés : Critique du capitalisme ; Christianisme de libération ; Paulo Freire ; fétichisme ; Auto-émancipation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF-88 – Constituição Federal de 1988
CJP – Comissão de Justiça e Paz
CJP/SP – Comissão de Justiça e Paz da Cidade de São Paulo
CMI – Conselho Mundial de Igreja
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA – Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IIDH – Instituto Interamericano de Derechos Humanos
INDAP – Instituto de Desarrollo Agropecuario
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MAPU – Movimento de Ação Popular Unificada
MEB – Movimento de Educação de Base
ONU – Organização das Nações Unidas
OMS – Organização Mundial da Saúde
PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEDH/PR – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	30
1.1. Educação em Direitos Humanos: história, formalização, o papel da luta social em sua construção e aspectos teóricos atuais.	31
1.2. A exigência de pensar a Educação em Direitos Humanos a partir da vítima: a visão social de mundo do Cristianismo da Libertação	47
1.3. Dificuldades e problematização da Educação em Direitos Humanos	73
CAPÍTULO 2. DIREITOS HUMANOS	85
2.1. Direitos Humanos: entre o consenso e a negação	85
2.2. Crítica à Lei e Instituições Absolutizadas: o papel do mercado e do Estado como estruturas vitimadoras e de negação do ser humano.	107
2.3. Os Direitos Humanos nas relações fetichizadas	115
2.4. Direitos Humanos: a garantia das necessidades da vida	120
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS PARA DISCERNIR A PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS	128
3.1. Direitos Humanos e Educação Libertadora: A Educação em Direitos Humanos pelo olhar de Freire e os elementos que constituem sua visão social de mundo	130
3.2. Educação em Direitos Humanos: coerência entre objetivo, método e conteúdo .	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH), como bem alerta Freire (2019), pode soar de diferentes formas de acordo com a visão de mundo de quem a olha. Isso não se deve apenas às questões profundamente tratadas por esse educador quanto à natureza política da educação, mas também em razão da própria compreensão dos direitos humanos na sociedade. Portanto, como sendo meio e fim da EDH, a compreensão e os sentidos dos direitos humanos são pressupostos fundamentais para refletir sobre a EDH.

A realidade histórica da grande maioria das pessoas é marcada pelas violações dos direitos humanos. A vida e a dignidade da maioria das pessoas são cotidianamente violadas, essa situação concreta dá margem para as diferentes formas de compreender os direitos humanos e as causas de suas violações. Costuma-se dizer que os direitos humanos são violados, sem reafirmar com isso, que, na verdade, os seres humanos, na realidade histórica em que estão inseridos, é quem são violados. Toda violação de direitos é, concretamente, ao mesmo tempo, a violação da vida de alguém. Ocorre que a compreensão desses direitos vem passando por um processo de abstração na desvinculação da vida e das necessidades humanas concretas.

Franz Hinkelammert (2014) propõe a necessidade da luta por direitos humanos como forma de reafirmar o sujeito e garantir a vida, entretanto, argumenta que, para isso, é necessário retomar as bases dos direitos humanos na sociedade, evitando assim, que a defesa dos direitos humanos se limite ao âmbito exclusivamente normativo de caráter idealista e abstrato. Nesse sentido, Hinkelammert propõe em seus estudos leituras que podemos apresentar como categorias que ajudam a entender a realidade de violações, que começa impactando o **sentido** dos direitos humanos, a saber: (1) a inversão do sentido dos direitos humanos, a partir da crítica da teoria de John Locke no século XVII, (2) o esvaziamento do sentido dos direitos humanos, em decorrência da crítica à totalização da lei de mercado no final do século XX, ao qual podemos acrescentar, ainda (3) a própria negação dos direitos humanos, conforme destaca Jung Mo Sung (2018). Em comum, essas categorias apontam a responsabilidade estrutural do sistema capitalista (liberal e posteriormente, neoliberal) pelas violações dos direitos humanos, incluindo a formulação do sentido desses direitos.¹

Na tentativa de enfrentar essas violações reais e cotidianas, surge diferentes iniciativas de afirmação dos direitos humanos que, apesar de convergirem em seu propósito, tem diferentes estratégias e concepções. Algumas apontam maior ênfase na formação educacional dos

¹ Essas categorias foram trabalhadas na dissertação de mestrado da autora, em estudo sobre as concepções de direitos humanos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos (COELHO, 2018)

indivíduos, outros nas questões institucionais (ampliação das normas de proteção, por exemplo). As diferentes estratégias e concepções podem indicar os elementos ético-morais ou destacar as questões políticas e econômicas. Algumas concentram-se na formulação de um arcabouço jurídico-legal, outros, nas lutas sociais para seu reconhecimento. No entanto, neste estudo, trabalhamos com a perspectiva de que os direitos humanos deveriam ser compreendidos a partir da **materialidade da vida humana**, ou seja, das **necessidades** exigidas para realização da vida concreta das pessoas. Tomar este ponto de partida é fundamental no tempo presente, especialmente quando parte das pesquisas na área tratam os direitos humanos como um conjunto de normas e procedimentos que possibilitam, à pessoa, direitos tidos como inalienáveis, pelo fato de serem humanas, prevalecendo o aspecto normativo.

Na verdade, a própria estrutura do Estado democrático de direito na modernidade parte desse aspecto normativo, considerando direitos humanos aqueles que são descritos e relacionados em leis e tratados internacionais de direitos humanos. Mas, essa compreensão é muito restritiva e ignora a problemática sobre os conflitos de interesses em torno da lei, que pode surgir desde sua formulação até sua aplicação (ou não aplicação). Além disso, ela permite que os direitos humanos sejam muito mais relacionados com os direitos considerados “civis e políticos” (liberais) do que dos direitos “sociais”, conseqüentemente, o debate sobre o direito à vida que se inicia com o direito de comer, morar, ter saúde, trabalho, educação, não são debatidos na sociedade como direitos humanos, prescindindo de efetividade.

Por isso, neste trabalho, partimos de certa tradição teórica, que concebe os direitos humanos como **todas aquelas necessidades materiais que o sujeito concreto possui para garantir sua vida**. Sob essa tradição, Hinkelammert (2002), ao tratar de direitos humanos, diz do sujeito corpóreo e necessitado e refere-se às necessidades reais e materiais que a pessoa na concretude da vida precisa para estar viva, tais como, alimentação, moradia, saúde, educação, cultura, liberdade relacionada ao gênero etc. Neste mesmo sentido, podemos encontrar em Freire (2019) as referências sobre direitos humanos direcionadas ao que indica ser “direitos básicos” que vão do direito de comer ao direito de sonhar e lutar. Tais necessidades são o que Dussel diz ser as condições materiais da vida, que podem ser tanto biológicas quanto culturais do “ser ‘vivente’ e ‘humano’ tais como comer ou beber como necessidade e como expressão de arte culinária” (DUSSEL, 2000, p. 139). É uma concepção ampla, mas que está totalmente referenciada na pessoa humana e por isso não pode ser ignorada teoricamente. Nesse sentido, tanto os direitos denominados civis e políticos (que são relacionados aos direitos de cidadania e facilmente identificados como direitos humanos) quanto direitos econômicos, sociais e

culturais são indubitavelmente tratados como direitos humanos. Liberdade, igualdade, cidadania, alimentação, moradia, cultura, educação saúde etc. são direitos humanos que abarcam tanto as necessidades materiais como também históricas e culturais das pessoas. Esse ponto de partida precisa ser articulado com outros aspectos da interpretação da realidade, para se constituírem um quadro referencial para pensar a efetivação dos direitos e, principalmente para analisar a Educação em Direitos Humanos.

Desta formulação, decorre que a vítima é um elemento central para esse trabalho, porque **ser vítima** é a condição concreta da maioria das pessoas na sociedade, como resultado de uma relação histórica, não apenas entre indivíduos (vitimador e vítima), mas também em uma estrutura econômica e social impessoal. Conforme fundamentado teoricamente por Dussel (2000), a vítima torna-se uma categoria de análise que permite a crítica ao sistema econômico e político vigente perfazendo um critério ético, portanto, importante para o debate em torno dos direitos humanos. Embora o conceito tradicional de vítima decorra de determinada ação que acontece na relação entre indivíduos, a relação de vitimação é utilizada nesse trabalho com base na tradição do movimento do Cristianismo da Libertação (conforme denominado por Michael Löwy, 2016 e que retomaremos a frente), cujos integrantes articulam a existência da vítima e a crítica social na práxis da libertação. Nesse caso, o conceito de vítima pressupõe a compreensão de que: a) a vítima não tem culpa das condições sociais e materiais da qual vive, por outro lado, b) há culpado por essa condição. Portanto, a condição da vítima é aquela que acontece estruturalmente, não apenas como resultado culposos, mas também como parte proposital e necessária ao funcionamento do sistema econômico capitalista ao violar direitos humanos. O sofrimento que a vítima expressa ao ter sua corporalidade negada é ponto de partida que justifica toda a crítica, dialeticamente, do sistema econômico produtivo e, ao mesmo tempo, das formas éticas e jurídicas que a legitima, permite ou se omite. O que faz sentido, também, quanto à reflexão sobre a tomada de consciência dessa negatividade pelas próprias vítimas (Dussel, 2000). Para Dussel vítima é primeiro critério ético,

Em primeiro lugar, abstraída e universalmente, o critério de criticidade ou crítico (teórico, prático, pulsional etc.) de toda norma, ato, microestrutura, instituição ou sistema de eticidade parte da existência real de "vítimas", sejam por ora quais forem. É "criticável" o que não permite viver. (DUSSEL, 2000, p. 373).

A afirmação da vida de todos implica necessariamente na não aceitação das causas que criam as vítimas. Sua existência é o ponto de partida. No entanto, Dussel desenvolve seu pensamento levando em consideração que a existência da vítima é inevitável e "sua

inevitabilidade deriva do fato de que é impossível empiricamente que uma norma, ato, instituição ou sistema de eticidade sejam perfeitos em sua vigência e consequências” (DUSSEL, 2000, p. 373). Com isso, o autor longe de idealizar um sistema social que funcione perfeitamente, reafirma a necessidade de problematização e da busca de soluções para evitar a violação e garantir a vida da vítima. Trata-se de um movimento, que ele denomina de ética da libertação, que acontece a partir das contradições do sistema e de certos princípios, inclusive pedagógicos (Dussel refere-se neste contexto a Paulo Freire) como processo permanente de luta pela vida. Um olhar atento para a vítima permite uma compreensão maior da sociedade e das estruturas que a causam e isso reflete necessariamente em enxergar as mais diversas formas de violações aos direitos humanos e em se engajar na sua defesa reforçando a universalidade desses direitos. Se a vítima é a condição concreta de boa parte das pessoas, aquelas sem direitos humanos, e deve ser também o critério de discernimento para o funcionamento das instituições (e das relações em geral) na sociedade, o que se pretende é a garantia de direitos humanos, que nesse caso seria possível a partir de um processo da **libertação dessa vítima**.

Nesse ponto é que aprofundamos, em continuação à pesquisa realizada no mestrado, o estudo em torno da EDH como instrumento que pode servir para o processo de luta em favor dos direitos humanos e, portanto, da vida, especialmente da vida das vítimas, nesse caso, **a EDH pode ser parte importante de um processo de libertação**. Defendemos nesta pesquisa que a EDH teria sua origem nas lutas sociais vinculada aos movimentos de educação popular e passa por um processo internacional de sua institucionalização, tornando-se normativas e leis.

Mesmo antes da oficialização como política pública, a experiência brasileira que relaciona a educação e os direitos humanos, por exemplo, remonta às lutas sociais de enfrentamento da ditadura militar instalada no país (entre 1964 e 1985). Essas ações eram majoritariamente realizadas por um grupo de cristãos em torno de Bispos e Arcebispos católicos ligados à Teologia da Libertação e identificados pela visão social de mundo consolidada em torno do que Michael Löwy (2016) denomina de Cristianismo da Libertação, e que tiveram um papel fundamental contra a ditadura, mas, com o fim desta, continuaram trabalhando em ações educacionais relacionadas aos direitos humanos. As experiências iniciais de EDH ocorridas na cidade de São Paulo são bastante documentadas, ocorreram junto à Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese (CJP/SP), referenciada em torno de Dom Paulo Evaristo Arns (1921-2016). Esse grupo, tomou a frente nas ações de EDH por meio da educação popular e em projetos realizados com a Prefeitura Municipal, no período em que Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação. Essa relação reforça a conexão possível que se pode fazer entre os elementos de

uma EDH pensada em termos de libertação e certos elementos que compõem a visão social de mundo dos cristãos de libertação.

Em termos oficiais, considerando as normativas em torno da regulamentação da EDH, essa proposta educacional tem como objetivo a construção de uma cultura de direitos humanos na sociedade e o faz educando **em e para** os direitos humanos (BRASIL, 2007). No entanto, tratar de EDH pressupõe considerar o papel a se desempenhar dentro de uma sociedade fetichizada e injusta, na qual as vítimas sofrem de fome, frio, doença e de todas as formas de opressão e exclusão em que as reais causas dessa situação são veladas, ocultando os verdadeiros responsáveis. Isso implica que a reflexão sobre a EDH deve considerar um permanente movimento entre o sistema normativo e político que a institucionaliza e a condição da vítima que exige uma radicalidade crítica, com aspecto de urgência.

A EDH começa a se destacar institucionalmente por meio das ações da ONU, sobretudo, em 1994 com a *Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos* (1994-2005). A partir daí vários eventos foram lançados com vistas a implementação da EDH nos países signatários da ONU, objetivando a promoção dos direitos humanos através da educação. Os direitos humanos seriam o meio e a finalidade da EDH. No Brasil, a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos tem início em 2003, culminando em 2007 com a publicação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH). O PNEDH é amplo e compreende cinco eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, muito embora, como vemos na literatura sobre o tema, o maior destaque está na educação formal (básica e superior), inclusive complementada pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (EDH), promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2012.

De acordo com a definição trazida pela ONU (e que é compartilhada pelo PNEDH e pela maioria das propostas teóricas sobre o tema) a EDH é **um conjunto de atividades educacionais**, as quais visam, **por meio da capacitação e de difusão de informação, criar uma cultura universal de direitos humanos** (ONU, 2012). O objetivo primeiro da EDH é “Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos” (ONU, 2012, p. 13), para tanto, a ONU não se furta de reafirmar como método que a EDH deve se desenvolver “mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” para que possa atingir suas finalidades (ONU, 2012, p. 13).

A EDH é compreendida como uma educação que se relaciona com a garantia dos

direitos humanos, pretendendo um mundo melhor e mais justo para todos. Mas, as diferentes concepções de EDH, ocorre porque há originalmente formas diferente de se compreender os direitos humanos na sociedade. Sob esse aspecto, a oficialização pode assumir ou direcionar a uma de determinada linha, no entanto, há também outras possibilidades e outras tradições que podem ser relacionadas com essa educação.

O PMEDH, que representa a ideia de EDH oriunda da ONU, portanto, orientadora da compreensão nos países signatário, é eivado de elementos que caracterizam mais facilmente os aspectos de uma educação pautada na racionalidade técnica². É verdade que o PNEDH avança muito em relação a essa racionalidade (aproveitando-se, talvez, das múltiplas experiências de educação popular voltada para a formação e libertação para os oprimidos que aconteceu no país), quando, por exemplo, exclui termos como **transmissão** e traz ideias como a importância de “[...] instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora [...]” (BRASIL, 2007, p. 31), que condizem com a tradição freiriana.

No entanto, quando propõe procedimentos pedagógicos para sua realização, omite a dimensão de uma práxis de libertação que está na base do pensamento de Freire ao mesmo passo que valoriza o conhecimento de conteúdo sobre os direitos humanos. Seria ingenuidade não problematizar e desconsiderar que, por se tratar de um documento oficial, ele parte de uma política pública governamental, e como tal, é permeada por contradições. Certamente não se pode esperar que tal normativa tratasse de um estímulo à revolução social, como muitas vezes é o objetivo do movimento social de educação popular. O fato é que essa organização não impede interpretações e usos da política pública de EDH que, como instrumento de adequação e/ou integração ao modelo social vigente, reproduz a inversão e o esvaziamento dos direitos humanos.

A pesquisa bibliográfica nos permite verificar que prevalece a ideia de que a EDH é um modelo educacional voltado para a formação do educando a partir do pressuposto de sua ignorância sobre os conteúdos e pautas relacionadas aos direitos humanos. O problema educacional da EDH, nesse caso, se relacionaria à falta de conhecimento do educando, partindo

² A racionalidade técnica é uma expressão que se relaciona com a razão instrumental na modernidade (uma das formas de pensar a razão humana) e de base positivista. A expressão é bastante criticada no campo das ciências da educação, porque pauta-se na ideia de que a formação deve acontecer mediante a apreensão de uma vasta base teórica, mas que afasta a abordagem de uma reflexão crítica diante os problemas e as demandas cotidianas da sociedade. Como consequência é possível tratar de um conhecimento hierarquizado e compartimentado entre ciências técnicas, aplicadas e gerais e que é sempre direcionada para uma finalidade prática. Schön aprofundou a crítica da racionalidade técnica, especialmente na formação de professores, e a opôs a racionalidade prática, pensando na relação entre as situações reais, a teorias e as possibilidades do conhecimento, afirmando a necessidade de superar a supervalorização do tecnicismo.

da ideia de que ele está afastado de um processo de promoção dos direitos humanos por conta de sua alienação/ignorância. Nesse caso, a solução para o problema seria formar para os direitos humanos, o que não exige, necessariamente, um conhecimento amplo e competente sobre a sociedade por parte do formador, nem um debate que, pautado nas contradições visíveis da sociedade, articule uma problematização crítica partindo da vítima.

Assim, mesmo que aparente um aspecto inclusivo ou democrático, não escapa à lógica da racionalidade técnica, estabelecendo um lugar definido de quem sabe e daqueles que não sabem. Trata-se, inclusive, de uma solução que culpabiliza a pessoa, considerando-o individualmente, e, portanto, um tipo de reprodução do que Hinkelammert (2002) considera da inversão dos direitos humanos, ou seja, culpabilizar, em nome dos direitos humanos, a própria vítima. Consequentemente, os direitos humanos também são esvaziados de sentido.

No entanto, a questão em torno das violações de direitos humanos não deriva de um problema individual de ignorância. A problemática de violação dos direitos humanos é resultante das injustiças estruturais concretas na sociedade as quais decorrem, segundo Hinkelammert, Dussel (e que também pode ser compreendida em Freire), em razão do funcionamento do sistema econômico capitalista e neoliberal, considerando que, ao mesmo tempo que causa as opressões e exclusões, também consolida “um sistema de valores, um *ethos* capitalista que faz da busca pelo lucro individual a finalidade principal das ações humanas” (MAS, 2019, p. 98, *italico do autor*). Trata-se do que Hinkelammert indica ser a fetichização das relações humanas e sociais, cujas consequências são a violação dos direitos humanos e a velação das condições e responsabilidades de tal violação. Diante disso, não é possível resolver a questão das violações exclusivamente no campo do conhecimento, com apreensão de determinados conteúdos que buscam a promoção de direitos humanos, pois, não se trata de problema fundamental de pura alienação, mas sim de uma forma de ver e viver a realidade em função de “fetiches que matam”, ou seja, da “fetichização das relações econômicas” (HINKELAMMERT, 1983, p. 24). O fetichismo se caracteriza por modificar, por meio da dominação econômica, a interpretação subjetiva da vida. Neste sentido, é uma explicação mais complexa do que o tema tradicional da alienação, que é compreendido com um erro na maneira de pensar e compreender a realidade.

Todos somos fetichizados como fruto do funcionamento do sistema capitalista, que tende a tornar seus efeitos invisíveis sobre as possibilidades de vida e a morte das pessoas, consequentemente, o (sofrimento do) **outro** também se torna oculto aos olhos fetichizados. O conhecimento dos conteúdos sobre direitos humanos, por si só, é insuficiente para dar

visibilidade as violações e injustiças invisibilizadas pelo fetiche do capitalismo.

O conhecimento (a ilustração) pode resolver a ignorância, mas pode ficar restrito ao mundo das ideias, não, necessariamente, garantir a aproximação ou impede o afastamento de um processo de humanização das relações existentes na sociedade. Apenas garantir o conhecimento de conteúdos, relaciona-se, em geral, a uma racionalidade que propõe um horizonte abstrato, e que não pode se confundir com a realidade da vida das pessoas. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo não tem capacidade, por si só, de garantir uma transformação tal na forma de viver que permita assegurar os direitos humanos das pessoas. Isso não significa negar as relações educacionais que proporcionam conhecimento dos conteúdos, a importância do conhecimento do conteúdo objeto do ensino é subentendida, mas, não podem ser exclusivas na prática da EDH, o conhecimento de conteúdos sobre os direitos humanos, sejam normativos, históricos ou instrumentais, não resolvem, por si só, o problema das violações na realidade.

Quanto a alienação, “desalienar” é um processo de formação da consciência racional que, por “desconhecer” pensa errado e, ao receber os conteúdos corretos, passa a pensar corretamente, decorrendo da razão uma nova maneira de agir. Ao pensar esse processo a partir da complexidade das relações fetichizadas, não temos um problema de mentalidade, nem necessariamente um desconhecimento do sujeito em relação ao objeto (no caso, os direitos humanos), mas um tipo de ocultação da verdade decorrente da relação social, entre seres humanos e mediada pelas coisas (mercadorias, capital, dinheiro) criadas (fetiche). Desse modo, além de um problema do pensar, temos a falsidade da maneira de viver articulada a toda a sua subjetividade. Podemos dizer que se trata de uma colonização profunda da subjetividade³ da pessoa, incluindo os horizontes dos desejos e os modelos de ser humano que construímos socialmente. Freire tratou destes temas ao discutir o sonho dos oprimidos e os testemunhos de humanidade na *Pedagogia do Oprimido* (2014a). Sung aborda o problema da formação dos desejos e o papel que a sociedade de consumo tem na constituição dos horizontes de compreensão da vida (1997). Este não é o tema central desta tese, pois exige um aprofundamento das pesquisas, mas é um referencial que está presente na construção das reflexões apresentadas.

Neste sentido, se estamos diante de um sistema de valores, um *ethos* que rege todas as

³ A ideia da colonização da subjetividade, conforme retomaremos no 3 capítulo, refere-se a expressão-conceito de Albert Memmi, “consciência colonizada” abordada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* ao analisar a questão da subjetividade do opressor que vive dentro do oprimido, da “irresistível atração [que este tem] pelo opressor” (FREIRE, 2014, p. 68).

nossas ações e esconde as violações, não é possível superá-lo com base em um raciocínio crítico oriundo de uma compreensão individual cada vez mais apurada. É necessária uma sensibilidade que nos retire do embotamento típico do *ethos* capitalista que nos impede de ver o sofrimento do outro. Fetichizados que estamos, aceitamos e legitimamos as ações que ocorrem dentro de um Estado de Direito, mesmo quando elas não impedem (ou até mesmo causam) esse sofrimento.

Também, a temática do fetichismo permite pensar as relações humanas com as leis. As leis são criação humana, decorrente das relações sociais mediadas da base material em que vivemos. No entanto sob a lógica do fetichismo a lei recebe um aspecto de natural e como tal antecede a forma de viver, a vida das pessoas. A lei é resultado da maneira como se vive, por isso está relativamente de acordo com esse modo de viver, no entanto, parece ser o fundamento que origina e legitima a maneira a partir do qual se organiza a vida social. Hinkelammert discute isso a partir da teoria do fetichismo de Marx em *A maldição que pesa sob a lei* (2012).

Para Hinkelammert, **a Lei** que rege a organização da sociedade na modernidade é a **Lei do Mercado**, o que significa dizer que toda a ação do mercado, inclusive as ações que vitimizam as massas, acontecem legitimamente no interior do Estado, são autorizadas, normatizadas e têm ares de justas e corretas, por isso são incontestáveis. Nesse caso, o funcionamento do **mercado** (Hinkelammert refere-se aqui do sistema capitalista neoliberal de mercado) prevalece sobre todas as outras coisas, inclusive sobre as vidas humanas. Nem mesmo os direitos humanos e as necessidades das pessoas são argumentos para contestar esse funcionamento; nem a evidente injustiça social caracterizada pelo fato de alguns poucos (aqueles que “venceram na vida”), acumularem riquezas (produzida às custas da exploração do trabalhador e da natureza), enquanto outros muitos vivem em insegurança alimentar, é contestável, porque todo o acúmulo financeiro aconteceu legalmente, dentro das regras permitidas pelo Estado. Portanto, o cumprimento da lei, o funcionamento do mercado, sob o ponto de vista dos direitos humanos, da vida das pessoas, não produz justiça.

Diante disso, Hinkelammert trata da necessidade de um critério para o discernimento de toda ação que se realiza no interior da legalidade formalizada (do Estado, da sociedade e do mercado) (HINKELAMMERT, 2002, p. 115). O fato de tal medida ou ação ser legal, estar normatizada, não significa que é justa, ou que, por si só a aplicação de determinada lei represente a justiça. Por isso a legalidade formal não pode ser o critério, isso é, a forma de agir não pode ser definida pelo critério da legalidade. É preciso um critério que permite o discernimento da realidade e que sirva como fronteira para que determinada ação ou até mesmo a própria lei, seja considerada justa ou injusta.

Esse critério é a vítima e seu sofrimento. Olhar para as condições concretas das pessoas, para suas dores, nos impele em direção à superação de nossa insensibilidade pelo olhar fetichizado, possibilitando-nos iniciar a construção de uma crítica que não tome a lei como ponto de partida, mas como mais um dos elementos presentes no processo de vitimação. Deste modo, o discernimento, com base na teorização de Hinkelammert, oferece-nos argumentos para problematizar tanto as violações dos direitos humanos quanto a própria EDH, permitindo uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação que, partindo das condições concretas das pessoas, por meio de formas de discernir a realidade, objetive a (auto)libertação das vítimas.

Maria Victoria Benevides, ao tratar da EDH, afirma que esta é uma educação para mudança e inculcação de valores, e que, por isso, deve atingir os corações e mentes, o que não seria possível apenas com a instrução ou a transmissão de conhecimentos (BENEVIDES, 2000). Portanto, se a EDH é uma exigência na atualidade com vistas a acrescentar esforços para a defesa dos direitos humanos, não podemos nos esquecer que ela pode ser, ao mesmo tempo, impactada por uma visão de mundo (hegemônica) que, desconsiderando a fetichização que vela as causas de vitimização na sociedade, acaba por ser realizada total ou parcialmente integrada com aos interesses do sistema neoliberal, mesmo parecendo e se pretendendo progressista.

Desse modo, a problemática de nossa pesquisa inclui o debate que associa os direitos humanos com a lei ou a sua institucionalização normativa, em que a luta por direitos se identificaria com a conquista de mecanismos institucionais de exigibilidade e efetividade de direitos. Outro debate incluso em nossa problemática é a questão de reduzir os problemas de violação de direitos à ação pessoal do indivíduo (uma má conduta pessoal), em que ele, por sua decisão equivocada (intencional ou não), violaria o “contrato social” infringindo um dano ou sofrimento a outro indivíduo, ou seja, o indivíduo é responsável individualmente pelas violações de direitos humanos que acontecem na sociedade. Desse modo, permanece oculta a realidade de que as instituições sociais, como o Estado ou o Mercado, são na verdade as grandes violadoras da dignidade da pessoa humana e de seus direitos – transfere-se a responsabilidade quanto as violações dos direitos humanos apenas para o nível individual. Quando a lei, levada a suas consequências, promove o aniquilamento do sujeito (expressão de Hinkelammert, 2014), temos um processo estrutural de negação dos direitos humanos. Hoje, a lei do mercado, absolutizada, é um pilar dessa negação, porém oculta. De tal modo que, frente a injustiça e violação, muitos defendem maior liberdade para as leis do Mercado. Desse modo, aquilo que é um problema central na efetividade dos direitos humanos, como a lei do mercado, passa a ser compreendido com sua solução.

Essas duas questões associadas geram um problema para a área da educação, que é reduzir a dimensão de uma educação para os direitos humanos ao tema do sujeito alienado que precisa ser conscientizado dos valores da cultura de direitos humanos. Assim, a EDH se restringe basicamente a necessidade de bem informar os alienados ignorantes para que modifiquem a sua mentalidade individual, deixando de violar os direitos alheios. Enfrentar essa ignorância ampliaria o consenso social sobre a cultura de direitos humanos.

O problema sob o qual essa tese pretende refletir deriva da **questão** sobre qual tipo de processo educativo permite escapar desta redução que deixa de constatar a estrutura social injusta e a dimensão ocultada que não é apreendida de maneira imediata pela razão instrumental. Que abordagem dos direitos humanos permite desvelar os mecanismos estruturais da sociedade favorecendo um tipo de educação potencialmente transformadora da realidade histórica de opressão em vistas à vocação ontológica de ser mais dos seres humanos? Em outras palavras, que elementos podem colaborar na concepção da educação não como instrumento, mas como processo que desvela o fetichismo e ao mesmo tempo possibilite um modelo de viver em que todos sejam reconhecidos como humanos com dignidade e direitos?

Neste sentido, parece fundamental deslocar o debate educacional da questão do combate à ignorância e a da superação da alienação para que se relacione com a crítica da injustiça e com um discernimento das condições fetichizantes da vida. Refletimos sobre uma EDH que, partindo da existência da vítima, problematize, diante das contradições, as condições em que elas são produzidas. Argumentamos pela necessidade de uma educação antifetichista, que, auxiliando no desvelamento do sistema econômico e social, permita ao educando reconhecer-se e reconhecer o outro como igualmente vitimizados, ao mesmo tempo que reconhece e pode combater as causas dessa vitimização. Reconhecer o sofrimento e ouvir o grito de dor da vítima como resultantes do sistema injusto de distribuição (DUSSEL, 2000, p. 113), pode permitir um processo de humanização, o qual nasce da indignação contra as injustiças e a possibilidade para que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados.

Em nossa tese compreendemos que na América Latina, o cristianismo de libertação, como movimento social, e a Teologia da Libertação, como sua reflexão teológica, oferecem categorias que permitem pensar a educação em direitos humanos a partir da **necessária crítica das contradições dos direitos humanos sob o capitalismo**. Entendendo o cristianismo de libertação como uma visão social de mundo (LÖWY, 2016), e procuramos identificar as categorias que expressam uma tradição em que a crítica do fetichismo capitalista e a defesa dos direitos humanos estão intrinsecamente associados. Entre os diversos autores que colaboram

com esta reflexão, destacamos Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, e Jung Mo Sung. Chegamos a essa linha de pesquisa ao perceber que o movimento de educação popular existente no final da década de 1950 (e interrompida pelo golpe militar) nos oferece elementos que podem se relacionar à EDH, e, sobretudo as ações educacionais dos movimentos populares que enfrentaram a ditadura militar e auxiliaram no processo de redemocratização do país, foi o período em que a EDH se originou. Defendemos que a constituição de ambos os movimentos tem vinculação com esse movimento social do cristianismo da libertação, além disso, Paulo Freire que cujo pensamento e ação é importante para os movimentos de educação popular também possuem elementos que o permite considerar como parte da mesma tradição, sobretudo quando formula a Pedagogia do Oprimido. Sabemos que a obra de Paulo Freire possui diversas perspectivas interpretativas seja nos movimentos sociais ou na Universidade, porém, defendemos que a leitura de sua teoria à luz da visão social de mundo do cristianismo de libertação permite uma boa expressão de síntese desta tese, em que o problema central da educação não é nem a alienação, nem o desconhecimento; em que a educação não é instrumental para a transmissão de saberes ou valores, no qual seu método compreende o processo educativo como práxis que modifica dialeticamente as pessoas e a sociedade, e, ainda, tem como finalidade a **reinvenção do mundo**. A centralidade na libertação do oprimido expressa a exigência ético e epistêmica de defesa da vítima, a partir do ponto de vista da vítima e de sua própria ação, como autoemancipação. A **dimensão ética** mostra a urgência dialética de “negar a negação” da dignidade humana. A **dimensão epistêmica** aponta a importância, mas os limites da razão instrumental em construir uma cultura da dignidade. A **dimensão político-econômica** denuncia a injustiça estrutural no sistema de produção capitalista, em especial sob o neoliberalismo. Nesta perspectiva, nem o projeto de sociedade (reinventar o mundo), nem o modelo de humanidade estão dados a priori, por isso, não podem ser ensinados como transmissão ou “revelação” de um saber. Assim, a educação não é um instrumento, mas um processo, como condição de possibilidade de propiciar relações diferentes em que todas e todos possam ser reconhecidos em sua dignidade por serem humanos. Para tal, destacamos como centrais os temas da compreensão do ser humano, da compreensão dos direitos humanos, da crítica a lei, da alteridade etc.

O **objetivo geral** é discutir que elementos desta tradição teórico-prática contribuem para repensar a EDH na perspectiva da justiça (expressão de Freire, 2020), desvelando os mecanismos fetichistas que inviabilizam os direitos humanos de todos. Como **objetivos específicos**, propomos refletir sobre a necessária articulação entre luta social e institucionalização na configuração de

uma política nacional de EDH; defender que a EDH é expressão de uma tradição interrompida pelas ditaduras militares na América Latina, portanto, pode ser vista como continuidade e reinvenção dessa tradição; refletir sobre a concepção de direitos para além da concepção de um pacto jurídico estabelecido nos moldes burgueses (por exemplos nas revoluções burguesas do século XVIII), mas como processo de sujeitização das classes populares; e apontar elementos que permitam renovar a compreensão dos modelos de humanidade em que humano não seja identificado com o burguês, que esse seja o modelo do bom cidadão, que é integrado ao sistema de produção e consumo capitalista, mas como um processo de constituição do sujeito de direitos e dignidade.

Como diz Freire (2019, p. 36), “o meu sonho tem a ver com o conteúdo e os métodos de tratar estes conteúdos [...]”. Quando nossos sonhos educacionais (nossos objetivos) são coerentes com nos métodos e conteúdo, nossa prática é coerente. Deste modo, diante de algo tão relevante e complexo como uma mudança que envolve toda uma visão social de mundo, como é proposto pela EDH, para conquistar “corações e mentes” é preciso muito mais do que fortalecer o intelecto, superando uma condição de ignorância em relação às leis que regem o Estado de Direito. EDH deve apontar, então, para um processo de libertação das causas de opressão e exclusão.

A pesquisa é bibliográfica. O referencial bibliográfico que nos oferece os elementos teóricos para construir os argumentos de nossa hipótese é formado por Paulo Freire, Franz Hinkelammert⁴, Enrique Dussel⁵, Juan Luis Segundo⁶, José Comblin⁷ e Jung Mo Sung⁸. Esses autores não trabalham especificamente com a educação, com exceção de Paulo Freire, mas são parte do conjunto do pensamento crítico produzido na América Latina na crítica ao capitalismo, em uma tradição que constitui o Cristianismo da Libertação, perpassando, portanto, elementos

⁴ Franz Hinkelammert é alemão radicado na América Latina há mais de 50 anos. Viveu e trabalhou no Chile (inclusive fundou junto a Jacques Chonchol o Centro del estudio de la Realidad Nacional – CEREN na Universidade do Chile), em Honduras e se fixou nas últimas décadas na Costa Rica (onde fundou, ao lado de Hugo Assmann e Pablo Richard, o departamento Ecumênico de Investigações – DEI). Hinkelammert é um pensador, formado em economista (doutor pela Universidade Livre de Berlim, na Alemanha), sendo que em seu trabalho teórico articula a economia, a filosofia e a teologia. Hinkelammert fez parte e influenciou a construção na Teologia da Libertação na América Latina.

⁵ Enrique Dussel é argentino radicado no México desde 1975. É historiador, filósofo e teólogo, um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação na América Latina, e insere-se também no campo da Teologia da Libertação.

⁶ Juan Luis Segundo foi um teólogo, padre Jesuíta nascido no Uruguai, um dos maiores expoentes da Teologia da Libertação. Foi professor e articulava o cristianismo à libertação dos pobres, passando pelos aspectos educacionais.

⁷ José Comblin foi um teólogo, padre e missionário Belga, chegou em missão no Brasil em 1959, onde viveu e atuou até ter sido exilado no período da ditadura militar, retornando e vivendo no Brasil até sua morte (2011). É um importante ícone da Teologia da Libertação.

⁸ Jung Mo Sung é nascido na Coreia do Sul, e vive no Brasil desde os 9 anos de idade. É filósofo e teólogo, doutor em Ciências da Religião e pós-doutor em Educação. Jung professor e membro do DEI, sua pesquisa articula economia e teologia, passando pela educação e direitos humanos.

da formação humana. Em suas obras encontramos um conjunto de categorias que permite a problematização dos direitos humanos na realidade contemporânea, considerando as necessidades concretas das pessoas humanas e que defendo na pesquisa como sendo fundamental para refletir a EDH. A categoria de visão social de mundo do cristianismo de libertação vem das obras de Michael Löwy⁹. É inspirado neste autor também que desenvolvemos a metodologia de uma tradição do marxismo heterodoxo, que, neste trabalho, fazemos o esforço por desenvolver. Isso significa a atenção especial a relação entre a vida material concreta (econômica e objetiva) e a simbolização da vida (formas do pensar e a subjetividade). Também a relação entre as partes e o todo, como proposto por Lucien Goldmann (1959). A busca da historicidade, evitando que a argumentação perca a referência com a realidade da opressão e as exigências de libertação. Ainda, nesta tradição, destacamos a perspectiva das vítimas do capitalismo e a exigência da autoemancipação frente o sistema capitalista. Indicamos também, como elemento importante, a dialética entre as lutas sociais e as instituições, como o Estado ou o Mercado. Por fim, a relação entre os desafios ético, do âmbito dos indivíduos, com os aspectos da estrutura social em que vivemos.

O título dessa tese *Educação em Direitos Humanos na perspectiva da justiça: as vítimas e a reinvenção do mundo*, remete a Paulo Freire, mais especificamente à palestra que ele proferiu em 1989, a convite da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo (CJP/SP), para discutir o tema educação em direitos humanos. Essa palestra foi publicada com o título *Direitos Humanos e Educação Libertadora* (FREIRE, 2019) e é o único material que encontramos em que Freire trata diretamente do tema EDH. Nele Freire propõe pensar a EDH na perspectiva da justiça, isso é, como oposto das injustiças na sociedade e aponta para a transformação da sociedade injusta, ou seja, um projeto de sociedade que nomeia de “reinvenção do mundo”. A vítima, como vimos é o ponto de partida, a realidade concreta marcada pelas violações de direitos humanos. Além de trazer um simbolismo, o título ainda sintetiza a estrutura do trabalho que está estruturado em três capítulos que tratam respectivamente: 1) da Educação em Direitos humanos; 2) dos direitos humanos, com ênfase na problematização das violações desses direitos e, portanto, das vítimas; 3) dos elementos que, a partir de determinada visão social de mundo (na tradição do cristianismo da libertação que incluímos Freire), apontam para uma EDH que sirva como parte do processo de transformação social: de reinvenção do mundo.

⁹ Pudemos aprofundar os estudos sobre parte do pensamento de Michael Löwy durante o estágio doutoral que realizamos, graças a bolsa de estudos concedida pelo programa CAPES (PDSE), na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Paris/França, em 2019)

No Capítulo 1 trataremos do tema **Educação em Direitos Humanos**. Iniciamos com um resgate as relações históricas brasileira (cuja história de sociedade é compartilhada com a América Latina de forma geral) da EDH, que nasce das lutas contra as opressões da ditadura militar no Brasil e pela redemocratização do país. Bem como os aspectos normativos, internacionais e nacionais que institucionalizam a EDH. Na sequência, refletimos sobre a exigência de uma EDH a partir da vítima, nele explicamos a formulação da categoria vítima de acordo com Dussel (2000) para, por fim, problematizar a produção atual na área de EDH.

O Capítulo 2 é destinado a reflexão sobre os direitos humanos. Nele problematizamos os fundamentos e a historicidades dos **direitos humanos**. Ressaltando que a modernidade traz um consenso em torno dos direitos humanos, e que esse consenso passa a ser questionado pelo sistema capitalista e neoliberal, possibilitando, em última análise, a negação dos direitos humanos (o que deve ser observado na reflexão da EDH). Para isso resgatamos a discussão feita na dissertação, apresentando as categorias de inversão e esvaziamento dos direitos humanos propostas por Hinkelammert (2002; 2016). Nesse capítulo apresentamos a crítica a lei e o papel que ela exerce na absolutização das instituições (Hinkelammert, 2012). A lei de mercado torna-se a lei absoluta que rege todo o sistema e permite a negação da pessoa humana, que deixa de ser o critério das decisões na sociedade. O Capítulo 2 se encerra com a abordagem dos direitos humanos a partir das necessidades concretas da pessoa em sua realidade humana e social (corpórea e necessitada) de negação. Os direitos humanos surgem quando há a luta contra a negação da vida. A lei é importante por pode expressar oficialmente um momento dessa luta, mas não é a centralidade da garantia dos direitos humanos.

Por fim, o Capítulo 3 apresenta alguns elementos que apontam para a práxis de uma EDH, portanto, tentamos dialogar e buscando alternativas a partir das teorias, reflexões e problematizações feitas nos capítulos anteriores. Estruturamos o capítulo com base no texto da referida palestra sobre EDH proferida por Paulo Freire em 1989 (FREIRE, 2019), como proposta organizativa, articulando suas ideias em diálogos com outros autores dentro da visão social de mundo que inclui os cristãos de libertação. Reafirmamos que a intenção não é propor um modelo de EDH, mas de propor alguns elementos que, considerando a vida das vítimas, a fetichização das relações econômicas e sociais, o discernimento dos atos, normas e das instituições, auxiliem na (auto)emancipação das vítimas. Para isso, partimos da impossibilidade da dicotomia entre objetivos, conteúdos e métodos, indicando os elementos que garantem uma coerência para a EDH que, tenham como objetivo último, colaborar para um processo educativo crítico com vistas a revolução social e a superação das causas de vitimação do ser humano.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar e problematizar a Educação em Direitos Humanos (EDH) que é nosso tema de pesquisa, perpassando seu conceito, as concepções, construção histórica, a institucionalização formal e sua construção no campo teórico.

Considerando que a história não é linear e nem acontece num movimento contínuo de desenvolvimento que garante qualidade de vida para todos, é preciso olhar para aqueles que são os oprimidos e excluídos, ou seja, as vítimas sem direitos humanos promulgados (DUSSEL, 2000), que são uma realidade histórica. As promessas de desenvolvimento e de garantias sociais feitas pelos capitalistas não se realizaram para a maior parte da população. Ao contrário, esse modelo econômico acentuou e legitimou ainda mais as desigualdades sociais e a exploração humana e ambiental. Mesmo em países que passaram por experiências democráticas, com importantes avanços (como, por exemplo, o caso da redemocratização no Brasil, após mais de 20 anos de ditadura militar que atentou contra os direitos das pessoas nesse período) a história e a realidade nos mostram que não é simples evitar retrocessos nos direitos humanos conquistados, em especial, no caso do Brasil, vivemos os retrocessos da ascensão, por meio eleitoral, de um governo que trabalha para limitar e excluir as formas governamentais de atender as necessidades mais básicas das pessoas, tais como, direitos trabalhistas, previdenciários, participativos, sem falar dos direitos que foram suprimidos e legitimados pela situação pandêmica.

E motivados por esse contexto de exclusões, opressões e retrocessos sociais, que impactam as garantias de direitos humanos que há pouco mais de 15 anos a EDH foi proposta como um instrumento que visa “consolidar uma cultura de direitos humanos na sociedade” (ONU, 2012; BRASIL, 2007). Se nesse período os setores mais progressistas da sociedade, em especial aqueles relacionados à educação, comemoravam cheios de expectativas e esperança na institucionalização da política nacional de EDH, é possível verificar atualmente que, embora certo esforço no meio, a EDH, mesmo obrigatória, ainda ocupa pouco espaço na educação formal, como podemos verificar pela literatura do tema,¹⁰ sendo cada vez mais ameaçada pelo

¹⁰ Podemos citar por exemplo o artigo de autoria de Pini, Hosakawa, Lima e Santos (2020) que faz uma análise histórica das questões relativas à EDH, passando pela construção e efetivação do PNEDH, o qual conclui pela ausência de meios para a implementação da EDH. Para os autores, desde a formulação do PNEDH não houve um efetividade da EDH nas escolas, “justamente porque a lógica orçamentária manteve-se no mesmo ritmo do modelo neoliberal dos governos anteriores, com manutenção da mesma estrutura e mecanismos de contenção de recursos, não permitindo uma universalização dos compromissos presentes no PNEDH, fazendo com que as instituições protagonistas se limitassem a promover a EDH por meio de projetos que tinham fim predeterminado, sem a continuidade estabelecida como um Programa, sendo raras as possibilidades, como exemplo, no ensino superior, em que são criadas secretarias ou comitês permanentes para estudar, implantar e avaliar políticas de EDH” (p. 89).

endurecimento político e, portanto, curricular e com a falta de estrutura para a educação formal e popular. Pouco impactam na realidade social de forma estrutural, no entanto, cada vez mais, é possível notar o engajamento de educadores e pesquisadores que se interessam e lutam pela garantia dos direitos humanos por meio da educação. A EDH decorre da organização do Estado Democrático de Direito, porém ela é vocacionada a ser uma modalidade educacional e pedagógica crítica ao funcionamento da estrutura governamental, embora, seja organizada como política pública pelo próprio governo. Nesse sentido seria ilusório acreditar em um funcionamento adequado e efetivamente transformador sem a participação e engajamentos dos educadores e militantes nas lutas sociais em defesa dos direitos humanos.

Por isso, dedicamos o segundo item deste capítulo para a reflexão sobre a vítima. A realização da vida de forma digna ainda não é a realidade de boa parte da população, os direitos humanos são violados e surgem as vítimas. As relações humanas e sociais, intermediadas pelos aspectos políticos e econômicos, são marcadas por inúmeras formas de exclusão, opressão e exploração, isto é, de formas de vitimação. Partindo de uma compreensão da visão social de mundo do Cristianismo de Libertação, entendemos que a existência da vítima é uma realidade que nos compele a pensar sobre ela e sobre as possibilidades de superar essa condição. O olhar para a existência da vítima na sociedade pode ser fundamental para a radicalidade da EDH.

A luta social por conquista de direitos deve ser contínua. É a ação e práxis daqueles que, em seus locais sociais e profissionais de relações humanas, podem atuar para um processo de garantia da libertação e, conseqüentemente, da superação desse sistema de exclusão. É na luta e atuação pelos direitos humanos que as garantias vão se tornando uma realidade capaz de mudar a vida. Paralelamente à ação em prol da EDH é importante ressaltar o papel da teoria que se desenvolve atualmente por meio das pesquisas acadêmicas e ajudam a pensar e consolidar uma forma de conceber a EDH. Assim, a existência institucional da EDH não é suficiente se não for seguida de uma prática coerente, para que essa pequena parte da educação seja um espaço real de formação humana comprometida com os direitos humanos.

1.1. Educação em Direitos Humanos: história, formalização, o papel da luta social em sua construção e aspectos teóricos atuais.¹¹

E esse quadro torna-se ainda pior com a conjuntura política desde 2016 (com o impeachment de Dilma), ressaltando o retrocesso e o efetivo desmonte das políticas ligadas aos direitos humanos.

¹¹ Esse item segue, em linhas gerais, a ordem e o conteúdo desenvolvido em nossa dissertação de mestrado. No entanto, encontra-se ampliado e atualizado para esta tese.

A organização conceitual da Educação em Direitos Humanos (EDH), teórica e normativamente, gira em torno do seu **objetivo geral** que é de contribuir para a criação de uma “cultura universal de respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 25; ONU, 2006, p. 11). Neste sentido, a ONU propõe a seguinte definição, a qual é, de certa forma, seguida pelas proposições da política pública nacional e verificada na maior parte das obras sobre EDH:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade (ONU, 2012, p. 03).

O objetivo geral, complementado pelos possíveis meios empregados para alcançá-los, consolidam um modo de conceituar a EDH, sempre relacionados a uma certa mudança da pessoa educanda, ou seja, a sociedade muda se a pessoa educada mudar suas práticas e se defender os direitos humanos nas relações cotidianas. Portanto, para a ONU, há dois importantes elementos necessários à mudança: conhecimento e prática.

Outras definições são abordadas atrelando a EDH a princípios e valores, que podem ser assumidos por meio de vivências e conscientizações. Embora certas particularidades na formulação conceitual, em geral a necessidade da ação, da prática, ou mesma da luta, são elementos constitutivos da EDH.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, s/p).

Ou ainda, que

A Educação em Direitos Humanos objetiva formar a consciência do indivíduo para que ele seja o sujeito de sua própria história; visa incutir o ideal de uma

sociedade justa e democrática, o espírito de tolerância e a fraternidade ao mesmo tempo em que a determinação de lutar pelos que não têm direitos. (GENEVOIS, 2000, p.2).

Algumas definições da EDH têm o foco a partir da prática educativa pedagógica dentro de ambientes escolares. Vera Candau, por exemplo, propõe alguns aspectos pedagógicos que devem ser considerados pedagogicamente como horizontes de sentidos da EDH:

[...] estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos. Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. (CANDAU, 2007, p. 405).

Mas, para tratar do conceito de EDH, devemos considerar a articulação de dois grandes temas de complexa e diversa inserção nas relações humanas e sociais: a **educação** e os **direitos humanos**. Por isso seu debate não apenas é complexo, mas necessário. Embora não seja intenção desse trabalho aprofundar, especificamente, os inúmeros aspectos desses dois temas individualmente, vale ressaltar, como considerações, as intersecções que existem entre ambos, estampada nas perspectivas: a) educação como direito humano e b) a educação como meio de conquista de outros direitos humanos e que revelam uma interrelação importante para se pensar a EDH.

A educação como direito, se impõe para além da normatividade que assim a prevê nos instrumentos jurídicos contemporâneos, e se justifica como uma categoria essencial e necessária para a realização da vida humana, portanto, é tratada contemporaneamente como uma categoria de direito humano. Segundo Richard Claude “[...] a educação assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (CLAUDE, 2005, p. 37). Para Adelaide Dias a educação é um elemento constitutivo do ser humano, “[...] é o único processo capaz de tornar humano os seres humanos” (DIAS, 2007, p. 441).

Mas, podemos encontrar na obra de Paulo Freire alguns argumentos teóricos que servem para sustentar a exigência para que a educação seja reconhecida como direito humano. Para ele, a educação não é apenas um instrumento de desenvolvimento humano, mas é uma manifestação exclusivamente humana e que decorre da inconclusão e da consciência do e pelo ser humano. A pessoa humana “[...] tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da

educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem.” (FREIRE, 2014a, p. 102).

A pessoa humana, como argumenta Freire, é um ser inconcluso e capaz de desenvolver processos educativos a partir da consciência de sua inconclusão. A educação, que é exclusivamente humana, teria então capacidade de modificar a realidade impactando na história das pessoas e da sociedade em que vive. Por isso, a educação não é estática nem pode ser engessada, se faz e refaz constantemente por meio da ação e necessidades humanas que giram em torno de seu inacabamento. Assim, a inconclusão da pessoa é a condição fundante da educação e por ser manifestação exclusivamente humana em busca de seu desenvolvimento e da sociedade, torna-se indispensável à realização da vida, portanto, direito humano.

Em termos institucionais, ainda que por diferentes fundamentações (seja baseada no iluminismo ou no direito natural), a defesa da educação como direito humano refletiu nas normas jurídicas e tornou-se internacionalmente uma determinação legal, com previsão constitucional nos países democráticos, sobretudo a partir de 1948. O fato é que a educação possui, atualmente, um conjunto normas que a constitui como direito humano e que reforçam nesta perspectiva de garantias.

A atual Constituição Federal (CF, BRASIL, 1988) insere a educação no plano dos direitos fundamentais (o que pode ser chamado, em âmbito jurídico, de direito humano constitucionalizado) (Art. 6º), sendo direito de todos e obrigação da família, sociedade e Estado (art. 206). A educação aqui é entendida de forma ampla, mas a repercussão legislativa é, sobretudo, em torno do direito à educação formal, vinculando o Estado a efetivar tal direito por meio da oferta de educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (art. 208). Além da previsão constitucional, que é a norma máxima do país, o direito a educação ainda aparece nas normas infraconstitucionais como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No entanto, é a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), que serviu como referência para as legislações nacionais, inclusive para a Constituição Brasileira de 1988, foi o que motivou um maior debate, em nível institucional (na maioria dos países, inclusive Brasil) sobre a concepção da educação como direito humano e que se relaciona diretamente com a noção de EDH.

A DUDH, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi o marco normativo que inseriu oficialmente e internacionalmente a educação no rol dos direitos humanos.¹² Na tentativa de servir de parâmetro para os países signatários, a ONU esmerou-se em aprofundar os meios de realização, as razões e os desdobramentos dessa inclusão, ressaltando que no texto original a palavra utilizada é “instrução” e que atualmente a própria ONU utiliza o termo “educação” reafirmando a amplitude do sentido da educação (conteúdo instrumental relacionado ao trabalho e conteúdo de formação humana e coletiva).

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. [...] (ONU, 1948, s/p).

A DUDH, avança e evidencia outra perspectiva da relação entre educação e direitos humanos: a educação como meio de conquista de outros direitos humanos – de “reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”. É um tipo de raiz legislativa da EDH. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio capaz de promover o respeito aos direitos e às liberdades dos indivíduos (ONU, 1948). Sob uma perspectiva freiriana, poderíamos dizer que a educação é um direito humano por se fundamentar na e ser manifestação exclusiva da pessoa humana inacabada e histórica, além do que, ela permitiria a ação humana na busca incessante da possibilidade do “ser mais” na realização da vida.

Portanto, a educação foi a grande aposta da ONU ao contexto da época. Ela foi reconhecida como instrumento indispensável para a reconstrução das sociedades arrasadas pela Segunda Guerra Mundial. A devastação causada pela 2ª Guerra exigia das instituições um meio de disseminar e consolidar a importância de proteger os direitos humanos. Numa perspectiva de futuro, a educação passou a ser um direito humano e um meio de consolidação de outros

¹² Importante considerar que a DUDH teve muita referência na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (Déclaration des Droits des Homme et du Citoyen), elaborada na França, em 1789, resultante da Revolução Francesa, que trazia a determinação de direitos humanos universais: válido e exigível por todos em função da própria natureza Humana. A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão não faz referência diretamente à educação, mas o debate sobre a instrução pública (“l’instruction publique”) era efervescente na época (como por exemplo o debate em torno do relatório M Telleyrand sobre instrução pública, apresentada na sessão da assembleia de 13/10/1790, disponível em https://www.persee.fr/doc/arcpa_0000-0000_1884_num_19_1_8614_t1_0588_0000_8.)

direitos humanos, mais especificamente, aqueles previstos na DUDH, sempre resguardando uma condição de memória com intenção de que a barbárie nazista não se repita. Tanto que a ideia do **educar para o nunca mais** perfaz atualmente um dos horizontes de sentido propostos na teorização da EDH.

A DUDH se desenvolve no sentido de se apresentar como um grande instrumento pedagógico (CLAUDE, 2005) e a educação – sobretudo a educação formal que deve ser garantida pelos Estados por ser um direito humano – seria o meio de divulgação dos valores inseridos na Declaração, exercendo tal “[...] influência doutrinária, moral e educacional nas mentes e no comportamento das pessoas de todo o mundo” (MALIK *apud* CLAUDE, 2005, p.38) a ponto de que as atrocidades da Segunda Guerra Mundial não se repetissem jamais.

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948, s/p)

Esse sentido atribuído à educação, somados às insistentes violações aos direitos humanos, fez com que, mais tarde, a ONU incluísse a EDH em sua agenda, vinculando o compromisso de oficialização dessa educação aos países signatários. Diante disso, em termos históricos de institucionalização internacional da EDH, a ONU tratou especificamente sobre a expressão “Educação em matéria de Direitos Humanos”, ao elaborar a Declaração e Programa de Viena, em 1993, dispondo que: “a fim de alcançar uma compreensão e uma conscientização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos” (ONU, 1993, s/p), orientando os países signatários a elaborarem instrumentos normativos e diretrizes pedagógicas para a implementação de uma educação voltada para os direitos humanos. Posteriormente, foi organizada a “Década da ONU em matéria de EDH”, durante os anos de 1995 a 2004, que foi voltada para debates e estratégias de EDH, e formalizando a institucionalização da EDH nos países signatários. A Década, por fim, culminou na elaboração de um instrumento programático de implementação: o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

O PMEDH foi uma das decorrências da Década da ONU para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. Elaborado pela Assembleia Geral da ONU em 2004 e adotado por todos

os países-membros, o PMEDH visou pautar a implementação da EDH nesses países. Metodologicamente, o Programa Mundial propôs um plano de ação que, inicialmente foi dividido em 2 fases de aplicação e, posteriormente, acrescentado mais 2 fases, com vigência estendida até 2024. A 1ª. fase aconteceu durante 2005 a 2009 e teve ênfase o sistema formal de educação básica. A 2ª. fase – entre 2010 e 2014 – enfatizou a inserção da EDH na educação superior e na formação do funcionalismo público, em particular na formação dos docentes e dos membros da justiça e segurança pública. Em seguida o PMEDH foi ampliado com a adição da 3ª fase – com vigência entre 2015 e 2019 – dedicada a reforçar e acompanhar as fases anteriores, além de promover a formação em direitos humanos para os profissionais da mídia. Por fim, em 26/09/2019 foi aprovada a Resolução 42/7 da ONU, que ampliou o PMEDH para a 4ª fase, voltada para a juventude, com início em 2020 e término em 2024¹³.

Essa reconfiguração proposta pela ONU evidencia que a década de 1990 foi um período de grande debate, mas voltado especialmente para a oficialização da EDH em vários lugares do mundo (inclusive no Brasil). Mas, antes de sua institucionalização e das ações oficiais da ONU a ideia da educação como instrumento de defesa e promoção dos direitos, a EDH já era uma realidade em vários países da América Latina, desenvolvendo-se, especialmente, por meio da educação popular. É possível afirmar que a EDH surge nessa região em decorrência das violações dos direitos humanos especialmente daquelas ocorridas durante as ditaduras militares, portanto, as ações da ONU coincidiram e vieram ao encontro com o estágio de debate já existentes na região. Conforme analisa Magendzo, a EDH tem suas raízes muito antes, mas, “com o início da década de 90 a educação em direitos humanos sofre mudanças significativas [...]. [Há] Maior interesse e protagonismo por parte do Estado [...] (MAGENDZO, 1999, p. 6)¹⁴, ressaltando as atividades no âmbito universitário e a organização e reconhecimento de entidades sociais que tratam de EDH.

No Brasil, em termos institucionais, a organização oficial da EDH se deu com a instalação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, inaugurada com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003¹⁵, por meio da

¹³ A informação pode ser verificada no site da ONU, através do seguinte link: <https://www.ohchr.org/FR/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/FourthPhase/Pages/FourthPhaseIndex.aspx> (acesso em 04 ago. 2020), salientando que não há uma versão em Língua Portuguesa, já que essa língua não está entre as 5 línguas oficiais de publicações da ONU. Vale ressaltar que não há informações sobre o andamento dessa fase, que está em vigência, nos sites oficiais do governo federal.

¹⁴ “Con la entrada a la década de los 90 la educación en derechos humanos sufre cambios significativos [...]. [Há] Mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la educación en derechos humanos [...] (MAGENDZO, 1999, p. 6).

¹⁵ Vale a pena ressaltar que anteriormente a organização da Política Nacional de EDH, o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II) tratou em seu texto a propostas de “Fortalecer programas de educação

Portaria nº 98 de 9/07/2003, da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR). Certamente, a institucionalização ocorreu no bojo dos debates da década da ONU para a EDH, mas também e, sobretudo, pelos próprios movimentos da sociedade civil e da comunidade acadêmica que exigiam do governo a participação e formalização do tema e do próprio interesse do governo da época que nomeou como Ministro da Secretaria Especial de Direitos Humanos, o professor e militante dos direitos humanos Nilmário Miranda. O Comitê é uma instância colegiada e que foi responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final foi concluída em 2006.¹⁶ Inclusive, parte da produção teórica sobre a EDH que foi publicada nos primeiros anos após a institucionalização nacional da EDH foi desenvolvida pelos pesquisadores/professores que eram membro do comitê.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) insere e estrutura formalmente a EDH no país. O documento é dividido em duas partes. Na primeira introduz e apresenta a política nacional dos direitos humanos, bem como organiza os objetivos e linhas gerais de ação. Enquanto a segunda parte se dedica aos princípios e ações em cada um dos 5 eixos de atuação da EDH: I. Educação Básica, II. Educação Superior, III. Educação Não Formal, IV. Educação de profissionais dos Sistema de Justiça e Segurança e, V. Educação e Mídia, indicando a amplitude que a EDH deveria tomar no país que não se restringe a educação formal.

Em termos exclusivamente da educação formal, em 2012 foram publicadas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), contendo 13 artigos que tratam de linhas gerais a serem observadas exclusivamente pelos sistemas regular de ensino e suas instituições, perfazendo o último documento sobre EDH até o momento. Este documento trata de como a EDH deve se desenvolver na educação básica (nas redes públicas e privada), indicando um grande espaço que perpassa toda organização e desenvolvimento pedagógico das instituições escolares e formação superior, com destaque aos cursos de formação de professores.

Ainda, quanto a educação básica formal, a nova BNCC (publicada em dezembro de 2017 – infantil e fundamental e 2018 – ensino médio) e que de certa forma inclui a EDH como

em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.” (BRASIL, 2002). Posteriormente, esse programa foi substituído pelo PNDH-III, publicado em 2009, que já trata diretamente sobre a articulação com o PNEDH (BRASIL, 2009).

¹⁶ Uma primeira versão do PNEDH foi elaborada pelos membros do Comitê em 2003. Essa versão serviu como base do debate que ocorreu, nacionalmente, organizado entre os setores que participaram da elaboração final do PNEDH.

“[...] temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 17), ao lado de outros “temas”:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares [...]. (BRASIL, 2017, p. 19).

Embora obrigatória, já que a BNCC é um documento vinculativo para a elaboração dos currículos escolares, a concepção de EDH que a Base leva para as escolas é subvalorizada e não corresponde nem mesmo às propostas indicadas nas DNEDH e no PNEDH. A atual BNCC diminui a importância da EDH na educação básica, dando a essa educação, que deveria perpassar integralmente a formação, uma função curricular limitada. Para a Base a EDH é questão curricular e não estrutural, deve ser “incorporada” ao currículo, por ser “tema contemporâneo”, estando apenas orientada para ser “preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19).

Esta é a única passagem em que a BNCC trata especificamente da EDH e não a concebe como articuladora dos demais temas (que aparecem no mesmo nível) relativos à alteridade, identidade e direitos. Muito embora em inúmeras passagens a BNCC trata de “direitos humanos” e mesmo da ONU, o faz na perspectiva de mobilizar conteúdos, como na competência específica 6 de ensino religioso¹⁷, na habilidade EF09HI16¹⁸ do ensino de História para a educação fundamental ou ainda o item 6 das habilidades de formação de Ciências¹⁹.

¹⁷ Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p. 437).

¹⁸ (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. (BRASIL, 2017, p. 439)

¹⁹ Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 357)

Diferentemente da concepção de direitos humanos que foi construída desde 1948 com a elaboração da Declaração Universal, a Base considera os direitos humanos como tema “contemporâneo” e não como algo inerente a pessoa humana e não possui nenhuma elaboração que indique a EDH como possibilidade de ser instrumento para consolidação de uma cultura de direitos humanos.

No entanto, todo esse desenvolvimento institucional, vem sofrendo com certas medidas governamentais, que limitam cada vez mais as políticas públicas para a EDH nacional. É o caso do Comitê Nacional que foi recentemente extinto pela abrangência do Decreto presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que visou extinguir, impor regras e criar limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (art.1º). Esse decreto pauta-se na economia financeira de manutenção de tais agrupamentos democráticos, mas, na verdade, limita a participação popular; inclusive ao extinguir em seu artigo 10º a Política Nacional de Participação Social e do Sistema Nacional de Participação Social, enfraquece e desequilibra os mecanismos de participação democrática, ferindo a transparência e o controle social das políticas públicas. De acordo com a Nota Técnica do Ministério Público Federal (MPF), o Decreto gera duas sérias consequências: 1) “[...] diminuir ou dificultar a participação popular direta nas discussões e deliberações que geram a atuação estatal [...] e 2) “[...] o estabelecimento de uma exclusividade do exercício da democracia via representatividade formal pelo Poder Legislativo.” (BRASIL/MPF, 2020, p. 03-04).

A extinção do CNEDH é uma perda para a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos e demonstra que entre as prioridades governamentais atuais, as práticas democráticas parecem estar escanteadas. A EDH deixa de ter uma instância superior com membros qualificados e conhecedores da área para debater sua implementação, sobretudo na educação formal.

Ainda na esteira das ações governamentais que relativizam a importância da EDH, vale ressaltar que o Brasil nunca teve um relatório – exigido pela ONU ao final de cada fase do PMEDH aos países-membros – publicado. Pois, ao aderir ao PMEDH, cada país deveria fazer um relatório das ações nacionais e responder um questionário, enviando-os para que o setor responsável da ONU (a United Nations Inter-Agency Coordinating Committee for Human Rights Education in the School System - UNIACC) pudesse acompanhar. Esses relatórios são publicados e divulgados pela ONU, que avalia, por exemplo, a medida de ajuda que deve atribuir a determinado Estado para a melhoria da EDH. Porém, ao pesquisar o site oficial em que acontecem tais publicações, podemos verificar que não há nenhum relatório do Brasil

disponível. Na sessão da 1ª. fase o país aparece indicado, mas com a seguinte referência “não incluído no relatório final de avaliação devido ao atraso na submissão”²⁰, o que significa que o Brasil não enviou com prazo hábil para publicação. Nas sessões da 2ª e da 3ª fase sequer o Brasil foi sinalizado, o que indica que o país sequer enviou os relatórios. Podemos verificar que houve uma queda geral da participação dos países, sendo que na primeira fase 82 países enviaram os relatórios anuais a tempo de serem publicados, na segunda fase foram 30 países e, na terceira fase foram 40 países.²¹

Embora não haja relatórios publicados do Brasil, em julho de 2020 o atual Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (que substituiu a Secretaria Especial de Direitos Humanos) publicou, em seu site oficial, o **relatório final** sobre a implementação da 3ª. fase do PMEDH.²² Apesar do relatório ser sido elaborado, é verdade que os responsáveis governamentais do país não cumpriram com essa obrigação assumida junto com a anuência do PMEDH e não enviaram os relatórios há tempo de serem avaliados e publicados pela ONU.

Institucionalmente, podemos concluir que na década de 2000 houve no país uma importante movimentação governamental em torno das políticas da EDH, inclusive, com a intenção de cumprir com as orientações da ONU e oficializar a EDH no Estado nacional, porém, na década seguinte e, especialmente a partir de 2019, as ações governamentais não demonstram o mesmo afincamento e por vezes agem contrário ao desenvolvimento da EDH (como, por exemplo, na extinção do CNEDH). Verifica-se, portanto, uma estagnação do avanço normativo e um retrocesso em torno do desenvolvimento normativo da política nacional da EDH.

Se é possível demonstrar certo desinteresse governamental quanto à continuidade do desenvolvimento institucional e sua implementação como política educacional no país, por outro lado, as ações que se desenrolaram (e se desenrolam) nos setores civis e no meio educacional graças a ação de educadores, professores e gestores, são fundamentais para a existência da EDH.

No Brasil, a luta social que há em defesa dos direitos humanos sempre teve um papel fundamental na construção da EDH, especialmente aquelas que ocorreram contra a ditadura militar. Entretanto, as ações sociais que giraram em torno da educação popular, sobretudo entre meados da década de 1950 e 1994, resguardam características que nos permite relacioná-las

²⁰ “not included in the final evaluation report due to late submission”

²¹ Todas essas informações podem ser verificadas no link:

<https://www.ohchr.org/FR/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx> (acesso em 04 ago. 2020)

²² Relatório está disponível em <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/878> (acesso em 04 ago. 2020).

historicamente com a ideia da EDH. Isso porque os grupos envolvidos, incluído aqui o movimento de cristãos de libertação (LÖWY, 2016) estavam engajados na libertação dos pobres praticavam um modelo de educação popular não limitado ao processo de alfabetização, mas, inspirados no trabalho de alfabetização e nos círculos de cultura de Paulo Freire, relacionavam a possibilidade de conscientização do educando para tornar-se sujeito nos processos históricos²³. Mas o fato é que, no Brasil, essa ideia ganhou força e, inclusive desembocou na apropriação da terminologia “EDH” após a década de 1970 por necessidade de enfrentamento a ditadura militar.

Portanto, tratar da trajetória EDH no país, deve considerar as ações que se iniciaram antes mesmo dela tornar-se um movimento internacional e institucionalizado e, sobretudo, deve considerar as ações das lutas populares que a impulsionaram, especialmente, no período da ditadura militar (1964-1985).

Nesse caso destacamos o papel de um Setor da Igreja Católica identificado com o Cristianismo da Libertação que se organizou em torno do Cardeal da cidade de São Paulo Dom Paulo Evaristo Arns para o enfrentamento à ditadura militar, formando a Comissão de Justiça e Paz. A atuação desse grupo estava profundamente relacionada à defesa dos direitos humanos, inicialmente, dos direitos considerados civis e políticos, a favor da vida e liberdade individual, e, posteriormente, articulando ações educativas, através de educação popular, visando motivar e munir as pessoas no enfrentamento à ditadura. Trabalhavam na perspectiva de fornecer uma base de sustentação aos direitos humanos e de contestar publicamente o regime militar.

[...] em 1987 a CJP-SP [Comissão de Justiça e Paz de São Paulo] desenvolveu um projeto de Educação em Direitos Humanos. Consistiu um dos mais importantes trabalhos na área de capacitação multidisciplinar de professores na escola pública, visando a conscientização de educadores e educandos sobre a questão dos direitos humanos e sua importância para o pleno exercício da cidadania democrática em nosso País. (CANCIAN, 2005, p. 163)

Mesmo com o fim da ditadura esse grupo continuou atuando em projetos de EDH, por meio de educação popular e engajamento com as comunidades de base e, oficialmente numa articulação com Paulo Freire no tempo em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo no Governo da então prefeita Luiza Erundina, período em

²³ Por exemplo o Movimento de Educação e Base (MEB), fundado em 1961, ligado à Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) e a Igreja e Sociedade na América Latina (ISAL), também organizado no início da década de 1960. Ambos, são movimento articulados em torno da lógica do movimento do Cristianismo da Libertação, fundamentando-se na possibilidade da educação libertadora.

que foi desenvolvido uma parceria de formação em direitos humanos junto à rede municipal de educação (GENEVOIS, 2007).

Margarida Genevois, que ajudou na formação da CJP-SP foi a principal articuladora das ações de EDH nesse período, responsável, inclusive, pela criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (com atuação até hoje), que tem por finalidade agregar as entidades que desenvolviam, à época, experiências de EDH no país. Assim como ela, muitos dos membros e grupos engajados nesse período foram fundamentais nas primeiras experiências sociais de EDH, bem como, fundamentais na pressão pela implementação oficial da EDH como política pública educacional.

Essa mesma experiência social, que antecedeu o avanço da EDH para o terreno das políticas públicas formais, aconteceu com muito engajamento em outros países da América Latina, conforme aponta Abrahan Magendzo (2008), todos com fortes marcas pelas violentas ditaduras militares que ocorreram na segunda metade do século XX. A EDH não apenas auxiliou no enfrentamento às ditaduras e suas formas de violações aos direitos humanos como também foi responsável, posteriormente, pela reflexão crítica desse período, com o intuito de que não se repitam jamais.

O mais comum de verificar nas pesquisas sobre EDH é demarcar como seu surgimento o período em que começaram os debates oficiais para que a EDH fosse estruturada no terreno das políticas públicas governamentais, o que aconteceu no final da década de 1990, com a ocorrência da década das nações unidas para a EDH, e teve como ponto paradigmático o ano de 2003, com a instalação por Portaria decreto do Comitê Nacional de EDH, seguidas dos documentos normativos atuais. Nesta perspectiva, Susana Sacavino (2013) ao tratar da evolução da EDH, na década de 2000, afirma que

Uma característica da década de 2000, em relação à educação em direitos humanos – que teve sua origem no final dos anos 90 – é a dificuldade de se fazer um recorte, uma delimitação clara entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais. Isto porque este período se configura mais por uma ação conjunta, as colaborações e as associações entre ambas as esferas. (SACAVINO, 2013, p. 109).

Entretanto, concordamos com as pesquisas que indicam historicamente que no Brasil (como parte de uma tendência geral na América Latina) a EDH surge com as experiências educacionais que ocorreram no final da década de 1970 e na década de 1980. Neste sentido, há uma pesquisa feita pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e coordenado pelo professor Abraham Magendzo (que inclusive é citada por Candau, 2007 e 2008) que tratam com profundidade das ações de EDH nesse período, revelando-o como profícuo quanto às

atividades educacionais em torno da EDH. Outro exemplo trata-se de um artigo mais recente que afirma que “A EDH, reconhecida como um direito fundamental, surge com força, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no processo de redemocratização ocorrido nos países latino-americanos.” (DIBBERN; CRISTOFELETTI; SERAFIM, 2018, p. 21).

Além disso, as afirmações de Margarida Genevois são essenciais para concluirmos sobre esse processo histórico e o surgimento da EDH já no final da década de 1970, isso porque ela foi parte fundamental desempenhando um papel importante nas ações da CJP/SP quanto à EDH e, atualmente, com idade avançada e boas condições de saúde (nascida em 1923), relata as ações feitas na época, tanto contando as experiências, como refletindo sobre elas. No prefácio do livro “Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos”²⁴ (SILVEIRA et al., 2007) ela apresenta como se deu a ocorrência de uma educação que era instrumento de enfrentamento ao governo ditatorial e que se tratava de EDH, afirmando:

“[...] o que aprendemos em nossa trajetória na Comissão de Justiça e Paz de São Paulo; chegamos à conclusão de que o melhor trabalho a ser feito, a partir do fim dos “anos de chumbo”, era a criação e a implementação de um projeto – que logo se tornou prioritário – de Educação em Direitos Humanos” (GENEVOIS, 2007, p. 9).

O período ditatorial conhecido como “anos de chumbo” foi aquele que teve início com a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em dezembro de 1968 e se estendeu até março de 1974, sendo o período mais violento e violador da ditadura militar brasileira. Conforme afirma Genevois (2007) e demonstra Cancian (2005) foi quando surge a CJP-SP atuando contra o sistema ditatorial.

Outro argumento que nos permite compreender e reafirmar o surgimento da EDH, antes mesmo da sua oficialização governamental, se relaciona ao fato do retorno do Paulo Freire ao Brasil e a possibilidade que a sua presença teve de tensionar um modelo educacional voltado para uma formação que considera os direitos humanos de todos. O retorno de Freire também foi influenciado e aconteceu com apoio de Dom Paulo, que além de articular sua volta do exterior, desenvolveu ações educacionais (seja na PUC/SP, seja na CJP/SP) conjuntamente a Freire, reafirmando sempre a preocupação, com base cristã, de articular direitos humanos e educação, na libertação dos mais oprimidos pela sociedade. E um exemplo direto dessas ações pode ser verificada na participação de Freire, a convite da CJP/SP, no Ciclo de Palestras realizado pela Faculdade de Direito da USP, cujo título foi “Direitos Humanos e Educação

²⁴ Esse livro trata-se de uma coletânea de artigos organizados e escritos por professores que se destacavam na pesquisa sobre EDH e que fizeram parte da construção e como membro do CNEDH, além de importantes teóricos dos DH publicado no bojo dos processos de implementação da EDH.

Libertadora” (FREIRE, 2019), que aliás é a única reflexão que encontramos em nossa pesquisa que Freire trata diretamente de EDH e que a retomaremos no Capítulo 3. Isso evidencia que em 1980 a prática e o debate em torno da EDH já era existente.

Assim, a construção social da EDH, que ocorreu no Brasil desde meados da década de 1970, revela uma prática educativa voltada para a garantia da vida e da dignidade humana nos contextos de violação em que se desenvolve. Nesse sentido, um conceito de EDH que se apresentaria coerente com os aspectos históricos de lutas sociais é proposto por Magendzo como

A prática educativa que se baseia no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que visa desenvolver nos indivíduos e nos povos suas capacidades máximas de sujeitos de direitos e fornecer-lhes as ferramentas e os elementos para torná-los efetivos. É uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se baseia nos valores, princípios, mecanismos e instituições relacionados com os direitos humanos na sua totalidade e na sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz. (MAGENDZO, 2008, p. 20, tradução nossa)²⁵

Os direitos humanos são o meio e o fim da EDH, mas, a pessoa humana é o fundamento e razão pela qual, por meio da eficácia dos direitos humanos, a EDH, como uma prática educativa, se desenvolveu e deve se realizar. Diante disso, sobressai a atualidade e importância da realização da EDH nos sistemas de ensino da educação oficial e na sociedade em geral. No entanto, o grande desafio da EDH está em ajudar os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos históricos e capazes de agir no mundo, numa prática que se desenrola em meio de um sistema que viola a vida da maior parte da sociedade ao mesmo tempo que esvazia o sentido dos direitos humanos. Ensinar e refletir sobre direitos humanos num contexto em que sua violação é praticamente naturalizada; em que as escolas públicas são sucateadas; a formação e condições do trabalho de professores são menosprezadas, entre outros problemas, torna-se ainda mais complexo, conforme é possível acompanhar na revisão de literatura sobre o tema.²⁶

²⁵ La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. (MAGENDZO, 2008, p. 20).

²⁶ Um Estado da Arte sobre EDH analisando os trabalhos até 2009 pode ser encontrado em (VIVALDO, 2009) e nossa dissertação de mestrado (COELHO, 2018) já realizou o levantamento dos trabalhos publicados até 2017. Para esta tese, mapeamos as publicações até o ano de 2021. Não houve mudança significativa na produção na área em relação ao que escrevemos no item “Percepções atuais sobre a EDH e a Produção sobre o Tema” de nossa dissertação de mestrado (COELHO, 2018) e buscamos incorporar a bibliografia mais relevante já na discussão apresentada até aqui.

A importância de fazer a revisão bibliográfica está sobretudo em poder identificar as publicações acadêmicas sobre a EDH de acordo com os períodos, e em verificar a multiplicidade de assuntos que são abordados e relacionados com o tema. Quanto ao período podemos perceber que anteriormente a criação da política nacional de EDH, em 2003, havia poucas publicações que tratavam da EDH, o que não significa que a lógica geral que permeia esse tipo de educação não fazia parte das pesquisas e trabalhos dos pesquisadores antes de 2003, mas que, não havia uma preocupação em usar especificamente a terminologia “Educação em Direitos Humanos”. Até esse momento, era possível encontrar o tema sob as terminologias “ensino para as liberdades fundamentais” (RODRIGUES, 1982), Educação em Cidadania (STEIN, 1999; SILVA, 2000; FELICIDADE, 2001; BITTAR, 2004; CANDAU, 2008) ou Educação Cidadã (PADILHA, 2008), Educação e Democracia (KLEIN, 2006). Assim, a palavra “educação” quando associada a outros termos como “libertação”, “cidadania” e “democracia”, aproximava-se do debate das pesquisas que atualmente são feitas em “educação em direitos humanos”. As obras desse período tiveram o importante papel de pugnar por uma educação que fosse voltada para os direitos e liberdades de todos.

No entanto, a partir de 2003, com a criação do Comitê Nacional e o início da política nacional de EDH, houve um aumento considerável de obras que relacionavam educação e direitos humanos, isso se deu, certamente, pelo movimento nacional que se criou em torno da oficialização da EDH, sobretudo, com as movimentações consultivas conferenciais que teve em torno da elaboração do Plano Nacional (PNEDH). Nesse período ainda é possível identificar um certo consenso na utilização da expressão Educação em Direitos Humanos, substituindo a polissemia que existia em torno do sentido da educação que se relaciona com os direitos. Os trabalhos preocupavam-se, sobretudo, em aprofundar a concepção e os fundamentos da EDH, considerando, especialmente, seus aspectos históricos e progressistas. O papel da ONU é sempre um destaque nessas pesquisas, que avançavam também para discutir as perspectivas, prospectivas e atuação pedagógica da EDH, perpassando os assuntos sobre a formação de professores, currículos, prática docente, entre outros. Nesse período foram publicados muitos livros, inclusive, com apoio e investimento governamental, muito dos autores eram professores e pesquisadores que compuseram o Comitê Nacional, o que garantia a especialidade nas ações políticas para a EDH. Com a aprovação das Diretrizes Nacionais da EDH em 2012, ainda foi um período de muita expectativa e pesquisas sobre o desenvolvimento da EDH, mas que, talvez por uma consequência na conjuntura política da época, as políticas públicas e as pesquisas em torno da EDH começam a perder intensidade.

A conjuntura política integrada à política econômica e social, sofre consideráveis instabilidades a partir de 2013 no Brasil: as manifestações de rua, o impeachment presidencial, a eleição e o atual governo, causam impactos na educação, nas garantias de direitos humanos e, portanto, na política pública da EDH e, provavelmente, nas pesquisas e produções sobre o tema. Mas, se a partir de 2013 é possível verificar na revisão da literatura uma diminuição das publicações sobre a EDH, esse cenário começa a mudar consideravelmente a partir de 2018. As atuais políticas governamentais responsáveis pelas inúmeras formas de violações aos direitos humanos e que concretamente impactam a vida das pessoas, demandam urgência nas ações de defesa dos direitos humanos e a EDH é uma dessas importantes ações. Podemos verificar a movimentação de educadores, pesquisadores e movimentos sociais em torno das ações de EDH, como, por exemplo, é o caso da retomada da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que, desde 2020, voltou a se organizar, atuar e produzir conteúdo de EDH²⁷. O ano de 2020 e 2021 foi muito profícuo quanto as ações e publicações em torno da EDH. E a revisão de literatura mostra a diversidade de assuntos que são aprofundados e experimentados no desenvolvimento atual da EDH. Diferentemente do período anterior em que a maior parte dos artigos preocupavam-se com a organização pedagógica e dos fundamentos da EDH, atualmente é possível identificar uma gama enorme de assuntos que são trabalhados associados com a EDH, como por exemplo, as questões de gênero, indígenas, ambientais, feministas, além dos estudos de caso. Muitos artigos denunciam violações, dificuldade de implementação, ausência de programas, enquanto outros anunciam as possibilidades de EDH, em especial, voltados para o âmbito da educação oficial.

1.2. A exigência de pensar a Educação em Direitos Humanos a partir da vítima: a visão social de mundo do Cristianismo da Libertação

A leitura dos estudos sobre EDH aponta para a ausência de pesquisas nacionais que aprofundam a crítica ou os temas que propomos em nosso trabalho. Os autores que fundamentam nossa pesquisa não são comumente apoio teórico para refletir os direitos humanos, as violações aos direitos humanos e, portanto, a EDH. Com exceção, é claro, de Paulo Freire, que é sempre citado como referência da EDH, mas geralmente, sua teoria é pouco

²⁷ A Rede Brasileira de EDH foi criada no Brasil em 1995, antes mesmo das ações governamentais de EDH, é parte da rede latino-americana e caribenha de EDH. Há alguns anos a atuação da rede ficou praticamente inativa e, em 2020, voltou a se reorganizar, associando pesquisadores e militantes da EDH, fazendo reuniões, debates e congressos, dos quais pudemos participar como associada. O site <https://www.rebedh.com.br/> indica várias ações desse período.

aprofundada quanto a articulação da necessidade de uma educação libertadora e a crítica ao sistema capitalista. Por isso, a maioria das obras que servem de fundamento teórico para esse trabalho não são necessariamente estudos sobre a EDH. Deste modo, antes de discutirmos a exigência de uma EDH construída a partir da vítima, vamos caracterizar o Cristianismo de Libertação como uma visão social de mundo, justificando, assim, os autores que escolhemos para subsidiar nossa tese.

Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Juan Luis Segundo, José Comblin, Jung Mo Sung, e Paulo Freire não são autores do campo específico da EDH e, com exceção de Freire, também não são pensadores da área educacional. No entanto, eles compartilham de uma visão social de mundo, que revelam determinados elementos, tais como, concepção de vítima, crítica ao sistema econômico e a racionalidade do capitalismo, autolibertação e educação como possibilidade, que defendemos como parâmetros para refletir a EDH. Tentaremos indicar duas questões: primeiro, os elementos que identificam e caracterizam esses autores como parte do que Michael Löwy²⁸ denomina de **Cristianismo da Libertação**, e segundo, os elementos que permitem relacionar Freire com a forma de pensar do Cristianismo da Libertação.

Para pensar nessas convergências, propomos o categorial analítico de visão social de mundo articulada por Michael Löwy (2000). “Visão social de mundo” é a proposta que o autor faz com relação a categoria de “visão de mundo” utilizada por Lucien Goldmann²⁹. Para Goldmann “uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente, de uma classe social) e os opõem aos outros grupos” (GOLDMANN, 1959, p. 26, tradução nossa³⁰). A partir desta concepção, o autor desenvolve suas reflexões metodológicas de modo a compreender a relação entre um pensador, suas ideias e sua obra, compreendendo que esta é desenvolvida e marcada por sua visão de mundo. Por este caminho de análise, defende Goldmann, é possível verificar uma outra relação entre autor e obra, para além da relação sujeito e objeto de compreensões individuais: uma relação comunitária, constituída e significada coletivamente. No entanto, para Löwy, acrescentar o termo **social** à expressão **visão de mundo**, reforça a diferença das

²⁸ Vale ressaltar que Michael Löwy (1938) é um sociólogo franco-brasileiro, professor aposentado na Universidade Paris-8 e professor emérito da EHESS, em Paris. Desenvolve estudos na área da sociologia e filosofia marxista, que estuda, entre outros temas, as relações entre política, religião e conhecimento.

²⁹ Lucien Goldmann (1913-1970) é um pensador marxista franco-romeno, seus estudos desenvolvem um método de análise crítica humanista marxista especialmente nos estudos de comunicação e que pode ser aplicado nos estudos de sociologia, religião, literatura entre outros. Goldmann foi orientador de doutorado de Michael Löwy.

³⁰ Une vision du monde, c'est précisément cet ensemble d'aspirations, de sentiments et d'idées qui réunit les membres d'un group (le plus souvent, d'une classe sociale) et les oppose aux autres groupes. (GOLDMANN, 1959, p. 26)

tradicionais definições das ideias de um indivíduo, e acentua seu caráter de grupo e/ou classe social. Löwy (2000; 2015) emprega o termo “**visão social de mundo**” para evitar as confusões terminológicas e conceituais que podem derivar do conceito de ideologia (sobretudo dentro do próprio marxismo). Ao acrescentar o termo social Löwy insiste em dois aspectos: “a) trata-se da visão de mundo social, isto é, de um conjunto relativamente coerente sobre o homem, a sociedade, a história e sua relação com a natureza; b) esta visão de mundo está ligada a certas posições sociais [...], isto é, aos interesses e à situação de certos grupos sociais.” (LÖWY, 2000, p. 13).

Löwy emprega o conceito de visão social de mundo para justificar a convergência entre os cristãos de libertação, mas aqui, compreendemos que ela também serve para tratar da convergência entre Freire e os cristãos de libertação, revelando-o, em última análise, como parte da mesma visão social de mundo desses cristãos. A ideia de visão social de mundo propõe que a análise sobre as ações ou pensamentos do(s) sujeito(s) analisado(s) considere que, mesmo sendo individuais, elas se dão numa relação coletiva, e são orientadas por um conjunto de “valores, representações, ideias e orientações cognitivas [...] unificadas por uma perspectiva determinada por um certo ponto de vista socialmente condicionado” (LÖWY, 2000, p.13).³¹ Neste sentido, o diálogo entre o grupo que é parte do movimento denominado Cristianismo da Libertação (incluindo aqui os teólogos da libertação) e Paulo Freire, e que propomos para refletir a EDH, nos parece possível, porque, mesmo agindo e refletindo a partir de diferentes perspectivas (religiosa/política e educacional/política), eles possuem certa visão social de mundo baseada em um conjunto coerente de valores e ideias sobre a pobreza, a opressão, suas causas históricas na sociedade, que os tornam radicalmente críticos ao sistema e engajados na libertação dos pobres, especialmente por meio da educação.

Em geral, convencionou-se falar de um certo setor dos cristãos engajados nas questões sociais, que articulam elementos do cristianismo e a crítica política, como **Teologia da Libertação**. Cristianismo da Libertação e Teologia da Libertação, para Löwy, embora interligados, não são a mesma coisa. O primeiro é mais amplo que o segundo e este surge em decorrência daquele, sendo sua vertente teórica. Conforme explica Löwy (2016), a teologia da libertação é formada por um grupo de teólogos (de religiões cristãs – católicos e, também protestantes), que surge a partir de 1970 na América Latina, no contexto e em razão do movimento (ações e visão social de mundo) dos cristãos da Libertação. Os teólogos da

³¹ Aprofundamos a ideia geral da relação discutida nesse trecho (e que na tese dialogamos com a EDH) em um artigo publicado em coautoria, intitulado aulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo (COELHO; MALAFTTI, 2021).

libertação organizam e teorizam a forma de pensar e necessidade de agir dos cristãos da libertação, cujo grupo é anterior. Com aportes das ciências sociais, esses teólogos articulam uma nova teologia compromissada com a libertação dos pobres, na busca de sua sujeitização. Trata-se de teólogos fazendo teologia da libertação, a partir do contexto da vida do pobre que era a preocupação dos cristãos de libertação. No entanto, as preocupações políticas, econômicas e sociais teorizadas tiveram uma abrangência prática na vida da sociedade, um bom exemplo disso foi a atuação da Comissão de Justiça e Paz, organizada em torno de Dom Paulo, tanto no enfrentamento à ditadura militar quanto nas experiências de EDH.

Deste modo, o **Cristianismo da Libertação**, segundo Löwy, é a expressão mais adequada para caracterizar o movimento de cristãos, que inclui os teólogos que fazem a Teologia da Libertação, mas que é mais amplo e anterior a essa teologia. O Cristianismo da Libertação designa “um vasto movimento social [...] com consequências políticas de grande alcance.” (LÖWY, 2016, p. 28). É, portanto, um movimento formado por cristãos (em sua maioria não teólogos, inclusive), que surgiu na América Latina e ganhou relevância a partir de 1960, no contexto das ditaduras militares que tomaram conta de vários países latinos, cujas práticas indicavam no campo social e político as experiências religiosas ou espirituais de seus membros, expressadas como “encontro com Jesus na pessoa pobre ou oprimida” (JUNG, 2008, p. 41). É um movimento cristão de dimensão social, que se insurge contra as injustiças na sociedade.

Jung Mo Sung, teólogo e cientista da religião, concorda com a expressão cunhada por Löwy e ressalta que

O cristianismo de libertação latino-americano é um movimento social-religioso de luta pela libertação dos pobres (que no decorrer dos anos assumiu também outras lutas libertárias, tais como a das mulheres, negros, indígenas, ecológicas...) que nasceu antes da Teologia da Libertação (TL) e a maioria de seus ativistas não são teólogos. Aliás os próprios teólogos da libertação afirmaram desde o início que as práticas de libertação eram anteriores à TL e que esta nascia a serviço e em função dessas práticas. (SUNG, 2008, p. 16).

Historicamente, muitas lutas importantes pela democracia e pela emancipação social que aconteceram na América Latina entre as décadas de 1970 a 2000 foram possíveis graças à contribuição do Cristianismo da Libertação (LÖWY 2016, p. 98). Este contexto inspirou muitos militantes, ocupantes de cargos públicos e teorias científicas sociais. Inclusive, as primeiras experiências de EDH decorreram desse movimento, no fim da década de 1970 e na década 1980, inicialmente, baseado na ideia de que as pessoas oprimidas pela ditadura militar deveriam enfrentar a opressão conscientizando-se dela, depois como projeto mais amplo, inclusive em

termos institucionais, desenvolvido em torno de valores participativos de cidadania, como veremos à frente.³²

No universo do cristianismo da libertação, os membros (militantes e/ou teóricos) não pensam exatamente igual, mas suas experiências e pontos de vistas permitem que esse grupo tenham uma mesma visão social de mundo e, portanto, compartilhem certos princípios em favor da plena dignidade humana das pessoas, sobretudo, das mais pobres e vítimas na sociedade. E é justamente, a possibilidade analítica que agrega esses cristãos em um mesmo grupo, que também nos permite aproximar, seja pelo conjunto de experiências ou pelos pontos de vista proposto em sua obra, a concepção de educação libertadora de Paulo Freire às demais concepções de práxis libertadora desse movimento. Os princípios de convergência entre esses cristãos da libertação, conforme indica Löwy (2016, p. 77), podemos destacar:

- a) A luta contra a idolatria (contra os ídolos da morte)
- b) Crítica à teologia dualista (humano e divino, corpo e alma)
- c) Releitura da bíblia, com destaque ao Êxodo que é um paradigma de libertação³³ do povo
- d) Crítica moral e social ao capitalismo como sistema injusto e uma forma de pecado estrutural
- e) Uso do marxismo como instrumento socio analítico para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as lutas de classe
- f) A opção preferencial pelos pobres³⁴ e solidariedade com sua luta pela autolibertação
- g) Desenvolvimento de comunidades de base cristãs como alternativa ao modo de vida individualista imposto pelo sistema.

São princípios que evidenciam um “elo verdadeiramente dialético” (LÖWY, 2016, p.

³² Ressalta-se que esta fundamentação metodológica não possui apenas um valor histórico, de algo que ficou no passado, pelo contrário, porque essa linha de pensamento ainda está presente nas análises e propostas sociais de autores engajados que ainda hoje se identificam com o Cristianismo da Libertação, como aqueles que trago como referencial teórico para a tese (tais como, Franz Hinkelammert, Enrique Dussel, Jung Mo Sung, por exemplo), e também estão presente na própria militância social que ainda se articula, a partir de princípios cristãos na defesa da vítima, por meio da exigência dos direitos humanos e crítica radical ao atual sistema, concebendo os direitos humanos a partir da ideia de que a pessoa humana é o critério absoluto de todas as relações sociais.

³³ Susin indica os círculos bíblicos como prática do cristianismo da libertação: “a leitura popular da Bíblia no método de confrontação circular de vida e texto” (SUSIN, 2013, p. 1680)

³⁴ Que não se reduz à compaixão e ao socorro, indo além, um verdadeiro compromisso com a libertação do pobre. (SUSIN, 2013).

78) entre religião e política. As categorias e conceitos tratados têm significados amplos que abrangem tanto o âmbito político quanto o religioso, por exemplo, a crítica ao capitalismo, que parte da crítica às estruturas sociais e relaciona-o ao “pecado” devido as violações que produz.

Ser marxista, por exemplo, não é necessariamente uma exigência do Cristianismo de Libertação, mas, os cristãos de libertação mesmo quando não se afirmam marxistas, percebem “[...] no marxismo uma chave para a compreensão da realidade social, e orientações sobre como mudá-la.” (LÖWY, 2016, p. 89). Essa prática evidencia a possibilidade das dimensões **religião** e **política** se relacionarem na cultura do Cristianismo de Libertação.

A aproximação entre valores éticos cristãos e valores teóricos marxistas (tanto para análise da realidade quanto para propostas de ação), embora, sob o ponto de vista do marxismo tradicional ou mesmo religiosa conservadora, pareça inviável, é um campo de possibilidade que se relaciona dialeticamente no Cristianismo da Libertação. Quanto a esse relacionamento, diga-se mútuo, Löwy (2016) justifica sua possibilidade metodológica aplicando a leitura weberiana de “afinidade eletiva”³⁵ (LÖWY, 2016). Por afinidade eletiva, Löwy relaciona o cristianismo e o marxismo e o demonstra como sendo um importante instrumento categorial para interpretar e criticar as violações do sistema capitalista quanto às condições de desenvolvimento da vida humana, na realidade da América Latina. Para Löwy (2016, p. 79), existiu um processo de afinidade eletiva na América Latina, na década de 1960, entre ética religiosa e utopias sociais. O pensamento marxista fez parte do cristianismo da libertação, tanto que, por vezes a teologia da libertação foi condenada (e ainda é, sobretudo nesse período de endurecimento político vivido nos últimos anos com a chegada de governos de ultradireita) pela Igreja, por uma parcela conservadora dos cristãos.

Essa afinidade não se trata de uma influência unilateral, mas sim de uma interação dialética e dinâmica em que convergem cristianismo e socialismo marxista pelos seguintes prováveis elementos indicados por Löwy (2016):

- a) Crítica as visões individualistas do mundo. “A religião (Pascal) e o socialismo (Marx) compartilham a fé em *valores transindividuais*.” (LÖWY, 2016, p. 125).

³⁵ Para fundamentar teoricamente a possibilidade de aproximação entre cristianismo da libertação e marxismo, proposta tradicionalmente refutada na modernidade, Löwy se apoia na leitura weberiana do conceito de “afinidade eletiva”. A afinidade eletiva, em Weber, se dá a partir da possibilidade de relacionar duas estruturas culturais diferentes, com base em certas afinidades, numa interação dialética e dinâmica (LÖWY, 2016, p. 124-125). No caso do Cristianismo de Libertação existe uma matriz comum de crenças políticas e religiosas que é uma “condição importante para o desenvolvimento na América Latina entre ética religiosas e utopias sociais.” (LÖWY, 2016, p. 78-79).

- b) O reconhecimento de que os pobres (pobres e proletariados) são vítimas de injustiças.
- c) Universalismo. Veem a humanidade como uma totalidade, acima das raças, grupos étnicos ou países.
- d) Ambos valorizam a comunidade e a vida comunitária, criticando a impessoalidade, a alienação e a competição egoísta da vida social moderna.
- e) Crítica ao capitalismo e as doutrinas do liberalismo econômico. Bem como relativa crítica à modernidade: ao mesmo tempo que reivindica valores políticos em termos de direitos humanos e democracia, adota posição muito crítica a outro aspecto da modernidade – a civilização industrial capitalista (LÖWY, 2016, p. 105), lutando pela superação desse modelo econômico-social.
- f) Esperança utópica de justiça, liberdade, paz e fraternidade entre a humanidade.

Entre os elementos indicados por Löwy, podemos destacar o papel da vítima que discorre como um fio condutor relacionando os demais elementos. A existência da vítima é um ponto central no cristianismo (assim como também argumentamos ser essencial para a EDH). Ela se expressa no cristianismo da libertação como opção/compromisso pelos/com os pobres, pois compreendem nesses as vítimas das injustiças. A ideia de vítima sempre ocupou um papel central na teologia, segundo Hugo Assmann,

A novidade essencial da mensagem cristã; precisamente porque tenta introduzir na história o amor fraterno inclusivo, consiste na afirmação central: as vítimas são inocentes e nenhuma desculpa ou pretexto torna justificável sua vitimização. Nenhuma projeção de culpabilidade ou responsabilização sobre a vítima é aceitável como justificativa para o seu sacrifício. (ASSMANN, 1991, p. 84-85, tradução nossa).³⁶

Nesse sentido, como explica Sung (1997), a relevância histórica do cristianismo e que pode contribuir na construção de uma sociedade alternativa é a afirmação da ideia da inocência da vítima. A vítima não é culpada pela precariedade de suas condições de vida. E se ela não é culpada, alguém ou alguma estrutura social deve ser responsável pela negação das condições que permitem a realização da sua vida. Essa forma de conceber a vítima exige sua defesa, bem

³⁶ The essential newness of the Christian message; precisely because it tries to introduce all-inclusive fraternal love into history, consists in the central affirmation: the victims are innocent, and no excuse or pretext makes their victimization justifiable. No projection of culpability or blameworthiness onto the victim is acceptable as justification for his being sacrificed. (ASSMANN, 1991, p. 84-85)

como exige desvelar e insurgir contra os responsáveis pela opressão. Portanto, reconhecer a vítima torna-se um imperativo ao se refletir sobre uma sociedade que seja mais justa e que defenda a vida e a dignidade das pessoas, ou seja, a vítima é essencial para pensar a EDH que parta dos problemas reais da sociedade.

Acreditar na inocência das vítimas permitiu que o pensamento e a ação dos cristãos da libertação fossem desenvolvidos para uma crítica radical à modernidade capitalista e a necessidade de uma práxis em que a vítima se tornasse sujeito. Nessa perspectiva, “[...] os pobres já não são objetos de piedade e sim, como os escravos hebraicos, agentes de sua própria emancipação.” (LÖWY, 2016, 92). Incorpora-se nesse pensamento um princípio comum ao cristianismo da libertação: a solidariedade com a luta pela autolibertação do pobre. Portanto, a vítima ocupa um lugar central no pensamento dos autores que fundamentam a tese: ela exige e justifica a crítica, demanda soluções e aclara a ação violadora do sistema.

Outro destaque quanto aos princípios convergentes entre os cristãos de libertação é a possibilidade da autolibertação dos pobres. Não se trata aqui de um alguém que exerce o papel de libertar o pobre, mas é a possibilidade de o próprio pobre compreender as condições históricas que provocam sua situação, e buscar sua “salvação através das experiências de libertação.” (SUSIN, 2013, p. 1683). Portanto trata-se em acreditar na possibilidade da pessoa de torna-se sujeito. Essa é lógica que Freire (2014a) propõe ao condenar a **pedagogia da opressão**, e tratar de uma educação libertadora, que acontece **com** o outro e não **para** o outro. A **autolibertação** decorre da mesma ideia da **autoconscientização** do oprimido. Freire trabalha e relaciona ambos os termos, explicando que não significa que a pessoa se liberta sozinha, mas, tampouco é libertado pelo outro, trata-se, portanto, de um processo cultural e educacional de caráter libertador.

Essas características permitem verificar vários pontos de pontos de afinidades entre os cristãos da libertação (e o Cristianismo da Libertação) e o marxismo, mas, oferece, sobretudo, elementos para pensar a convergência entre Paulo Freire e cristãos do movimento do cristianismo da libertação, relacionados sob uma mesma visão social de mundo. Tal possibilidade torna-se um ponto fundamental para entender como que a teoria de Freire, desenvolvida, sobretudo, na obra *Pedagogia do Oprimido* oferece argumentos que inclusive ultrapassam sua teoria e nos permite dialogar com os autores da Teologia da Libertação, para refletir sobre a radicalidade da EDH que objetiva a autolibertação da vítima do sistema. Nesse ponto, identificar Freire como parte da mesma visão social de mundo dos cristãos que compõem o Cristianismo da Libertação (incluindo os teólogos da libertação) nos autoriza a pensar a

possibilidade pedagógica da EDH, sob os aspectos freirianos, mas também sob os aspectos do Cristianismo da Libertação.

A relação entre Paulo Freire e os autores do Cristianismo da Libertação não é casual, mas está alinhada por uma mesma visão social de mundo, que foi construída pelas experiências religiosas e de vida (sua formação familiar de valores cristãos, o compromisso com o pobre e a superação da pobreza, bem como a experiência no exílio no Chile onde teve contato com outros cristão identificados coma o cristianismo da libertação) e pelas experiências intelectuais (sobretudo as leituras da teoria marxista e sua relação de afinidade eletiva com as teorias do cristianismo/teologia da libertação), fazendo-o enxergar a pobreza como injustiça social, e por meio da educação, pensar em uma práxis pedagógica de libertação das vítimas causadas por essa injustiça. Isso significa que essa mesma visão social de mundo entre cristãos de libertação e Freire não é compartilhada aleatoriamente ou por coincidência, mas que é construída pelas experiências e isso se dá a partir de semelhantes processos históricos e sociais vivenciados em uma determinada região (América do Sul) e período (década de 60 em diante) que permite compartilhar certos princípios.

Quanto as experiências religiosas, Paulo Freire sempre reafirmou suas raízes e formação cristã, no entanto, o fez deixando claro que o fato de ser cristão o comprometia com a vida humana. Para ele o fato de ter nascido em uma família de formação cristã não o orientou “[...] no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo” (FREIRE, 2003, p. 38).

Em entrevista dada aos professores Lígia Chiapinni Moraes Leite e Antônio Faúndez em 1979, Freire diz: “[...] indiscutivelmente, eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego.” (LEITE, 1979, p. 74). A opção cristã de Freire era comprometida eticamente com a realização da vida das pessoas, por isso indignava-se com a realidade injusta do povo, marcado pelo sofrimento, exploração e pobreza. Sua crença e compromisso com a libertação do pobre é porque é cristão e não por possuir certa formação profissional ou teórica. Neste sentido, demonstra a motivação religiosa na sua práxis, mas também na sua forma de pensar³⁷. Freire afirma:

³⁷ Em sua última entrevista – à TV PUC/SP – pouco antes de sua morte em 17/04/1997, quando lhe é perguntado sobre sua fé, afirma na crença dialética entre a “transcendentalidade” e a “mundanidade”, afirmando ser questão da sua fé, da sua crença “que indiscutivelmente interfere na minha forma de pensar o mundo” (in <https://www.youtube.com/watch?v=9GdOSmDBQzA>, minuto 41)

Há algo mais que não pode ser subestimado, menos ainda negado, na explicação de minha opção político-pedagógica progressista. Algo que jamais foi compreendido por cristãos e não cristãos autoritários, contrários, mas iguais entre si, no seu sectarismo e no seu primarismo: as marcas de minha formação cristã. [...]. Nunca pude entender como seria possível compatibilizar a camaradagem com o Cristo com a exploração dos outros, o bem querer ao Cristo com a discriminação de raça, de sexo, de classe. (FREIRE, 2003, p. 121).

Freire experimentou em sua infância a pobreza e conviveu com os filhos da classe trabalhadora superexplorada. Depois, já como educador, conheceu de perto a pobreza das pessoas injustiçadas, trabalhadores e camponeses, em especial das zonas periféricas do Estado de Pernambuco. No sertão nordestino, como educador, sentiu-se desafiado a trabalhar frente às condições de pobreza e injustiças que vivia o povo (FREIRE, 2003). O contexto da vida sofrida do pobre o movia e o fez assumir o compromisso com a mudança, não de uma forma assistencialista, mas com a sujeitização do pobre e na crença que o pobre, como sujeito, pode e deve intervir no mundo. A educação, para Freire, partindo dessa realidade, deve colaborar para a autolibertação do povo.

Por conta desse modo de pensar e agir junto com a classe trabalhadora oprimida, Paulo Freire despertou o medo da burguesia política da época com a possibilidade dos pobres se revoltarem com as péssimas condições de vida que lhes eram impostas, por isso foi perseguido, preso e precisou viver no exílio após do golpe militar em 1964. Depois de 15 anos de exílio, no período de reabertura política, Freire retorna ao Brasil em 1979.

O momento de exílio foi mais um traço importante da vida de Freire e que certamente colaborou com a construção de sua visão social de mundo. “Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico” (GADOTTI, 1996, p. 72). No exílio, inicialmente no Chile (1964-1969), em que o contexto político, com a eleição de Eduardo Frei Montalva, do partido democrata-cristão, era favorável e trazia muita expectativa popular, Freire trabalhou com educação no campo e com camponeses na organização de acesso à terra (no INDAP e no ICIRA/UNESCO). Neste período ele conviveu com muitos cristãos, assim como ele, engajados nas lutas sociais, muito deles chilenos (como Jacques Chonchol³⁸, seu amigo e dirigente do INDAP), além de outros exiliados latino-americanos e brasileiros (como o caso de

³⁸ Jacques Chonchol (1926) é um chileno ligado às políticas de reforma agrária no Chile e considerado um militante do cristianismo de libertação, pela sua luta que relacionava fé e ação política voltada para os mais pobres. Tanto Franz Hinkelammert quanto Freire trabalharam com ele. Chonchol tornou-se cristão, acreditava na possibilidade de realizar politicamente os valores cristãos do humanismo integral de Maritain. Rompeu com o partido Democrata-Cristão e foi um dos criadores e Dirigentes do Movimento de Ação Popular Unificado (MAPU), formado por católicos marxistas. Podemos saber mais sobre o assunto na entrevista publicada por Bossi (1994).

Plínio de Arruda Sampaio³⁹), participando de intenso debate sobre a possibilidade de libertação do povo. Conviveu diretamente com o pensamento revolucionário e com as experiências do cristianismo da libertação, crescente na década de 1960 na América Latina, consolidando seu pensamento sobre uma educação libertadora. Foi em meio as experiências do exílio no Chile que Freire escreveu a obra *Pedagogia do Oprimido*, no mesmo período em que se fortalecia o movimento de cristão para libertação.

Posteriormente, Freire ficou, por quase um ano, nos Estados Unidos da América (EUA), e lá teve contato e debates com teólogos protestantes próximos da Teologia da Libertação, como Richard Shaull⁴⁰, por exemplo. Em seguida, Freire foi para Genebra na Suíça, trabalhar no departamento de educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), o qual ficou de 1970 até o retorno ao Brasil em 1979. Danilo Streck (2017, p. 30), afirma que durante a reflexão de Paulo Freire, durante o exílio, “[...] especialmente no período quando esteve vinculado ao Conselho Mundial de Igrejas, está impregnado pela Teologia da Libertação”.

O professor Sergio Haddad (2019) também escreve sobre as experiências de Freire, ressaltando o contexto vivenciado no exílio com importante contribuição para desenvolver a proposta de uma pedagogia libertadora:

A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de *Pedagogia do Oprimido* um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação. Permanecia sua visão cristã do ser humano como agente de mudança a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia [...] (HADDAD, 2019, p. 100-101).

Tanto Freire quanto os que integravam o movimento do cristianismo da libertação, compartilhavam o interesse na libertação do povo. Neste sentido, a concepção de educação também era a de ser um instrumento de libertação. Por isso, a relação ensino-aprendizagem deve ser um ato dialógico, que acontece entre educador e educando, conforme descreve em *Pedagogia do Oprimido*:

³⁹ Plínio de Arruda Sampaio (1930-2014) foi brasileiro, promotor público, intelectual engajado e militante político-cristão. Teve inúmeras ações contra a ditadura, foi exilado para o Chile. Plínio era católico e participou de inúmeros movimentos de organização política entre cristãos. Foi deputado constituinte e candidato à presidente da república pelo PSOL.

⁴⁰ Richard Shaull (1919-2002) é estadunidense, teólogo presbiteriano e que viveu entre 1952 e 1962 em missão no Brasil, ligado a Teologia da Libertação. O professor Danilo Streck, em seu artigo sobre Shaull, indica a relação dele com Freire (STRECK, 2017).

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014a, p. 43, itálico do autor)

Freire preocupa-se com a educação dos oprimidos (que são os pobres, os explorados, os condenados da terra, os esfarrapados do mundo, todos numa perspectiva de vítimas), não por meio da transmissão de conhecimentos feita *para* eles, o que ele chama de educação bancária, mas, de forma dialógica *com* eles, defendendo uma ação em que a “[...] a denúncia do “regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria” *seja* feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles.” (FREIRE, 2014a, p. 234, itálico do autor). Pare ele, a realidade concreta de injustiças sociais – de opressores e oprimidos, exige mais do que apenas transmitir conteúdos escolares, o conhecimento de conteúdo deve vir articulado com a compreensão crítica da realidade injusta e da possibilidade de agir para mudá-la, é preciso encontrar maneiras para que esses oprimidos se tornem ‘gente’, que sejam sujeitos de lutas e transformação da sociedade.

Esse pensamento surge de forma articulada com seus princípios cristãos, motivado e compromissado como cristão engajado a partir das injustiças que assola o povo pobre. Para ele, seus valores cristãos, implicava numa posição ética, em que a libertação da vítima, demanda um compromisso radical contra as causas de injustiças, de exploração, de pobreza, de vitimação.

E nesse sentido, as experiências religiosas de Freire foram se desenvolvendo dialeticamente com suas experiências intelectuais. O pensamento de Marx, assim como para o desenvolvimento do Cristianismo de Libertação, também foi elemento fundamental para Freire, e que (também como elemento do Cristianismo de Libertação) estava estreitamente articulado com sua forma de pensar o cristianismo. Freire defende e justifica a afinidade entre o marxismo e seus princípios cristãos, ao afirmar, por exemplo, que não vê contradição sua opção cristã pretender uma sociedade livre da exploração de classes, e que a “convivência com Marx jamais sugeriu sequer o afastamento de Cristo” (FREIRE, 2003, p. 122).

Mas, Freire deixa claro que o que o levou a utilizar o marxismo como chave de leitura e compreensão da sociedade (tal como demonstra Löwy quanto ao cristão da libertação), foi a realidade injusta do povo pobre, a aproximação, como cristão à Marx não se deu pelo nível intelectual, mas pela concretude das condições da vida do oprimido, afirmando: “não fui as

classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário.” (FREIRE *apud* LEITE, 1979, p. 75).

Sérgio Haddad evidencia ainda mais a aproximação entre marxismo e cristianismo de Freire, ao falar das bases teóricas em que ele se apoiou para a construção de seu pensamento:

em Pedagogia do oprimido, permanecia o humanismo cristão, inspirado em autores como Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), mas incorporava, em aparente contradição, autores como Marx e Engels, Lênin, Sartre, Marcuse, Frantz Fanon, Lukács, Althusser, em uma clara aproximação com o marxismo, além da citação de Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Torres e Mao Tsé-Tung, numa alusão aos movimentos revolucionários daqueles anos.” (HADDAD, 2019, p. 101-102).

Löwy indica esses mesmos autores cristãos (Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin, Alceu Amoroso Lima, Camilo Torres) como influência para este vasto movimento de cristãos pela libertação na década de 1960. Löwy aprofunda, em especial na situação brasileira, como nos movimentos de juventude cristã e sociais cristãos, se apropriaram do pensamento de Maritain, Mournier e Chardin (filósofos e teólogos franceses), mas ressaltando que

o que os brasileiros fizeram não foi “aplicar” um corpo de ideias francesas e sim usá-las como um ponto de partida para criar novas ideias, para inventar uma cultura político-religiosa – não podemos ainda falar de uma teologia no sentido estrito da palavra – de inspiração especificamente brasileira. Essas ideias e práticas dos anos 1960-62 podem ser consideradas o nascimento de um pensamento/ação cristãos genuinamente latino-americanos (“veja, julgue, aja” segundo a conhecida fórmula da Ação Católica). (LÖWY, 2016, p. 146).

A associação entre a ética cristã, a apropriação da ciência social marxista e, uma experiência social de ebulição política no Brasil e na América Latina em geral, de onde cristãos engajados do Cristianismo da Libertação estavam à frente da práxis e do modo de pensar das lutas sociais na década de 1950 e 1960, são formas de pensar e experiências que parecem fundamentais para Freire. Se, por um lado, do movimento do cristianismo da libertação surgiu, no âmbito teológico, a Teologia da Libertação, por outro, podemos afirmar que, no âmbito educacional, surgiu a Pedagogia do Oprimido. Ambos tratando da libertação do povo pobre e oprimido, concebido como vítima – sem culpa de seu sofrimento – capazes de serem sujeitos da transformação da realidade. Evidencia-se uma dimensão política da teologia e, como afirma Freire, uma dimensão política da educação, que jamais é neutra e que deverá ser dialógica quando pensada na libertação do povo.

É possível verificar também o quanto essa relação tinha um caráter mútuo, ou seja, Paulo Freire era influenciado pelo pensamento cristão, de viés libertador, mas também serviu de influência para muitos movimentos cristãos, sobretudo os relacionados a ações concretas de educação popular com base no método de alfabetização de adultos, tais como, o Movimento de Educação Básica (MEB), criado em 1960⁴¹ por militantes católicos, e o programa de educação popular elaborados pelo movimento *Iglesia y Sociedad em America Latina*, o ISAL, de inspiração protestante, em 1967 (LÖWY, 2016, p. 147 e 180). O pensamento pedagógico de Paulo Freire era uma expressão da luta dos cristãos de libertação pela autolibertação do pobre e contra as causas de sua vitimação. Freire é frequentemente citado pelos autores da Teologia/Cristianismo da Libertação e sua pedagogia é praticada nas comunidades e projetos sociais dos cristãos de libertação.

O educador Paulo Freire, com sua pedagogia de conscientização através de palavras “geradoras” e temas “geradores” colocou em movimento um método que seria adotado pelas comunidades eclesiais de base. Trata-se de um método em que não só se aprende a tomar a palavra, mas em que está tomada da palavra comporta em se tornar sujeito e ator social. (SUSIN, 2013, p. 1679-1680).

A afinidade entre cristianismo e marxismo, partindo da vítima, é a originalidade da essência das teorias educacionais de Freire. Ele se preocupa em educar os pobres fazendo-os tornarem-se sujeitos da história. Para ele, a realidade concreta de injustiças sociais exige encontrar maneiras para que os oprimidos, vítimas do sistema, tornem-se “gente”, que sejam sujeitos de lutas e transformação da sociedade.

O ato de educar está presente no Cristianismo da Libertação como o próprio processo social que permite o educando emergir como “sujeito histórico”. E sob essa perspectiva, parece-nos haver uma chave de leitura interessante que permite a identificar os elementos característicos não apenas na obra de Paulo Freire, mas também caracterizando-o “como visão social de um grupo orgânico e relativamente coerente, com profunda importância não apenas para a educação, mas para todo o pensamento crítico latino-americano” (COELHO, MALAFATTI, 2021, p. 14).

Paulo Freire é um educador cujo pensamento serve de referencial em inúmeras teorias e pesquisas acadêmicas no âmbito da educação. Para nossa pesquisa, ele certamente é o autor, do campo educacional, que melhor fundamenta discutir a EDH como possibilidade para a

⁴¹ Embora tenha sido criado em 1960, o MEB foi organizado como política pública, com apoio governamental, em 1961, por isso encontramos as duas datas com referências para o Movimento.

libertação das vítimas e, portanto, na luta por uma sociedade mais justa. Essa possibilidade é, ainda, reforçada ao fundamentar e estabelecer uma relação entre os autores ao Cristianismo da Libertação e Paulo Freire, o que nos permite chegar a conclusões por vezes diferentes daquelas abordadas tradicionalmente ao pensar a EDH. Hinkelammert, Dussel, Segundo, Sung, entre outros juntamente com Freire, permite-nos entender que o lugar da vítima implica numa leitura mais radical da EDH, cujo projeto educativo deve ir além de uma libertação individual e subjetiva dos educandos dentro do sistema, mas, que implica na ação contínua em prol da superação das causas de vitimação e em defesa da garantia dos direitos humanos de todos, portanto, pode ter um impacto coletivo e estrutural.

Sob os aspectos que denotam a visão social de mundo de grupo de pensadores e cristãos, em termo da EDH, podemos destacar três importantes ideias que podem ser articuladas: 1) que os pobres são vítimas e não são culpados pelas péssimas condições em que vive, por isso têm o direito de desejar, ter e lutar por uma vida digna; 2) que as vítimas podem ser agentes de sua própria libertação, conseqüentemente, incorrendo na missão de transformar o mundo; 3) o compromisso deve ser com as vítimas e não com as instituições, a vítima deve ser o critério para o funcionamento das estruturas sociais.⁴²

O termo vítima pode ser compreendido de formas diferentes. Nas ciências jurídicas, por exemplo, a vítima ganha até uma disciplina de estudo dentro do direito penal: a vitimologia. Se antes, nessa área a vítima era o sujeito passivo de um crime, agora, não se presume mais sua inércia,

Deve-se abandonar de vez o conceito estático de vítima, como sendo o sujeito passivo do delito. A vítima interage com o criminoso e com o meio, e devemos, para tingir uma visão completa dos fatos, estudar seu comportamento. Deste raciocínio surge uma concepção mais moderna de direito penal, em que não há espaço para as interpretações mais tradicionais e ultrapassadas (GRECO, 2004, p. 111).

Neste sentido, juridicamente, a ação ou omissão da vítima de algum crime é fator determinante para o julgamento e para a aplicação da pena da infração penal praticada pelo acusado. Parece contraditório, mas esse ponto de vista, foi um avanço para as ciências criminais que atua com a restrição ao direito de liberdade. Isso significa que, no direito penal, é permitido

⁴² Obviamente que fundamentar-se teoricamente nesse grupo de autores relacionados ao Cristianismo de Libertação e seus marcos categoriais, não significa ignorar os autores que são do campo específico da educação e que também, fundamentado na teoria social marxista ou motivados a partir da realidade de injustiças contra as pessoas, desenvolvem importantes críticas ao capitalismo, inclusive estabelecendo relações diretas com a educação, mas trata-se da opção de um caminho metodológico a partir de certa tradição (visão social de mundo) que recupera e propõe um olhar sobre a concepção, as violações e as lutas de/por direitos humanos, e que pode colaborar de forma inovadora na reflexão sobre a EDH.

medir o papel da vítima em determinado crime, não para revitimá-la⁴³, muito pelo contrário, isso é sempre vedado, mas para aplicar a pena ao acusado, que pode se beneficiar de algum atenuante, e por isso foi um avanço quanto a proteção ao direito de liberdade. No entanto, essa lógica é injustamente recepcionada, sobretudo no senso comum, para culpabilizar a vítima com o intuito de lhe transferir a responsabilidade pela violação sofrida, por exemplo, culpabilizar uma mulher vítima de estupro de acordo com a roupa que usava ou qualquer outro comportamento tentando culpabilizar pela violação sofrida. Ainda, no âmbito dos processos jurídicos, é possível destacar certa preocupação com a vítima, é o caso, por exemplo, do projeto de lei (PL 3890/2020) denominado Estatuto da Vítima, aplicado às vítimas de crimes, desastres naturais e epidemias independentemente da sua nacionalidade e vulnerabilidade individual ou social. Neste caso, o projeto se justifica pela necessidade de reforçar a ideia de que a vítima não é culpada por sua condição e as instâncias públicas, precisa de ter isso muito claro.

Com esses exemplos do âmbito jurídico podemos verificar, em termos normativos, que a situação que gera a vítima está delimitada às relações entre indivíduos. E é claro que essas relações interpessoais também geram vítimas e por vezes de forma bastante violenta. No entanto, foram apresentados apenas para reforçar que as causas de vitimação que tratamos na tese não podem ser confundidas essas relações privadas. Trataremos nessa pesquisa daquelas formas de violações que acontecem estruturalmente (e que em última análise servem até mesmo de conjuntura de base para as violações que acontecem entre as pessoas e são tratadas pelo direito penal ou civil), e se relacionam com a ação do sistema econômico (e social) hegemônico ao violar direitos humanos e, conseqüentemente, gerar as vítimas do sistema.

Enrique Dussel, historiador, filósofo e teólogo, um dos idealizadores do movimento de “filosofia da libertação” na América Latina, identificado com a Teologia da Libertação e, conseqüentemente, com o movimento do Cristianismo da Libertação, ressalta que estamos diante da crise de um “sistema-mundo”⁴⁴ o qual

⁴³ A expressão que utilizamos “fora da instituição jurídica” é para demarcar que a análise da vitimologia não prevê a possibilidade jurídica nas ciências criminais da revitimização da vítima, devido ao machismo, ou mesmo ao racismo estrutural. Inclusive foi recentemente aprovada a Lei 14254/2021, conhecida como Lei Mariana Ferrer, proibindo o uso de materiais que viola a dignidade da vítima em julgamento judiciais de crimes sexuais. Além disso, recentemente foi decidido pelo STF em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n° 779, contra a justificativa de legítima defesa da honra no caso de violência ou homicídio de companheiros ou ex-companheiros contra a mulher, independentemente da atitude da mulher. Ambos os exemplos são limites a possibilidade de analisar a ação da vítima de determinado crime.

⁴⁴ O conceito ou teoria do sistema-mundo que Dussel utiliza é desenvolvido por Immanuel Wallerstein. Trata-se de uma teoria crítica, marxista (divisão de trabalho no capitalismo) geoeconômica-política (dividindo o mundo em centro, periferia e semiperiferia).

[...] está se globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade. É um problema de vida ou morte. Vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto [...].” (DUSSEL, 2000, p. 11).

Dussel desenvolve uma teoria de filosofia política da libertação e demonstrar como que o sistema econômico capitalista interfere nas relações sociais vitimando grande parte das pessoas no mundo. A lógica desse sistema é excludente. A globalização capitalista, por meio dos grandes conglomerados industriais e financeiros, está em todos os lugares, mas, mesmo levando produção e tecnologia para todos os cantos, os produtos e resultados econômicos são destinados a parcela limitada da população. A participação da maioria da população restringe-se em fornecer força de trabalho intelectual e manual e sofrer com os impactos ambientais da produção massiva (ou apenas sofrem com os impactos ambientais já que também é grande o número daqueles que estão às margens do campo de trabalho).

A desigualdade social e pobreza que acomete grande parte da população mundial é uma realidade concreta. Muitas pessoas morrem de fome, porque não tem nem condições de comprar e nem acesso as políticas públicas sociais, enquanto outras se esbanjam aproveitando todos os benefícios e confortos que o atual estágio de produção tecnológica é capaz de produzir. A distância entre os que tem pouco (ou quase nada) e os que tem muito é abismal.

O Brasil se insere exemplarmente nesse contexto. Os números publicados por órgão de pesquisas nacionais indicam uma realidade devastadora de desigualdade social no país. Com base nos dados oficiais publicados pelo DATASUS, entre 2008 e 2017, o jornal Estadão publicou (em julho de 2019) que o Brasil registrou 63.712 mortes em decorrência da desnutrição, o que totalizaria cerca de 17 pessoas mortas diariamente por falta de alimento. Recentemente o IBGE também publicou uma pesquisa em que indica que em 2017-2018, dos 68,9 milhões de domicílios no Brasil, 36,7% (o equivalente a 25,3 milhões) estavam com algum grau de Insegurança Alimentar (IA), desses com 4,6%, ou 3,1 milhões passavam por insegurança alimentar grave⁴⁵ ⁴⁶. Por outro lado, contraditoriamente, 4 dos principais bancos

⁴⁵ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28896-pof-2017-2018-proporcao-de-domicilios-com-seguranca-alimentar-fica-abaixo-do-resultado-de-2004>, publicado em 17/09/2020. Nesta pesquisa foram incluídas apenas pessoas que tinham moradia fixa, excluindo os moradores de rua e considerou família de baixa renda aquelas que recebem até R\$90,00 por mês. No mesmo período que a pesquisa foi publicada, o governo federal discutia sobre a impossibilidade de manter o valor do auxílio social as famílias que ficaram sem renda durante a pandemia, propondo reduzir de R\$600,00 para R\$300,00 (em termos de atualização, com o agravamento da pandemia foi retomado o auxílio emergencial, entretanto, com valor menor – que varia de R\$150,00 a 375,00, entre os meses de abril e junho de 2021).

⁴⁶ A título de atualização e complementação, em 06/04/2021 (no mesmo dia em que foi publicado a ampliação da lista dos mais bilionários do mundo pela FORBES) foi publicado nova pesquisa sobre a situação de fome no Brasil.

no país (o nacional Banco do Brasil e os multinacionais Bradesco, Itaú-Unibanco e Santander) obtiveram juntos em 2019 o equivalente a R\$ 81,5 bilhões de lucro, representando um crescimento de 13% dos lucros anuais (UOL, 2020), aumentando a fortuna de seus proprietários. Se já observamos números vergonhosos com relação a fome em um país reconhecido pela capacidade de produção agrícola, como é o caso do Brasil, é possível supor índices ainda mais alarmantes quanto as demais necessidades humanas que garante a sobrevivência e a dignidade humana, tais como direito à saúde, moradia, educação, trabalho, cultura, transporte, entre outros tantos.

Em nível mundial, segundo estudos publicados pela Oxfan International (2020), 2.153 bilionários têm mais riquezas que 4,6 bilhões de pessoas no mundo, ou seja, o volume de riqueza de 60% das pessoas no planeta (mais da metade da humanidade), está concentrado na mão de algumas pessoas, ressaltando que na última década a concentração de renda aumentou ainda mais no mundo. O Brasil, segundo análise da FGV Social, lidera o ranking de concentração de renda entre os países democráticos, tendo 1% de “super ricos” que concentram a riqueza do país contra 50% de “mais pobres” (CAZIAN; MENA, 2019).

Nem mesmo a crise econômica e social escancarada pela pandemia de Covid-19 impactou o crescimento do lucro de certos setores econômicos. Os considerados *super ricos* da América Latina e Caribe aumentaram suas fortunas no período em que a maior parte da população latina sofre com a diminuição de renda neste período. Só no Brasil, 42 bilionários aumentaram, juntos, US\$ 34 bilhões suas fortunas, subindo o patrimônio líquido de US\$ 123,1 bilhões em março para R\$ 157,1 bilhões em julho, conforme o relatório “Quem paga a Conta”, publicado em julho de 2020 pela Oxfam Brasil (OXAFAM, 2020b). Ainda no Brasil, a pesquisa feita pelo IBOPE com a participação da UNICEF no Brasil, sobre o impacto da Covid-19 nas famílias, mostra uma diminuição de renda, perda de emprego, e a triste probabilidade de que 33 milhões de pessoas não tiveram em algum momento dinheiro para comprar comida e que 9 milhões de pessoas em algum momento não comeram por falta de comida (que muitas vezes podia vir por doações) e por falta de dinheiro.⁴⁷ (UNICEF/IBOPE, 2000, p. 24).

Segundo a pesquisa conduzida pela Rede Penssan (Rede brasileira de pesquisa em soberania e segurança alimentar e nutricional), a fome atinge 19 milhões de brasileiros no período da pandemia essas pessoas estão entre as 116,8 milhões que, de alguma forma, conviveram com algum grau de insegurança alimentar nos últimos meses, isso corresponde a 55,2% dos domicílios do país. A matéria completa pode ser vista no link <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/04/fome-atinge-19-milhoes-de-brasileiros-durante-a-pandemia-em-2020.shtml>.

⁴⁷ Em termos de atualização, em 06/04/2021, a Forbes divulgou a lista dos novos bilionários no mundo ressaltando o quão histórico foi o crescimento (na verdade acúmulo de fortuna nas mãos de alguns) de faturamento e crescimento de novos bilionários no mundo: “O ano passado foi histórico – e não estamos falando sobre a pandemia. O **mercado** registrou ofertas públicas inesperadas, aumento de criptomoedas e valorização das ações.

A pandemia não traz muitas novidades com relação aos direitos humanos, mas ela aclara e aprofunda os problemas causados por situações de violações já conhecidas. Os impactos econômicos e sociais ficaram ainda mais graves. A crise revela com mais clareza como a preocupação prioritária é a manutenção do mercado (do sistema econômico baseado no lucro) em detrimento à vida das pessoas⁴⁸, e que, portanto, as violações aos direitos humanos são expressão do funcionamento do sistema econômico capitalista e neoliberal. As medidas políticas e econômicas tendem a privilegiar a economia neoliberal, enquanto milhares de pessoas são compelidas a arrisca-se entre a doença e o desemprego, ou ainda aquelas que perderam o emprego e a condição de subsistência.

Ainda que os instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos (dos quais o Brasil é signatário) e a Constituição Federal prevejam o direito à saúde, de acesso público (e de qualidade), a realidade que vem sendo demonstrada em pesquisas sobre os fatores de risco da pandemia no Brasil é que nem todos tem acesso ao devido atendimento, e que a doença afeta desproporcionalmente os mais pobres (a exemplo de PIRES et al., 2020; MARQUES et al., 2021). A maior parte das mortes acontecem devido ao colapso do sistema de saúde na rede pública e que atingi primeiramente aquele que não pode pagar pelos melhores acessos.

Os dados e exemplos apresentados referem-se as condições concretas da vida de grande parte das pessoas. São elementos concretos que evidenciam a violação da vida das pessoas. O capitalismo globalizado prometeu garantir desenvolvimento, crescimento e melhorar o padrão de vida da população. Mas, sobretudo nos países que passaram pela experiência colonial e que,

O número de **bilionários** na 35ª lista da **Forbes** dos mais ricos do mundo, publicada anualmente, explodiu para um número sem precedentes de 2.755 pessoas, 660 a mais do que em 2020. Ao todo, as fortunas consolidadas chegam a US\$ 13,1 trilhões, valor bem acima dos US\$ 8 trilhões da lista de 2020.” (DOLAN [FORBES], 2021). O mais rico do mundo é o proprietário da *Amazon*, com uma fortuna de 177 bilhões de dólares, sendo 64 bilhões a mais do que o ano anterior. No Brasil, segundo a Forbes (2021), “no total, os brasileiros **detêm um patrimônio conjunto de US\$ 219,1 bilhões**, contra US\$ 127,1 bilhões do ano passado”. Entre os que mais aumentaram seu patrimônio estão os empresários do ramo médico-hospitalar. Ressaltando que o brasileiro mais rico é o empresário do ramo educacional Jorge Paulo Lemman, do Grupo Lemman, com fortuna de 16,9 bilhões de dólares (sucedido pelo seu sócio no ranking), entretanto essa monta não é computada na lista geral dos bilionários do Brasil porque esse ano a Forbes mudou a metodologia e incluiu local de residência, sendo que Lemman, embora tenha negócios e lucre com o Brasil reside na Suíça. Como Lemman outros bilionários brasileiros e com negócios econômicos no Brasil, mas que residem em outros países, não entraram esse ano na lista dos brasileiros mais ricos.

⁴⁸ Apenas para ilustrar essa lógica, em 16/04/2020, o presidente Jair Bolsonaro fez uma transmissão ao vivo em suas redes sociais, ao lado do então novo ministro da saúde Nelson Teich, justificando a troca no ministério da saúde (até então a pasta era ocupada por Mandetta. O presidente fala claramente “[...] e o Mandetta, a linha dele como médico, eu respeito, era voltada quase que exclusivamente para a vida [...], mas não sabemos o efeito colateral de uma quarentena muito rígida [...] poderia ocasionar efeitos seríssimos para o Brasil, a ponto da economia não se recuperar mais [...]”. O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vNyBRsVZ0gg> e <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1250916148255825921?s=20>.

de certa forma, continuam dependentes quanto ao desenvolvimento econômico,⁴⁹ a realidade demonstra que esse sistema segue aumentando as desigualdades sociais e causando cada vez mais a exclusão das pessoas.

A garantia da vida humana não é a questão central que impulsiona as relações no atual sistema capitalista neoliberal de mercado, ao contrário, a vida no capitalismo é negada em função da manutenção econômica⁵⁰ – milhões de pessoas são precarizadas e mortas por esse modelo econômico. Nas palavras de Dussel (2000, p. 17), são as “vítimas do sistema mundo” produzidas pelo processo de “globalização-exclusão”.

Para Dussel o processo de globalização, executado pelo sistema capitalista, é simultaneamente um processo de exclusão das grandes maiorias da humanidade, conseqüentemente surgem as vítimas desse “sistema-mundo”, isto é, dessa configuração mundial formada por Estados que compõem o centro e outros, a periferia do mundo. A pobreza e a existência da vítima são resultantes e parte da estrutura capitalista. Portanto,

globalização-exclusão quer indicar o duplo movimento no qual se encontra presa a Periferia mundial: por um lado, a pretensa modernização dentro da globalização formal do capital (principalmente em seu nível financeiro - capital fictício, nos diz Marx); mas por outro lado, a exclusão material e o discurso formal crescente das vítimas desse pretenso processo civilizador. (DUSSEL, 2000, p. 17).

E para analisar o movimento de exclusão decorrente do funcionamento do sistema capitalista, Dussel estrutura a categoria “vítima”, que serve como razão para a crítica ao sistema capitalista e neoliberal.

Mas, antes de aprofundar a categoria vítima, vale ressaltar que a escolha da terminologia **vítima** não exclui as terminologias de **oprimido** tal como utilizada por Paulo Freire; ou, também, por Hinkelammert; ou ainda “pobre” na Teologia da Libertação, mas, conforme explica Dussel a denominação “vítima” possui uma noção mais ampla e exata (DUSSEL, 2000, p. 17), abarcando, de certa forma, as ideias de pobre, oprimido, excluído, dominado e explorado. Portanto, ainda é possível que em algum momento a utilização dos termos oprimidos, pobre ou

⁴⁹ Países estes que, para além da adesão à corrente desenvolvimentista que influenciou a estratégia de implementação capitalista a partir da década de 1930, continuam ainda ideologicamente dependentes e subordinados às elites locais e às elites dos países centrais, como é o caso do Brasil. (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 4-5).

⁵⁰ Essa lógica é a que embasa a ideia de absolutização do mercado, conforme reflete Hinkelammert (2012, 2016), e que será discutido melhor no Capítulo 2.

outro, seja usado ao longo do texto, sempre resguardaremos a noção de que eles são formas de vítimas.

O oprimido no pensamento de Freire é aquele “desumanizado pela realidade objetiva da opressão e pela internalização da imagem do opressor (OLIVEIRA, 2019, p. 346) é, ainda, aquele que é dominado, vítimas das injustiças sociais e econômicas. No entanto, a ideia que percorre por traz da opressão, é que se trata de uma relação entre opressor e oprimido, mas, que deve ser entendida como uma relação de classes, entre classe opressora e classe oprimida, nesse sentido, “Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimidas e classes oprimidas.” (FREIRE, 2014a, p. 174).

Dussel (2000, p. 422) afirma que a vítima pode possuir certas determinações nas quais são afetadas, seja como excluída, e não tem consciência da sua exclusão, como por exemplo o escravo que acredita ser “escravo por natureza” explorada e oprimida; o oprimido que é resultado de uma relação intrassistêmica, ele pode ser explorado, como por exemplo, o assalariado de determinada empresa com relação ao chefe direto, ou estar em uma relação de dominação, como a mulher com relação ao machismo etc.; e os materialmente excluídos, ou seja, os pobres e marginalizados das relações econômicas. Ressalta-se que o conceito de pobreza na lógica do cristianismo era de maldição, mas foi sendo substituído pela “visão de pobreza causado pelos ricos [...] injustiças vexames que dão origem à pobreza e mantem o pobre nesse estado ou ainda agravam sua condição” (BIANCHI, 1979, p. 14). Hinkelammert chama a atenção quanto ao fato do termo **exclusão** não expressar exatamente o sentido que tem na lógica capitalista, pois, “os excluídos do mercado não se encontram fora do mercado, mas sim fazem parte dele, sendo um excluído, porque a exclusão não é uma saída” (HINKELAMMERT, 2002, p. 215), a pessoa não está fora e não consegue sair do sistema do mercado, não está liberada do mercado, é resultante estrutural dos efeitos indiretos da absolutização do mercado, cuja desumanização é primeiramente a ela direcionada.

Enfim, todos esses termos e conceitos estão inseridos na categoria vítima e tem como fundamental a lógica de que sua condição é causada por outrem, no caso, resultante do funcionamento do sistema capitalista.

Dussel (2000) se inspira em Walter Benjamin⁵¹, sobretudo, em suas Teses Sobre o Conceito de História para fundamentar a opção pela categoria ampla de “vítima” ao tratar da

⁵¹ “[...] não será denominado metafórica e economicamente sob o nome de “pobre”. Agora, inspirando-nos em W. Benjamin, o denominarei “a vítima” – noção mais ampla e exata.” (DUSSEL, 2000, p. 17)

ética da libertação. Assim, para entender um pouco melhor essa fundamentação, recorreremos ao próprio Benjamin e sua teoria dialética da história. Para ele o curso do progresso traz consigo a barbárie e a opressão. Cada época desenvolve suas formas de opressão que nos permitiria perceber que “[...] o “estado de exceção”⁵² no qual vivemos é a regra” (Tese, VIII); para ele, “não há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo um documento da barbárie” (Tese, VII), por sua vez, a transmissão dessa história ocorre a partir dos vencedores.

Os dominantes são os herdeiros de todos os que, algum dia venceram. [...] Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje por cima dos que, hoje, jazem por terra.” (Tese VII) (LÖWY, 2005, p. 70).

A história é a história dos vencedores e aqueles que se submetem a esta história sempre se juntam ao campo do vencedor e, por isso, defendem ser justo o progresso construído às custas do sofrimento do outro (dos escravos, dos operários, dos proletários, dos oprimidos de cada época). Löwy indica dois eixos essenciais que são (entre outros) o fundamento do método historiográfico de Benjamin: “a) uma atenção sistemática e inquieta ao enfrentamento das classes do ponto de vista dos vencidos [...]; b) crítica radical da ideologia do progresso, em sua forma burguesa [...]” (LÖWY, 2019, p. 87-88). Benjamin ressalta a importância da história dos vencidos, relacionando-a com as falaciosas premissas do progresso.

Entretanto, Benjamin acredita na necessidade de construir de uma sociedade de inclusão humana e, por isso, com base no materialismo dialético, propõe “escovar a história a contrapelo (Tese, VII), como um instrumento importante para o processo de construção da sociedade. Segundo Löwy (2005) essa expressão possui um duplo significado: 1) histórico: “trata-se de ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos” (LÖWY, 2005, p. 74) e 2) político: em que é preciso lutar porque o curso natural da história nos mostra que a inclusão não acontecerá naturalmente na medida do desenvolvimento das sociedades e do progresso. “Deixada a própria sorte ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão.” (LÖWY, 2005, p. 74).

Pensar a história a partir do ponto de vista “dos vencidos” permitiria pensar na existência da vítima como resultado de uma ação em que determinado grupo atua em prol a sua própria e

⁵² Este termo aparece entre aspas no texto original. Löwy ao aprofundar o sentido dessa Tese VIII afirma que Benjamin provavelmente fez referência a Carl Schmitt, quem tratava o “estado de exceção” como um momento de ruptura com o progresso democrático da história. Ao contrário, Benjamin defendia que havia um estado de exceção permanente, em que o fascismo estava profundamente enraizado ao progresso industrial e não era exceção (LÖWY, 2005, p. 84-85).

exclusiva vitória. Essa situação pode ser enfrentada por meio das lutas, mas essas lutas são sempre omitidas na história transmitida dos e pelos vencedores, como estratégia para ocultar uma saída possível.

Dussel ressalta a ideia crítica de Benjamin de que se reconhece na história o progresso “do domínio da natureza”, mas não quer reconhecer os retrocessos da sociedade em meio ao progresso – as (muitas) vidas violadas. “O pensamento crítico de Benjamin parte deste suposto (o sistema vigente), para negá-lo a partir da vítima, o que permitirá repassar uma reinterpretação total da história” (DUSSEL, 2000, p. 338).

E é inspirado (também) nessa dialética de progresso e violações que Dussel concebe a existência da vítima, que não é culpada por sua situação de vítima, mas sua existência interpela a reconhecer a existência do vitimador (que é a lógica compartilhada pelo movimento do Cristianismo da Libertação). Essa é a chave para entender que a vítima é um produto do sistema em que está inserida. Cada época teve seu sistema de desenvolvimento, portanto suas vítimas e seus vitimadores. O sistema que vigora na modernidade é o sistema econômico capitalista⁵³, cujo “progresso” econômico e tecnológico produz, irresponsavelmente, a exclusão (pobreza e opressão) de boa parte da população, por um lado acúmulo de riqueza e bem-estar, por outro fome e morte. Sob essa lógica capitalista o sentido de progresso é feito pela medição de outros valores – valores econômicos, como o produto interno bruto (PIB) de um país, por exemplo – que não o valor da vida e dignidade humana (Dussel, 2006).

A vítima é, portanto, aquela pessoa humana que tem negada sua condição material e a possibilidade de ter uma vida digna, é “um vivente humano e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida do sistema” (DUSSEL, p. 375). Ela é detectada empiricamente ao constatar os resultados das negações feitas às suas necessidades: pobreza, fome, dor, doenças evitáveis etc.

Para Dussel existe um critério negativo material (ou de conteúdo) que é o próprio fato da impossibilidade de reproduzir a vida da vítima (DUSSEL, 2000, p. 375), do qual a pessoa não tem alimento, onde morar, cuidados de saúde e morrem porque não conseguem desenvolver a vida. Esse critério negativo só ocorre quando as necessidades do sistema são absolutas sobre as necessidades humanas e por isso a negatividade da vítima se dá, contraditoriamente, pela afirmação do sistema. Ao contrário, dialeticamente, só é possível reconhecer a vítima (afirmar a existência da vítima) se negar o sistema “o critério da crítica é propriamente negativo; é a

⁵³ E suas formas de desenvolvimento com mudanças e acúmulos entre capitalismo industrial, liberal/clássico, globalizado, neoliberal de mercado e financeiro. Este assunto será retomado quando falarmos da relação entre mercado, Estado e lei.

descoberta da negatividade da vítima” (DUSSEL, 2000, p. 375), diante das contradições do sistema.

Mas Dussel vai além, ele diz que é uma obrigação ética defender a vítima e, portanto, criticar o sistema porque causa a negatividade dessas vítimas, fala que é preciso assumir responsabilmente outro como vítima: “Não atues de maneira que tua ação cause vítimas, porque somos re-sponsáveis por sua morte, tu e eu, e por isso seríamos criticáveis por seu assassinato” (DUSSEL, 2000, p. 380). Da mesma forma Dussel trata da vítima como ponto de partida de toda a crítica:

O ponto de partida forte e decisivo de toda a crítica, como já vimos, é a relação que se produz entre a negação da corporalidade (*Leiblichkeit*), expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (como operário, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial; como corporalidade feminina, raça não-branca, gerações futuras que sofrerão em sua corporalidade a destruição ecológica; como velhos sem destino na sociedade de consumo, crianças de rua abandonadas, imigrantes estrangeiros refugiados, etc.) [...] (DUSSEL, 2000, p. 313)

A existência da vítima é o critério ético para refletir a sociedade e agir. Igualmente é “a ética da vida humana como ética material, que contesta a tendência das instituições e suas absolutizações” (HINKELAMMERT, 2002, p. 140). Essa é a mesma ideia que leva Freire a escrever uma *pedagogia do oprimido*, ou seja, é pensando a partir da vítima, dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2014a, s/p). A existência de vítimas e o compromisso com a superação dessa situação é uma exigência da realidade injusta. E sob esse aspecto é possível fazer um paralelo ao sentimento que perpassa os cristãos do movimento de libertação (inclusive, para Freire, que afirma que o que o levou a Marx – ou seja, à crítica ao sistema capitalista e de classes – foi a experiência com o pobre sertanejo) isso porque, como podemos verificar o Cristianismo da Libertação nasce da experiência concreta com o pobre e,

Ao fazer experiência do que é o ‘pobre’ do que é a luta pela sobrevivência num ambiente histórico totalmente hostil e opressor, o cristão angustiado desenvolveu ao mesmo tempo uma mística nova e uma tentativa múltipla de combate, como de reflexão de fé baseada numa análise dos acontecimentos. (CUNHA, 1982, p. 143)

A experiência com a dura realidade do pobre, da vítima, exige uma sensibilidade que leva a um agir pelo outro, pela superação da condição injusta que o outro vive.

Por fim, Dussel apresenta mais um elemento à concepção de **vítima**: a compreensão de que é dela que se revela e emerge o sujeito, “gritando” por sua vida e sua libertação. A similaridade dessa ideia perpassa de forma clara tanto a teoria de Dussel (2000), quanto a de

Freire (2014a) e a educação para a libertação, e de Hinkelammert na luta pela defesa dos direitos humanos (2006).

Para Dussel (2000), o sujeito surge nas crises do sistema que mostra “[...] toda sua irracionalidade a partir da vida negada da vítima” (p. 529). Essa vítima revela-se como sujeito que grita (de fome, de dor etc.) e precisa ser ouvida pela sociedade senão morrerá.

Na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece como "interpelação" em última instância: é o sujeito que já não-pode-viver e grita de dor. É a interpelação daquele que exclama “Tenho fome! Deem-me de comer, por favor! (DUSSEL, 2000, p. 529)

Por vezes, as rebeliões são respostas às situações de negatividade da vida, que impulsiona a vítima criar condições de sobrevivência. As rebeliões da história (história dos vencidos, das vítimas. Os exemplos de Dussel são, sobretudo as rebeliões latino-americanas e africanas) ganham grande destaque na teoria de Dussel, mas, ressaltando a diferença entre as rebeliões com pretensão universal “factível empiricamente” como parte do processo de libertação (as vítimas lutando por seu reconhecimento e pelos seus direitos) e a ação violenta e ilegítima que não se enquadra na práxis da libertação.

Para Freire a realidade é opressora e o “ser mais”, querer ser gente com dignidade faz parte do ser humano, por isso, reconhece-se como sujeito, ao passo que se organizam por sua libertação,

Na medida em que [o oprimido] seja capaz de romper a “aderência” [à realidade opressora], objetivando em termos críticos a realidade de que assim emerge, se vai unificando como *eu*, como sujeito, em face do objeto.” (FREIRE, 2014a, p. 237)

Na mesma linha de pensamento, Hinkelammert traz o processo de sujeitização da pessoa que reclama ser reconhecido como sujeito na sociedade. Fazer-se sujeito é responder a vitimação que o sistema impõe à vítima,

É um chamado para se tornar um sujeito. O ser humano não é sujeito, mas há um processo no qual ele se revela, que não pode ser vivido sem se tornar sujeito. Não há sobrevivência, porque o processo, que se desenvolve de acordo com a inércia do sistema, é autodestrutivo. Esmaga o sujeito, que se dá conta de ser chamado a ser sujeito assim que resiste a essa destrutividade. Ele tem que se opor à inércia do sistema se quiser viver e, opondo-se a ele, ele se desenvolve como sujeito. [...] Como sujeito ele se confronta com o sistema, ele o transcende. Essa resposta é o bem comum. É uma proposta ou alternativa,

que surge do sujeito. Ele desafia o sistema, para transformá-lo. (HINKELAMMERT, 2006, p. 510, tradução nossa)⁵⁴

Hinkelammert deixa bem claro que o tornar-se sujeito contra as causas que o vitimam é a única saída que se opõe a morte, mas não apenas à sua própria morte como a morte do outro, assim a luta contra as causas de vitimação é luta contra o sistema cujos resultados têm uma amplitude coletiva, estrutural.

Portanto, a realidade da existência e do sofrimento da vítima pode ter uma consequência no olhar e agir do outro em relação àquele que sofre, como também, da própria pessoa que sofre, que para manter-se viva torna-se sujeito contra as suas causas de vitimização em geral.

Com esse conceito de vítima, Dussel instiga-nos, primeiramente, a refletir sobre uma problematização crítica dos direitos humanos. Se pensarmos que todas as pessoas humanas devem, indistintamente, ter garantido seus direitos humanos, é preciso associar criticamente as violações que ocorrem na realidade concreta e o sistema. A vítima hoje é quem tem seus direitos violados pelo sistema neoliberal e quem precisa de ter reconhecidos e efetivados seus direitos humanos para estar vivo, por isso, sua existência é o ponto de partida que justifica a crítica (responsabilidade ética) contra o sistema.

Se a vítima, como afirma Dussel, é um alarme social de que algo vai mal na sociedade, são “vítimas sem direitos humanos promulgados, [...] com pretensão de legitimidade” (DUSSEL, 2000, p. 16) e se a EDH, como indica os documentos oficiais, tem como objetivo (colaborar para) construir uma sociedade com cultura de respeito aos direitos humanos, faz todo sentido pensar e fundamentar a EDH a partir da existência das vítimas na realidade.

Essas questões podem favorecer um diálogo com a EDH para pensar duas importantes lógicas: 1) não só os indivíduos, mas o sistema vigente produz as vítimas; 2) a partir da existência da vítima, pode-se revelar um sistema que gera injustiça ao vitimar no qual o ser humano clama por possibilidades de libertação. Problematizar a existência das vítimas pode ser um fio que provocar a necessidade de discernir sobre as condições de funcionamento da sociedade.

⁵⁴ Es un llamado a hacerse sujeto. El ser humano no es sujeto, sino hay un proceso en el cual se revela, que no se puede vivir sin hacerse sujeto. No hay sobrevivencia, porque el proceso, que se desarrolla en función de la inercia del sistema, es autodestructor. Aplasta al sujeto, que cobra conciencia de ser llamado a ser sujeto en cuanto se resiste a esta destructividad. Tiene que oponerse a la inercia del sistema si quiere vivir, y al oponerse, se desarrolla como sujeto. [...] En cuanto sujeto está enfrentado al sistema, lo trasciende. Esta respuesta es el bien común. Es propuesta alternativa, que surge a partir del sujeto. Interpela al sistema, para transformarlo. (HINKELAMMERT, 2006, p. 510)

1.3. Dificuldades e problematização da Educação em Direitos Humanos

A EDH é uma proposta educacional que tem como meio e fim os direitos humanos, nesse sentido ela é oficialmente planejada para resguardar e ampliar o consenso sobre os direitos humanos. Os avanços normativos e institucionais, tais como o PNEDH e as DNEDH, servem para a inserção da política pública nacional de EDH, e impacta especialmente na educação formal. No entanto a EDH não é uma atividade do Estado e sofre, como vimos, com as medidas governamentais. Considerando que a realidade da vida das pessoas é cada vez mais marcada pela violação dos direitos humanos, é possível concluir, entre outros fatores sociais, que a EDH encontra inúmeras dificuldades de atingir o objetivo proposto de auxiliar na construção de uma cultura de direitos humanos. Quanto a isso, é possível delimitar certas problematizações, tais como, a não implementação da EDH na educação básica (e superior); os problemas práticos de implementação na prática educativa são impeditivos eficazes para a realização da EDH; e, outra questão é que, da forma que está organizada como política pública não está articulada para enfrentarem as reais causas de violações na sociedade. É provável que haja uma conjunção desses fatores e que desassocia a reflexão das dimensões políticas dos direitos humanos e da educação. Por isso, o primeiro desafio para refletir sobre as dificuldades da EDH é considerá-la para além das normas públicas que a institucionaliza, e problematizá-la mesmo frente à sua organização oficial.

É no contexto social, político, econômico e cultural de violação aos direitos humanos que a EDH se desenvolve, portanto, como reflexo do que ocorre com os próprios direitos humanos, ela é verdadeiramente impactada, condicionada e até mesmo negada nesse contexto. Por isso, compreender esse sistema a partir da realidade e com senso crítico à existência das vítimas é um requisito essencial para a proposta da EDH.

Nessa parte do trabalho pretendemos identificar as dificuldades em torno da EDH e, considerando a complexidade dessa educação e do contexto em que se constrói, problematizá-la para refletir sobre os elementos de suas possibilidades.

Em 1999 o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), na Costa Rica, realizou, sob a coordenação do professor Abrahan Magendzo, um estudo sobre a EDH na América Latina nas décadas de 1980 e 1990, com representantes de diversos países latinos, incluindo o Brasil. Em um relatório desse estudo, com base em entrevista e na literatura produzida na época, referente a década de 1980 Magendzo analisa que

Em primeiro lugar, deve-se destacar que a questão da educação em direitos humanos se instalou em muitos países, por vezes assumindo grandes riscos,

na década de 1980. Naquela época, considerava-se que a educação em direito deveria ter um papel central na (re) democratização das sociedades tão afetadas por violações sistemáticas dos direitos fundamentais de indivíduos e instituições. Afirmou-se que os direitos humanos deveriam ser o fundamento ético de um novo paradigma educacional de uma educação libertadora; transformativa; de uma educação para a cidadania. Nessa perspectiva, a educação para os direitos humanos era vista como uma reconstrutora do sentido público da educação; como estratégia de paz contribuir para a conscientização dos cidadãos para a convivência social. (MAGENDZO, 1999, p. 04, tradução nossa).⁵⁵

Essa análise da situação geral dos países latino-americanos coincidia, como afirmamos acima, com as condições do período que consideramos o início da EDH no Brasil, que surgiu especialmente pela ação da CJP-SP e de movimentos populares na década de 1970, passando a ganhar mais espaço e estruturação a partir de 1980. Mas, interessa-nos nessa passagem os elementos indicados por Magendzo e que caracterizavam a EDH: a) se instalou assumindo grandes riscos; b) desempenhou um papel central na redemocratização; c) um novo paradigma educacional que afirma e tem como fundamento ético os direitos humanos (educação libertadora, transformativa, para a cidadania) e d) era vista como reconstrutora do sentido público da educação, como estratégia de paz e contribuiria para a conscientização do cidadão.

Nesse período, conforme salienta Magendzo, era impensável a participação do Estado na realização da EDH por isso era desenvolvida por meio de ações de educação popular, pelos movimentos populares (e cristãos), os quais possuíam uma concepção libertadora e transformadora do papel da educação voltada para os direitos humanos. Como vimos, esses movimentos foram essenciais para a prática e para a inserção oficial da EDH como política pública.

Mas, esta concepção parece não ter se repetido ou impactado com a mesma intensidade as normas que, em nível nacional, institucionalizaram a EDH, por isso, não necessariamente tiveram continuidade nas práticas implementadas na educação formal, o que não exclui ações pontuais de professores comprometidos diretamente com a EDH.

A EDH, conforme apresentada por Magendzo, se materializava na própria ação, era a prática de uma forma de pensar concretamente a educação e os direitos humanos, em que os

⁵⁵ En primer término, hay que destacar que el tema de la educación en derechos humanos se instaló en muchos países, a veces asumiendo grandes riesgos, en la década de los 80. Entonces se consideró que la educación en derecho debía jugar un rol central en la (re)democratización de las sociedades tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y las instituciones. Se afirmó que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía. En esta perspectiva a la educación en derechos humanos se la vio como reconstrutora del sentido público de la educación; como una estrategia de paz contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social. (MAGENDZO, 1999, p. 04).

agentes – educandos e educadores – *sujeitizavam-se* na luta de enfrentamento e transformação daquela realidade opressora da ditadura militar que atingiu vários países latino-americanos e por isso assumia os riscos de atuar em contrassenso ao sistema político da época. Ela surgiu como ação crítica do sistema ditatorial da época identificando as formas de violações cometidas pelo poder instituído. Era a própria possibilidade educativa a forma de ação para transformar a realidade injusta e excludente, já que estava engajada na libertação das vítimas. O objetivo era transformar a realidade, por isso a educação era voltada para enfrentar diretamente o sistema ditatorial que negava os direitos, desempenhando um papel central nas ações pela redemocratização do país. Posteriormente, a EDH passou a reforçar o resgate históricos na dimensão do “nunca mais”, com intuito de que aquele modelo de governo ditatorial não se repetisse jamais.

Tratava-se, ainda, de um novo paradigma educacional ao passo que as ações de EDH possibilitavam problematizar os direitos humanos a partir das negações concretas, o que as tornavam, evidentemente, crítica ao sistema político, econômico e social. Nesse sentido, pouco importava o debate sobre a existência normativa dos direitos humanos, o que caracterizava e movia a agir na realidade não era os direitos humanos teoricamente descritos na Declaração Universal ou nos Pactos Internacionais que a complementava, mas, prevalecia sobre as relações educacionais, as violações à vida concreta e a necessidade de superar essa condição.

Por fim, entre as características descritas por Magendzo, a EDH era vista como reconstrutora do sentido público da educação, como estratégia de paz e contribuiria para a (auto) conscientização do cidadão, ao passo que rompia com a lógica da educação como forma de ascensão social, de classe, pois o objetivo era proporcionar não mais uma formação individual, mas sim uma educação voltada para a participação social e democráticas dos sujeitos na sociedade em geral.

De acordo com a professora Aída Bezerra (1980) essa forma de pensar a educação, sobretudo na década de 1980, teve profunda relação com a experiência de educação popular que começou a se desenvolver em 1959 e logo foi interrompida pelo golpe militar. Bezerra está se referindo aqui as experiências de educação popular que aconteceu junto ao movimento Cristianismo de Libertação. No entanto, para ela a diferença é que anteriormente (1959 a 1964) as ações de educação popular **eram realizadas pela “Igreja – entre as quais o Movimento de Educação de Base (MEB) foi a expressão mais significativa [...]”** (BEZERRA, 1980, p. 23, negrito nosso), voltada para os mais pobres. Ressaltando que embora a autora refira-se à “Igreja”, apenas uma parte dos Cristãos, relacionados ao Cristianismo da Libertação estavam

engajados nesses projetos. Historicamente, é nesse mesmo período que Paulo Freire começa a destacar-se por seu método de alfabetização de adultos e o movimento de cristianismo da libertação ganhar cada vez mais organicidade. Se anteriormente as ações de educação popular estavam a cargo especialmente dos movimentos populares de cristãos comprometidos com a libertação dos pobres, as experiências de Cultura e Educação popular que aconteceram posteriormente, a partir da década de 1980, despertaram interesse das universidades e passaram a ser institucionalizadas (BEZERRA, 1980). As principais características dos movimentos educativos apontada por Bezerra neste período eram:

- a) práticas predominantemente voltadas para a cidadania, para a afirmação e desempenho, pelas camadas populares (o povo) do papel que deveriam assumir no cenário sociopolítico; e não para o desenvolvimento das capacidades produtivas da população/força de trabalho em busca de maior rendimento socioeconômico (o progresso), marcas predominantes das práticas anteriores.
- b) [...] proposta educativa continha a convocação de alinhamento dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para a mudança das condições sociais existentes [...].
- c) [...] se propunha a despertar as energias populares pelo desvendamento dos conflitos sociais e pelo reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições postas. [...]. (BEZERRA, 1980, p. 26).

Esse mesmo movimento descrito por Bezerra (1980) e que destacamos na experiência brasileira, também pode ser indicado na América Latina em geral. Nesse sentido, o que foi considerado EDH no fim da década de 1970 e na década de 1980, podemos afirmar que considera, retoma ou se baseia, como podemos verificar, na concepção de educação popular do período anterior de 1959 a 1964, articulado com as necessidades urgentes da época de combater as ditaduras, assim, tinha um jeito de ser e de funcionar bastante distinto das propostas institucionalizadas contemporaneamente.

É bem verdade que o PNEDH indica, no tocante a Educação Básica, que as questões no campo da educação formal, devem possibilitar “[...] uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.” (BRASIL, 2007, p. 31). No entanto, a ideia da EDH representada no PNEDH não problematiza diretamente as violações dos direitos humanos com a existência das vítimas, tampouco aponta as reais causas e os responsáveis de tais violações, por isso, sua estruturação, também abre espaço para que a EDH seja implementada distante dessa problemática. Consequentemente, é possível que a EDH se desenvolva nos limites impostos pelos poderes hegemônicos que são, como retomaremos no

capítulo 2, os responsáveis pelas violações dos direitos humanos e pela existência injusta de vítimas, revelando “um conflito entre o ideal de uma formação humana para a transformação social e o esvaziamento desse ideal na sua adequação aos valores do mercado capitalismo neoliberal” (COELHO, 2018, p. 142). O que queremos afirmar é que, por mais progressista que possa ser a norma que implementa a EDH, existe a possibilidade de ela não ser potencialmente transformadora, se não enfrentar as violações reais dos direitos humanos na sociedade, ainda que trate dos direitos humanos. Neste sentido, a expressão “direitos humanos” não é por si só, necessariamente, transformadora da realidade de violações se a proposta da EDH não apontar e nem permitir que educando perceba a existência das vítimas, dos vitimadores e das causas reais de violações.

Sobre esse aspecto é possível perceber certas sutilezas que evidenciam a existência de limites para as propostas oficiais que são originalmente progressistas, por exemplo, o atual PNEDH, finalizado em 2006, apresentou um aspecto conservador com relação a primeira proposta de 2003. Na versão inicial, a redação do PNEDH trazia uma problematização que relacionava a responsabilidade do neoliberalismo sobre as violações dos direitos humanos, na seguinte reflexão:

O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos. (BRASIL, 2003, p. 09).

O texto trazia expressamente a relação do sistema capitalista neoliberal na produção das vítimas que sofrem injustamente com as condições materiais de realização da vida. Enquanto, no PNEDH finalizado em 2006 e que se tornou vigente em 2007, não há qualquer indicação que sugere tal relação, se limitando a ideia de que “O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza [...]” (BRASIL, 2007, p. 21). Em outra passagem até indica que as ações de defesa dos direitos humanos visam acionar “Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos” (BRASIL, 2007, p. 22), no entanto, a generalização dessa afirmação atribui a todos e a qualquer um a possibilidade de violar direitos humanos, mas exclui a violação como sendo estrutural na sociedade, resultado da lógica e funcionamento do sistema econômico e que atinge todas as esferas da sociedade. A introdução do atual plano indica um bom quadro de violações, se referindo às exclusões, desigualdades sociais, questões identitárias, violência, migração, porém,

não dá margem para problematizar os responsáveis por essas violações e a necessidade de uma transformação radical da sociedade.

Como não deixa clara a relação entre a violação, as causas de violação e os violadores, já é possível concluir que o documento não considera a EDH a partir das vítimas (aquela não responsável por sua condição) tão pouco articula claramente quem são os vitimadores (crítica ao capitalismo como sistema injusto). Consequentemente, ao tratar da formação individual de cada educando atribui a ele a responsabilidade pela efetivação dos direitos humanos. Neste sentido, transfere a responsabilidade das violações aos direitos humanos, esperando que o conhecimento ou o aprendizado dos conteúdos, princípios e normas dos direitos humanos sejam suficientes para a construção de uma sociedade mais justa. Sob uma perspectiva freiriana é possível afirmar que a preocupação da EDH oficializada nas normas que compõem a política da EDH, por exemplo no PNEDH, se restringe em mudar a mentalidade do educando e não transformar a realidade injusta (FREIRE, 2014a, p. 84). Espera-se uma mudança do indivíduo e reforça a ocultação da responsabilidade do sistema econômico na violação estrutural dos direitos humanos na sociedade.

Óbvio que a lógica de atribuir ao sujeito a responsabilidade pela defesa e realização dos direitos humanos não é uma questão que aparece claramente descrita no PNEDH, porém, é evidenciada pelo fato de o documento: a) generalizar o sentido do que precisa ser transformado na sociedade, não problematizando, portando, a violação dos direitos humanos como estrutural (relação entre o sistema e a existência das vítimas), b) conter propostas metodológicas nas linhas de ações destinadas a mudanças individuais, por meio do conhecimento e mudança de mentalidade dos alunos, professores, agentes de segurança, servidores da justiça, ou seja, aqueles que tem que aprender os conteúdos de direitos humanos que já estão descritos nas normas e, c), sobretudo, omitir a problematização acerca de quem é o verdadeiro responsável pela violação dos direitos humanos na sociedade.

Percebemos isso quando, apesar de identificar claramente diversas formas de violações aos direitos humanos, o PNEDH desloca a responsabilidade das violações dos direitos humanos para o indivíduo, e ao mesmo tempo supervaloriza o papel da lei abstratamente e das instituições:

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. [...].

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da **sensibilidade** e da **consciência** sobre os assuntos globais **por parte de cidadãos(ãs) comuns**; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e

internacional dos Estados, com **mecanismos de monitoramento, pressão e sanção**; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.). (BRASIL, 2007, p. 21-22, negrito nosso).

Sob essa lógica, os conflitos dos direitos humanos ocorreriam na relação entre os sujeitos, neste caso, a “consciência e a sensibilidade” “por parte dos cidadãos(ãs)”, “sobre assuntos globais”, evitariam que eles (mesmo) violassem direitos humanos. O “culpado” pelas violações seriam as pessoas nas relações uma com as outras e não as instituições com relação as pessoas. Podemos compreender, na leitura geral do documento, que essa lógica isenta as ações de dominação e supremacia do sistema capitalista neoliberal (cujas regras e leis de mercado estão acima das necessidades da maioria das pessoas, ou sejam, são absolutizadas conforme veremos no capítulo seguinte). Isenta também a responsabilidade do próprio Estado ao aceitar como legítima, por exemplo, políticas de austeridade que limitam ou suprimem direitos sociais.

Não parece se tratar de transformar as pessoas para que elas transformem o sistema injusto que há no mundo, mas sim de transformar a pessoa para que ela modifique suas relações individuais, resgatando gentileza, polidez, prestatividade, sororidade, gratidão, para seguir as regras de trânsito, para respeitar o vizinho etc. Tudo isso faz sentido numa sociedade que vise a paz e o respeito aos direitos humanos, mas seria suficiente para transformar a realidade injusta de fome, desabrigo, desemprego, e das mais diversas formas de exploração, exclusão e dominação?

O PNEDH trata exatamente da ideia de “consciência” que é bastante distinta da ideia de “conscientização” na perspectiva freiriana. Sutilmente, o Plano não propõe uma EDH que vai além do conhecimento ou reconhecimento referente aos direitos humanos, tornando-se a possibilidade de auxiliar na conscientização do educando uma opção, decisão e compromisso dos educadores envolvidos na prática educativa em direitos humanos. Conscientização é certamente um termo complexo que comporta interpretações diferentes (que retomaremos no capítulo 3), mas, se assumirmos uma concepção libertadora da EDH, numa visão de mundo freiriana e dos cristãos de libertação, seu significado não pode confundir-se com a mera apreensão de conhecimento. Da mesma forma, não podemos confundir mudança individual e mudança na sociedade. O conhecimento sobre os conteúdos pode mudar o que individualmente a pessoa aprendeu sobre aquele tema, ampliando sua racionalidade sobre o assunto (habilitando-

se para as atividades técnicas, para concursos públicos, vestibulares, para saber que violência doméstica e racismo são crime etc.), mas isso não impacta, necessariamente, sua visão social de mundo, tampouco o leva a assumir compromissos com a transformação da realidade injusta. Mais ainda, conhecer “seus direitos” (como popularmente ouvimos) pode levar a pessoa agir individualmente, propondo demandas judiciais ou requisitórias de seus direitos humanos violados, porém isso, embora útil para as relações individuais, não enfrenta o problema das injustiças sociais que ocorrem estruturalmente pela ação do sistema hegemônico.

A BNCC reforça essa ideia de atribuir ao indivíduo/aluno a responsabilidade pela garantia dos direitos humanos ao dispor na parte específica do ensino de História para o Ensino Fundamental que é objeto de ensino

Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, **valorizando as instituições** voltadas para a defesa desses direitos e para a **identificação dos agentes** responsáveis por sua violação. (BRASIL, 2017, p. 10, negrito nosso).

De fato, uma mulher que conhece os benefícios da lei Maria da Penha e demanda seus direitos ao Poder Judiciário pode ter sua vida salva naquele momento, mas não a emancipa, não transforma a realidade, pois, isso não muda a forma em que a relação de gênero acontece na sociedade frente a um sistema que se beneficia das formas patriarcais, por exemplo, nas relações de trabalho e emprego. Além disso, nem mesmo leis mais restritivas servem para evitar novas práticas de violência, na verdade, muito provável que o agressor também saiba da existência da lei, mesmo assim violenta a mulher. Por isso, sem ignorar as necessidades individuais em situações concretas emergenciais, a EDH deveria ter um papel de ir além, visando transformar a sociedade num lugar menos injusto.

Diante dessa lógica, o papel do Estado seria o de solucionar a questão da violação dos direitos humanos e o faz responsabilizando, individualmente, os educandos e, também, os educadores, os quais devem ter por obrigação aprender, ensinar e efetivar os direitos humanos na sociedade sem relacioná-los com o contexto e as reais causas de violações. A EDH, sob esse aspecto, pode funcionar, por meio de uma educação bancária, integrada ao e nos limites permitidos pelo sistema, com reduzido potencial de crítica emancipadora. Portanto, é preciso avançar para um processo de emancipação que não é individual, mas coletiva, na luta e práxis pela libertação e, conseqüentemente, pela transformação da realidade.

A crítica que Freire faz ao modelo de educação dominadora é justamente a potencialidade que tem de impedir a libertação do educando com relação ao sistema dominador,

isso porque se usa de uma educação que visa adaptar o educando à sua realidade injusta evitando assim a possibilidade de transformação da sociedade.

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo.

As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se a realidade que serve ao dominador. O quefazer deste não pode, por isso mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. (FREIRE, 2014a, p. 170).

O PNEDH, por exemplo, nos permite visualizar que a transformação almejada está em adequar a realidade ao plano jurídico-institucional, solucionando, assim, o “descompasso” (BRASIL, 2007, p. 21) indicado entre a existência de normas garantidoras de direitos e a violação desses direitos. Como já existe a normatização, bastaria cumpri-la e, para isso, é necessário aprender o seu conteúdo e a forma de exigir sua aplicação. Nesta ideia está implícita a supervalorização das normas, como se o fato de haver lei que trata da defesa dos direitos já bastaria para garanti-los nas relações concretas, desde que as pessoas estejam preparadas para a utilização das normas. Assim, a EDH empenha-se em adequar as pessoas aos mecanismos jurídicos institucionais já existentes sobre os direitos humanos.

Alguns trabalhos teóricos, sobretudo os publicados logo após a organização do PNEDH, indicam o problema da transmissão de conteúdo sobre direitos humanos na EDH. Neste sentido, Candau afirma que é preciso “desnaturalizar a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente” (CANDAU, 2008, p. 286). Por isso, a autora propõe que a EDH deve se realizar por meio de processos formativos, ressaltando o papel ativo de todos os envolvidos, a noção de dignidade humana, por meio de oficinas pedagógicas e relatos de histórias de vida, no sentido de “[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores [...]” (CANDAU, 2008, p. 293). A crítica à transmissão de conhecimento, ou propriamente da educação bancária (expressão que pode variar se Freire é o referencial ou não) é tema recorrente na produção acadêmica da EDH. Porém, por vezes, é possível identificar certa confusão ao criticar a transmissão de conhecimento (um dos elementos que compõe a ideia de educação bancária de Freire) ou se apoiar diretamente na teoria freiriana de educação libertadora, mas considerar a mudança de mentalidade capaz por si só de transformar a realidade em um lugar em que os

direitos humanos de todos sejam protegidos. Trata-se de uma linha tão tênue que, mesmo com boa vontade, o educador pode não saber que está “a serviço da desumanização ao praticarem o bancarismo” (FREIRE, 2014a, p. 85).⁵⁶

Por fim, além de todo esse problema, há, ainda, um evidente descaso governamental na implementação no PNEDH e, mais especificamente na área educacional, também, das DNEDH. Essa situação é por vezes indicadas na atual produção acadêmica:

A relevância nacional do PNEDH não foi assumida como compromisso de Estado de forma efetiva e concreta, em particular na política educacional, que mesmo sendo a única a construir diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos em 2012, não construiu um mecanismo de monitoramento dos estados com indicadores e metas, para acompanhar a elaboração de seus planos e, tampouco, sua implementação na educação superior. Os demais eixos do plano nacional não tiveram nenhum documento que pudesse assegurar orientações concretas para sua implementação, isso significa que alguns avanços obtidos por alguns ministérios, são esforços que partiram dos profissionais que ocuparam as gestões em determinado período. (PINI, HOSOKAWA, LIMA, SANTOS, 2020, p. 97)

Por óbvio não esperamos ingenuamente que a EDH seja uma preocupação governamental, sobretudo nesses últimos anos. No entanto, em termos educacionais, a exemplos de outras normas que se aplica no sistema educacional, era de se esperar, minimamente, certa aplicação referente ao conteúdo dos direitos humanos nas escolas.

Mas, o próprio funcionamento da política educacional imposta já é um grande impasse a implementação da EDH. Os fundamentos administrativos de mercados são deslocados para a gestão educacional, por isso, a performatividade⁵⁷, a padronização e as metas, são empecilhos para o trabalho do professor (e dos educadores em geral), impactando tanto na concepção de educação quanto na escolar.

A BNCC está pautada no esvaziamento dos conteúdos por meio de sua transformação em habilidades cognitivas apresentadas como direito de aprendizagem. A perspectiva homogeneizante e acumulativa pressupõe que os direitos humanos estarão garantidos por meio do desenvolvimento das habilidades. Ao fazê-lo, cria uma perspectiva padronizadora tratando os direitos humanos como uma obrigação e não como uma problematização. Com isso ela

⁵⁶ É possível que mesmo nessa tese, eu caia nessas armadilhas sem me dar conta de que estou me contradizendo.

⁵⁷ A performatividade trata-se de uma atitude na relação de trabalho baseada na responsabilização e no empreendedorismo (princípios neoliberais). O termo foi proposto como categoria por Stephen Ball para os estudos sobre o trabalho docente, segundo o qual, definem o modo de ser do professor por meio de formas regulativas sobre sua ação docente. Ball (2010, p. 38) define a performatividade com sendo “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

reforça a ideia de responsabilidade individual que deve se desenvolver na relação ensino-aprendizagem das pessoas. Mantendo uma distância mais conservadora com relação aos 27 itens propostos como ações programáticas da EDH na educação básica pelo PNEDH.

Além disso, a EDH é subvalorizada na formação do professor. Como vimos nos artigos publicados no último período, vários deles (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018; NERY; SÁ, 2020; PEREIRA; SEFFNER, 2018) defendem a necessidade da implementação da EDH na formação do professor de História, Matemática, Literatura e Ciências, evidenciando que sua realização ainda é incipiente nos cursos de licenciatura.

A forma em que a EDH é predominantemente proposta pelas normas educacionais e por certas produções teóricas evidencia uma educação que não é problematizadora da realidade, por isso tende a uma mudança individualizada, cuja ação resultante é voltada apenas para as relações humanas horizontais, como se elas acontecessem e fossem violadoras, independentemente das armas ideológicas do sistema. Dessa forma, não instiga a ações que podem mudar estruturalmente o sistema e suas formas de vitimação.

De acordo com o professor Jean-Yves Mas (2019), o neoliberalismo tem um papel ativo sobre o poder público, tornando-o um vetor privilegiado de difusão da ideologia neoliberal. E mesmo a educação, como instituição social, não está isenta de articular os interesses do mercado. Por isso, muitas reformas educacionais decorrem do interesse das instituições neoliberais, e cada vez mais se impõe para atribuir à escola projetos educativos voltados para os interesses do sistema econômico, com intuito de formar alunos que sejam “assalariados exemplares das futuras empresas”⁵⁸ (MAS, 2019, p. 97) (tradução nossa), coerentes com a subjetividade neoliberal. A EDH está longe de ser um modelo educativo que interesse ao sistema econômico, muito pelo contrário, assim como foi combatida no governo ditatorial, por ser uma frente de luta contra os interesses ditatoriais, hoje continua sendo combatida, entretanto não diretamente, não sendo proibida, mas sendo esvaziada de sentidos e articulada politicamente para não prejudicar os interesses dominantes.

Portanto, não basta que a EDH seja uma política oficial, não basta uma proposta, no campo normativo, progressista de educação que esteja voltada para a defesa dos direitos humanos, pois a realidade injusta e a existência das vítimas exigem que a EDH posicione-se criticamente ao modelo vigente e fomente a construção de um projeto educativo emancipador, passando pela articulação de valores, saberes e práticas, “em outras palavras, qualquer projeto educacional emancipatório deve vir acompanhado de um projeto ético, epistemológico e

⁵⁸ « salariés modèles de l’entreprise du futur »

educacional, ou simplesmente político”⁵⁹ (MAS, 2019, p. 100, tradução nossa). Nesse aspecto Jean-Yves Mas recupera a importância da natureza política da educação defendida por Freire como possibilidade da educação de se relacionar com o processo de humanização do educando, sua ação sob a realidade injusta e, da transformação da sociedade.

O problema geral a ser observado pela EDH é que o educando é injustiçado e seus direitos humanos são violados como parte do funcionamento da lógica capitalista neoliberal que é hegemônica na sociedade. Nesse caso, o educando não é uma pessoa cujo saber é alienado e por isso a solução é ampliar a racionalidade em termos de direitos humanos, mas, o educando é fetichizado, ao passo que lhe é velado a responsabilidade que o funcionamento capitalista tem nas violações de direitos humanos. O fetiche, como veremos no capítulo seguinte, é uma lógica capitalista perversa que encobre as relações políticas-econômicas-sociais que produz as vítimas e faz com que as condições injustas sejam atribuídas ao próprio indivíduo vítima, a responsabilidade é em nível pessoal.

Portanto, não obstante a importância de ter normatizado como política pública, mas considerando todas as limitações sistemáticas que interferem nas ações governamentais, a EDH, frente a situação concreta de violações dos direitos humanos, deve ser refletida e praticada para além das amarras normativas e governamentais, por isso, a existência do Plano Nacional, por exemplo, não é suficiente para que a EDH atinja seus objetivos transformadores, mas nos exige pensar crítica e progressivamente uma pedagogia que dê conta dos desafios induzidos por diversas problemáticas que se relacionam ao neoliberalismo, tais como, as opressões de gênero e raça, as migrações forçadas (pós-coloniais), os enfrentamentos sobre a laicidade e a devastação ambiental. Portanto, é preciso que a EDH se engaje na construção de um vasto movimento de educação emancipadora, possibilitando o agir coletivo de homens e mulheres oprimidos em busca de sua libertação.

⁵⁹ « autrement dit, tout projet éducatif émancipateur doit s’accompagner d’un projet éthique, épistémologique et pédagogique, ou tout simplement politique. »

CAPÍTULO 2. DIREITOS HUMANOS

Nesse capítulo a preocupação está em aprofundar e problematizar os direitos humanos, os quais se desenvolvem e são também violados histórica e dialeticamente na complexidade das relações humanas e sociais dentro dos Estados modernos, profundamente impactados pela lógica do mercado neoliberal.

Os direitos humanos são relacionados com a EDH ao passo que eles são o meio e a finalidade dessa proposta educacional. O principal objetivo da EDH, de acordo com os documentos que a institucionaliza, é consolidar uma cultura de direitos humanos. De acordo com a estrutura oficial é possível perceber que a EDH tenta reforçar o consenso racional e normativo que se consolidou na modernidade de que todos têm direitos humanos, a partir da ideia de que todos, essencialmente, possuem dignidade humana. Dessa forma os direitos humanos são instrumentalizados pelas leis que os garantem. Diante dessa lógica, conhecer a lei seria necessário (ou suficiente) para respeitá-la e, conseqüentemente, garantir dignidade e direitos humanos. O problema é que, esse consenso moderno em torno dos direitos humanos e da dignidade universal sofre com as próprias contradições da modernidade. Dois pontos são importantes para problematizar o debate em torno desse consenso: a crise da razão que gera um problema epistemológico relativo ao essencialismo e o questionamento neoliberal sobre sua validade, o que se pode dizer que é um problema ético-político-econômico.

Outro debate que se faz importante quanto à problematização dos direitos humanos se refere ao papel da lei, suas relações com tais direitos e com as vitimizações na sociedade. Neste ponto aprofundaremos a crítica à lei e a absolutização das instituições (que se torna por isso critério das relações na sociedade, em detrimento a vida humana como critério absoluto, causando as vítimas) temas que são fundamentados principalmente em Hinkelammert.

2.1. Direitos Humanos: entre o consenso e a negação

O tema dos direitos humanos no Brasil, embora seja amplo, é prioritariamente inserido no campo do conhecimento jurídico, notadamente na área do direito internacional público. Isso se dá, especialmente, em razão da positivação e coerção estatal da modernidade e na contemporaneidade. É verdade que esse quadro vem sendo cada vez mais ampliado, pois sua essência não se fecha no âmbito jurídico, e por isso seu conteúdo vem sendo, “cada vez mais abordado em distintas áreas do conhecimento, na busca de sua compreensão, natureza, desafios e realização na sociedade” (COELHO, 2018, p. 103). A institucionalização da EDH,

paralelamente à realidade de violação aos direitos humanos que se aprofunda contemporaneamente, tem sido um caminho de abertura cada vez maior para inserção do debate sobre os direitos humanos no campo da educação.

Comumente o conceito dos direitos humanos é apresentado com base na definição trazida pela DUDH, que vai desde o caráter introdutório e conceitual do preâmbulo até os direitos em si indicadas nos 30 artigos da Declaração. De acordo com a DUDH os direitos humanos são aqueles direitos que, de forma igualitária e inalienável, constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, garantindo a dignidade humana a todos os membros da família humana. São proclamados como a mais alta inspiração do Homem, e por isso, essenciais para “o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria” (ONU, 1948, s/p), sem os quais conduziram⁶⁰ a atos de barbárie. Portanto, devem ser protegidos por um regime de direito. Esses direitos são universais, como declara a DUDH (1948), são comuns a todas as pessoas pela simples condição humana, sem qualquer discriminação. A ONU em 1966 elaborou dois pactos que são complementares a DUDH, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos tratam dos direitos humanos como sendo indissociavelmente essenciais para a vida humana. Assim, os direitos humanos seriam, entre outros, o direito à vida, à igualdade (especialmente perante a lei), às diversas formas de liberdade (incluindo a liberdade de pensamento e religiosa), à educação, à saúde, à propriedade, à defesa processual (sobretudo quanto à prisão ilegal e ao exílio), direito ao voto, à participação política e associativa, ao trabalho e ao lazer, à família, à alimentação, à moradia etc. (ONU, 1948, s/p).

Na definição de Benevides,

os direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc.), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. [...] são *naturais* e *universais*; pois não se referem a um membro de uma nação ou um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade [...] e, ao mesmo tempo [são] *históricos*, no sentido de que mudam ao longo do tempo [...] e é

⁶⁰ A DUDH trata aqui dos terrores do Nazismo/Fascismo que levaram à Segunda Guerra, gerando o que chamou de “atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade”, portanto, o espírito que levou a construção do documento permite uma leitura no tempo presente, ou seja, que a inobservância dos direitos humano “conduz” a atos de barbárie.

diferente em países distintos. (BENEVIDES, 2007, p. 336-337, itálico da autora).

Esses direitos são previstos nas normas e declarações internacionais e, atualmente, positivados e incorporados nas constituições de grande parte das nações do mundo. No caso do Brasil, a norma constitucional resguarda quase que fielmente, além de ampliar, o que é estabelecido pela DUDH, inseridos no título dos direitos e garantias fundamentais (que incluem os direitos e deveres fundamentais e coletivos, art. 5º e os direitos sociais, art. 6º a 8º, da CF). Além disso, há inúmeras leis infraconstitucionais ou normas colegiadas que regulamentam ou instituem novos direitos, em nível nacional ou de acordo com o município ou estado, já que a Constituição Federal proíbe a limitação de direitos, mas autoriza sua ampliação em favor da dignidade humana. Como por exemplo, a lei Maria da Penha, o direito social ao nome, à proibição do trabalho escravo, à proteção ao indígena, à instituição de conselho estaduais e municipais, relacionada à proteção ao idoso e à criança, à união civil entre pessoas do mesmo sexo⁶¹ etc.

A história dos direitos humanos pode ser descrita remontando um longo período. Dussel, na construção de uma teoria sobre a ética da libertação, nos apresenta exemplos dessa historicidade – considerando uma forma de pensar os direitos humanos a partir das possibilidades de existência da pessoa humana, baseando-se na ideia universal de “[...] corporalidade carnal e suas necessidades (fome, sede, sem casa, nu, enfermo...) como critério” (DUSSEL, 2000, p. 38) – e destaca três momentos: 1) a corporalidade na cultura egípcia, evidenciada pela prática de escrever em papiro, o chamado *Livro dos Mortos*, as práticas que a pessoa deveriam assumir durante a vida e após a morte e que eram enterrado junto com o corpo, segundo Dussel isso abre todo um “horizonte de normas éticas concretas de grande positividade carnal, histórica, comunitária” (DUSSEL, 2000, p. 27); 2) a cultura em torno do mundo Sumério, Mesopotâmico e Semita (desde o oitavo, mas especialmente a partir do quarto milênio a.C.) em que foi se desenvolvendo uma lógica de eticidade a qual racionalizou-se em um conjunto de normas em favor dos mais fracos, dos pobres e estrangeiros (DUSSEL, 2000, p. 27), sendo um dos frutos o Código de Hamurabi (1792-2124), que trazia já em seu epílogo preocupação com os pobres, as viúvas e os órfãos; e 3) que não se trata exatamente de uma cultura social, mas sim, como afirma o autor, de uma “práxis de libertação”, nesse caso Dussel

⁶¹ Respectivamente lei 11.304/06; Resolução nº CNJ nº 270/2018; art. 149 do Código Penal; com relação aos indígenas há inúmeras normas, sobretudo em sede da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, mas, podemos indicar, a título de exemplo, o Estatuto do índio LEI Nº 6.001, de dezembro de 1973; Lei 10.741/2003 e Lei 8.069/90; Resolução 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

indica a luta pela libertação dos escravos do Egito “que se tomará épica na narrativa mítica de Moisés, a qual racional e filosoficamente pode ser tratada como um "modelo de práxis" específico na história mundial das eticidades concretas” (DUSSEL, 2000, p. 29).

São todas situações que se desenvolveram em período bastante anterior e fora do terreno que se considera atualmente europeu, mas, pensando a historicidade que perpassa os direitos humanos, essas práticas, de certa forma, como indica Dussel (2000), influenciaram a cultura ocidental. Pois, como analisa o autor, numa perspectiva descolonial, a modernidade não é fruto das disputas internas da Europa medieval, mas sim resultado de todas as disputas e influências do mundo oriental, sobretudo, quanto as visões éticas da garantia da vida humana. E resgatar os acontecimentos desses períodos e regiões, para além do horizonte helenocêntrico e eurocêntrico, permite diferentes olhares para a compreensão da história dos direitos humanos.

Por sua vez, é possível verificar, sobretudo nas produções das áreas jurídicas e, também, da área da EDH, que o resgate histórico tradicionalmente indicado dos direitos humanos segue a linha ocidental moderna e se preocupa com a ideia da universalização e com a positivação dos direitos humanos. Por exemplo, o defensor público Carlos Weis afirma que o sistema atual de direitos humanos se estrutura normativamente e é fruto de um processo histórico evolutivo, inaugurado pela Declaração do Homem e do Cidadão de 1789 (proveniente da Revolução Francesa) que tratou da necessidade de inserir os direitos humanos nas Constituições dos Estados⁶². Nesse caso, todo o debate em torno da importância dos atos revolucionários é absorvido pela importância da lei.

Em geral, na teoria sobre os direitos humanos verifica-se a indicação das “Grandes Revoluções” como sendo os principais precedentes históricos dos direitos humanos, com destaque a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789) que tinham como objetivo liberta-se do absolutismo monárquico. Ambas foram vitoriosas e tiveram suas demandas formalizados por meio da Declaração de Independência e posteriormente pela *Bill of Rights* americana⁶³, no caso das 13 Colônias (atual Estados Unidos da América) e a Declaração Direitos do Homem e do Cidadão, no caso francês. Foram revoluções burguesas baseadas no

⁶² “Esta preocupação em positivar os direitos humanos revelados ao longo da História marca o começo de uma nova etapa em sua evolução, caracterizada pela combinação entre a universalidade e a positivação dos direitos, que se expressa pela criação de um corpo normativo de vocação global, destinado a efetivamente proteger e promover a dignidade de todo o ser humano. [...] Neste sentido, a afirmação do art. 16 da Declaração do Homem e do Cidadão de 1789, para qual uma sociedade que não garanta os direitos (fundamentais) não possui Constituição, pode ser transposta para a atualidade, significando que não é possível a construção de uma ordem mundial justa sem respeito aos direitos humanos [...]” (WEISS, 2006, p. 22-23).

⁶³ Declaração de Direitos dos EUA, elaborada com referências a *Bill of Rights* inglesa em 1689, a qual, talvez por uma questão temporal, aparece com menos frequência nas menções históricas dos precedentes dos direitos humanos, já que se deu um século antes.

liberalismo clássico, no intelectualismo iluminista e previu direitos individuais, cujas declarações não atribuíram a todas as pessoas a titularidade dos direitos que enunciavam, por isso são analisadas de forma crítica por certos autores.

Por exemplo, para Hobsbawm (2008, p. 20) “[...] este documento [Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão] é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária”. De forma semelhante, para Comparato (2013) a Revolução Francesa trouxe uma distinção entre a ideia de direitos de cidadão e direitos do homem delineados na Declaração do Homem e do Cidadão, e que deve ser criticada, porque

“[...] reduziu a sociedade civil a uma coleção de indivíduos abstratos perfeitamente isolados em seu egoísmo [...] criou-se a liberdade individual fundada na vontade [...] o regime da autonomia individual próprio da civilização burguesa, tem seus limites fixados em lei [...]. Os direitos do cidadão passaram, então, a servir de meios de proteção aos direitos do homem, e a vida pública tornou-se mero instrumento de conservação da sociedade civil, sob a dominação da classe proprietária.” (COMPARATO, 2013, p. 159).

Claro que ambos reconhecem a importância da Revolução Francesa, no entanto, não deixam de fazer uma análise crítica do ponto de vista político.

Porém, uma questão positiva destacada pelo historiador Eric Hobsbawm sobre a Revolução Francesa foi sua capacidade de influenciar novas lutas. Ela não previa exatamente a universalidade de direitos, deixando de fora, por exemplo, mulheres, escravos e trabalhadores não proprietário, no entanto, ela foi fundamental para universalizar um padrão de luta, “a França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo.” (HOBSBAWM, 1996, p. 9). Para Hinkelammert (2012) a Revolução Francesa instigou inúmeros movimentos de emancipação que, posteriormente, enfrentaram o próprio sistema revolucionário burguês.⁶⁴

Tratam-se, obviamente de importantes momentos históricos, marcados por lutas revolucionárias e que deram origem a documentos que foram fundamentais para a normatização de direitos, no entanto, não devem ser indicados sem a devida problematização, a qual serve para refletirmos sobre parte dos problemas atuais em torno dos direitos humanos.

Independentemente de as Grandes Revoluções serem ou não indicadas como precedentes históricos, parece ser uníssona em diversas áreas, inclusive para a teoria sobre a EDH, a elaboração teórica que afirma ser a Declaração Universal do Direitos Humanos

⁶⁴ Hinkelammert (2012, p. 142) ilustra sua afirmação com movimentos de emancipação de mulheres, de trabalhadores e de escravos, além das lutas por emancipações que mais tarde aconteceram nas colônias francesas.

(DUDH), elaborada em 1948, pela ONU, o “momento da historicidade fundante” (FLORES, 2007, p. 52) dos direitos humanos.⁶⁵

Na obra coletânea “Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos” (SILVEIRA, et al., 2007), é possível verificar como que essa afirmação é bem marcada na área da EDH, uma vez que são vários os autores que indicam que a DUDH é “o marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos [que] implicou historicamente em processos múltiplos culturais e políticos, às gerações futuras e todos os povos” (ZENAIDE, 2007, p. 15). Silveira (2007), por exemplo, não descarta que os direitos formulados desde o século XVII (que inclui as Revoluções do século XVIII) sejam direitos humanos, mas afirma que a formulação dos direitos humanos do século XX se distinguem das anteriores “por sistematizar uma perspectiva mais ampla dos direitos [...] corporificada nos seus princípios de universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade.” (SILVEIRA, 2007, p. 250). Para Silveira (assim como para outros diversos autores) a DUDH inaugura a ideia de universalidade dos direitos humanos para toda a espécie humana, ela é “a marca e o marco de abrangência desta representação [...] expressando uma Cultura que transversalize as particularidades culturais.” (SILVEIRA, 2007, p. 250). A importância histórica da DUDH serve como incentivo para “a promoção de vários sistemas desses direitos [...] destacado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.” (MELO NETO, 2007, p. 429). Claro que todas essas indicações não isentam as críticas analíticas sobre a DUDH, seja quanto sua ausência revolucionária ao não “mexer com as estruturas” (ORLANDI, 2007, p. 308) sistêmicas capitalistas, seja quanto a contradição entre o enunciado na Declaração e o conquistado na realidade (MELO NETO, 2007), mas servem para demonstrar que o marco histórico dos direitos humanos se dá, tradicionalmente nesta área, a partir da normatização desses direitos.

⁶⁵ Inclusive, vale salientar que Flores (2007) apresenta uma crítica ao que afirma ser um “anacronismo de perscrutar a origem dos direitos humanos antes do genocídio racial e da revolução sexual, quer dizer, antes dos julgamentos de Nuremberg, das guerras de libertação da África e da Ásia e do patriarcado de classe ser deslocado da sua hegemonia cultural pela descolonização e pelo feminismo.” (FLORES, 2007, p. 52). Para o autor não se pode confundir direitos humanos com humanismo e que isso acontece quando, num claro etnocentrismo, se busca indícios de direitos humanos na tradição greco-romana por estar “preso ao mito das origens e ao historicismo ocidental” (FLORES, 2007, p. 52). Em partes, concordamos com o autor em relação aos limites do etnocentrismo europeu, entretanto não se pode confundir a origem institucional dos direitos humanos, tal qual a institucionalização dos direitos em espécies que foram convenionados e enunciados da DUDH e posteriormente serviu de base para a consolidação normativa-constitucional dos Estados Democráticos de Direitos, com as origens dos fundamentos dos direitos humanos, que remonta-se a vários períodos e eventos históricos, inclusive muito remotos (como vimos em Dussel, 2000), sendo de extrema importância sobretudo porque oferece argumentos, baseados na corporeidade humana, para romper com a tradição dualista corpo-alma, que teve influência na concepção de ser humano e suas necessidades.

A DUDH, apesar de todas as possibilidades críticas⁶⁶, inegavelmente é um documento essencial que reforça o consenso que há na modernidade em torno dos direitos humanos. Foi também um ponto de partida para a EDH, relacionando as possibilidades da educação para a garantia dos direitos humanos. No entanto, ela motiva a centralidade da lei (abstrata) para o debate sobre os direitos humanos, como se a organização da DUDH dispensasse a necessidade da reflexão relaciona a existência dos direitos humanos às necessidades (materiais) humanas.

Paralelamente à centralidade da norma/lei, outro tema de debate em torno dos direitos humanos é sobre os fundamentos desses direitos. A da lógica religiosa do homem em relação à Deus, por muito tempo serviu para justificar os direitos que garantem a vida humana. De acordo com o jurista Fabio Konder Comparato (2013), a fundamentação teológica se justifica porque é por meio dela que se inaugura a ideia da construção da pessoa humana criada por Deus à sua imagem e semelhança, isso o torna também sagrado, daí a importância de proteger a vida humana e, portanto, os direitos que garantem a vida.⁶⁷ A pessoa humana estava atrelada a ideia de Deus, seu corpo era morada de Deus e, portanto, inviolável.

Mas essa fundamentação religiosa, especialmente a partir das ideias iluministas, passam a ser confrontada pela razão, dominante no mundo moderno, abrindo os debates sobre a laicidade. Ainda que a justificativa teológica não desapareça totalmente, os direitos humanos passam a ser fundamentados a partir da razão. A razão traz uma solução iluminista, racional e intelectual, para organizar e resolver os problemas da sociedade, dando “sentido àquilo que, deixado a si mesmo, nos arrasta para o mito, a ideologia e a servidão” (CHAUI, 1996, s/p).

Lewandowski (1984) trata de como que os direitos humanos são organizados na modernidade a partir do Iluminismo e da vertente jusnaturalista (jusnaturalismo racional), ilustrando o período por meio das Revoluções e Declarações do século XVIII. Para o autor os argumentos racionais do período foram responsáveis por consolidar a ideia dos direitos

⁶⁶ Importante destacar aqui, dois argumentos críticos à DUDH, os quais já tratamos na dissertação, mas que importam para ao desenvolvimento da pesquisa. Alceu Amoroso Lima (1999), apesar de entusiasta da DUDH, de forma crítica, afirma que o documento reforça a separação entre pessoa e indivíduo, e por isso na conjuntura moderna a ideia de pessoa humana é sacrificada em razão do indivíduo, consequentemente, prevalece uma visão de que os direitos civis (individuais) podem prevalecer sobre os direitos sociais (coletivos), sendo esses mais valorizados e mais fáceis, de certa forma, de serem reconhecidos e até mesmo efetivados. E para Hinkelammert (2014) a DUDH tem uma perspectiva integral e essencial a partir da lógica do *welfare states* que emergiu após a 2ª Guerra Mundial, porém, endossada pela clássica concepção liberal dos direitos individuais, os quais permitem a disseminação de valores capitalistas (e contrários aos valores coletivos e sociais), tais como a acumulação de renda, de propriedade e da meritocracia, sendo ambígua nesse sentido.

⁶⁷ O tema da fundamentação teológica dos direitos humanos encontra-se mais aprofundado na dissertação de mestrado (COELHO, 2018). Vale destacar, porém, que é verdade que Comparato foca em especial no mundo ocidental e, portanto, nas religiões cristãs, no entanto, o autor não deixa de apresentar como que em outros momento e tradições religiosas, as figuras sagradas e deuses também fundamentavam a sacralidade da pessoa humana.

humanos pautados na “[...] noção de que o homem possui certos direitos inalienáveis e imprescritíveis, decorrentes da natureza humana e existentes independentemente do Estado” (LEWANDOWSKI, 1984, p. 01). Trata-se aqui de um pressuposto essencialista que serve para validar os direitos humanos, seria, portanto, da natureza humana, possuir direitos. O fundamento do direito seria a própria essência racional, que atribui ao ser humano a dignidade humana.

O filósofo Immanuel Kant talvez tenha sido um dos principais pensadores a atrelar a pessoa à dignidade humana e essa à razão, paradigmático para o Iluminismo, ele afirma que

A humanidade é ela própria uma dignidade, pois o homem não pode ser usado por nenhum homem (nem pelos outros nem sequer por si mesmo) apenas como meio, mas tem sempre de ser ao mesmo tempo usado como fim, e nisto (a personalidade) consiste propriamente sua dignidade, por meio da qual ele se eleva sobre todos os outros seres do mundo que não são homens e que podem certamente ser usados; e eleva-se, portanto, sobre todas as coisas. Logo, assim como ele não pode alienar-se a si próprio por preço algum (o que seria contrário ao dever de autoestima), do mesmo modo ele não pode agir contra a autoestima igualmente necessária dos outros enquanto homens, isto é, o homem é obrigado a reconhecer praticamente a dignidade da humanidade em todos os outros homens, portanto, radica nele um dever que se refere ao respeito que se tem necessariamente de mostrar por todo outro homem. (KANT, 2013, § 38, 232).

Cria-se uma visão hegemônica em torno da importância do ser humano (ser dotado de razão), a dignidade humana passa a ser um elemento central no mundo moderno, estando presente de forma consensual nas relações existentes na sociedade.

Quanto aos direitos humanos, Kant permite elaborar a ideia de um direito racional sendo a razão fundamental para as possibilidades de legitimá-lo. Os direitos humanos são aqueles direitos que, a partir da liberdade, permitem a coexistência humana de forma “civilizada”. O critério para ter direitos, segundo Kant, é o dever de reconhecer a própria dignidade e a dignidade do outro. Dessa forma, o “homem” é “considerado como pessoa, isto é, como sujeito de uma razão prático-moral” (Kant, 2013) e, portanto, possui dignidade. A humanidade é a própria dignidade, se fere a dignidade humana, fere conseqüentemente a própria pessoa humana, por isso alguns direitos (direitos humanos) se fundamentam e se destinam à garantia da dignidade humana.

Com o pensamento iluminista e racional foi possível elaborar um consenso em torno da dignidade da pessoa humana, perfazendo uma visão de mundo (ou uma hegemonia) na forma de pensar na modernidade, diga-se, burguesa. Por sua vez, os direitos humanos, a partir dessa forma de pensar a pessoa humana, vai se consolidando também como consenso na

modernidade. Os aspectos de humanidade tida como civilizada relacionam-se à ideia de que a pessoa humana tem direitos essenciais por causa da sua dignidade humana, isto é, possui direitos humanos. Neste caso, os direitos humanos são fundamentados pela razão, justificam-se racionalmente como instrumento de organização civilizacional possuindo a pessoa humana como central. Dessa forma, é possível falar na modernidade que a ideia dos direitos humanos foi se construindo a partir de consenso racional da dignidade humana.

Em função disso, o desenvolvimento histórico dos direitos humanos, demonstra que esses direitos vão sendo inseridos em um outro patamar consensual: o factual, normativo. Os direitos humanos são, portanto, de forma mais ampla, fundamentados pela razão que atribui dignidade humana às pessoas (num pressuposto essencialista) e, de forma mais específica, institucionalizados pelo pacto normativo. O aspecto normativo reforça a aceitação racional dos direitos humanos compartilhado pela maioria e destinado ao bem coletivo (consenso). A razão reforçada pela norma trata da proteção da pessoa humana por ser titular da dignidade, independentemente das condições sociais e culturais.

O consenso moderno em torno dos direitos humanos passa a ser caracterizado por um sistema normativo de declarações e normas de Estado e de governo para proteção desses direitos, sobretudo após a elaboração da DUDH, em 1948, no período pós 2ª Guerra. E como tal, passa a ser indispensáveis para a construção de uma sociedade considerada “civilizada”, tornando-se, ao menos no campo formal, irrefutável. Disso decorre o dever do Estado de cumprir com os direitos que garantem a dignidade humana.

A DUDH ao mesmo passo que recepciona a concepção iluminista dos direitos humanos, com base na dignidade humana inerente a todas as pessoas (universal), ela é, também, um importante marco normativo (que se deu em decorrência e) que ajuda a fortalecer o consenso dos direitos humanos. Já em seu preâmbulo a Declaração afirma que considera “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, s/p).

A ideia do consenso em torno dos direitos humanos é tratada com bastante frequência, inclusive na literatura sobre a EDH, ainda que, na maioria das vezes, seja minimamente citada como demonstração de ser um elemento reconhecido. A guisa de exemplos, Rabenhostst (2007, p. 209) afirma que o consenso em torno dos direitos humanos é tão evidente “a ponto de, inclusive muitos autores entendem que o consenso obtido em torno dos direitos humanos tornaria supérflua ou dispensável a tarefa de justificar racionalmente a ideia de dignidade humana”

(RABENHOSTST, 2007, p. 209). Norberto Bobbio, por exemplo, afirma que “[...] o problema dos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1992, p. 24). Essa premissa, por sua vez é muito utilizada para limitar os debates acerca dos direitos humanos sob aspectos políticos em detrimento aos aspectos que ancoram sua fundamentação e a justificativa da existência e necessidade desses direitos

Entretanto, esse cerceamento pode favorecer a existência da vítima, ao passo que considera apenas uma proteção formal dos direitos humanos (como se a existência da lei bastasse para a proteção dos direitos humanos). Isso porque a inserção normativa dos direitos humanos pode acontecer inclusive consensualmente, sem a resistência dos poderes hegemônicos, porém (sobretudo quando é normatizado com o aval dos poderes dominantes) se constituem meramente como retórica e não se desdobram em efetivas ações políticas.

O consenso em torno dos direitos humanos é uma construção moderna decorrente do consenso racional da dignidade humana, entretanto, possui um aspecto normativo que se destacar e está bem localizado temporalmente a partir da DUDH. Para Dallari:

o crescimento de novas forças sociais, nascidas na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964 e influenciadas pelo **consenso mundial** de que os **direitos humanos** devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa. (DALARI, 2007, p. 29, negrito nosso).

Dallari trata do consenso dos direitos humanos que se consolidou no Brasil, após a Ditadura Militar, e que influenciou as lutas pela redemocratização e pela promulgação da Constituição de 1988, reafirma que teve como base o “consenso mundial”, referindo-se, aqui, por lógica temporal, à barbárie da Segunda Guerra e à DUDH.

Para Christophe Pacific (2012) o consenso se tornou um instrumento privilegiado de uma forma ética da discussão e que visa garantir um senso comum validado por todos os membros da comunidade em que se originou. O consenso não significa unanimidade, ele “é entendido como mais flexível do que a fidelidade à uma doutrina ou à uma verdade, pois é mais preferível a elas na disposição de participar do desenvolvimento do democrático”⁶⁸ (PACIFIC, 2012 p. 121, tradução nossa), em geral, busca sacralizar novas normas numa sociedade em crise.

O filósofo francês Jacques Rancière (1996) trata criticamente sobre o discurso dominante que identifica a racionalidade política ao consenso e o consenso ao princípio da

⁶⁸ Tradução livre de « Le consensus est toutefois entendu comme plus souple qu’une allégeance à une doctrine ou à une vérité, en cela il leur est préférable dans une volonté de participation à une élaboration de pensée démocratique. »

democracia, porém, em meio a sua crítica ensina que a “sabedoria consensual” é a forma moderna de lidar com as questões políticas, para ele,

O consenso não é, portanto, simplesmente a opinião razoável de que é melhor discutir do que brigar, e a busca de um equilíbrio que distribua os papéis da melhor maneira – ou da menos má –, de acordo com interesse de cada parte. O consenso é a pressuposição de uma objetivação total dos presentes e dos papéis a distribuir. É um sistema perceptivo que identifica o povo político à população real e os atores políticos às partes do corpo social. É essa identificação que operam exemplarmente as sondagens de opinião. [...] Em suma o consenso supre todo o cômputo dos não contados, toda a parte dos sem parte. (RANCIÈRE, 1996, p. 379)

No entanto é na aplicação feita por Hobsbawm, ao tratar do consenso desde o sistema democrático, que nos oferece argumentos que podemos articular com as justificativas do consenso em torno dos direitos humanos. Para esse pensador, a democracia “não funciona se não há um consenso básico entre a maioria dos cidadãos sobre a aceitabilidade de seu Estado e sistema social, ou pelo menos uma disposição de negociar acordos consensuais.” (Hobsbawm, 1996, p. 139). De certa forma, após as atrocidades provenientes dos governos nazifascistas (em especial durante a Segunda Guerra), os pilares racionais que fundamentava dignidade humana foram desafiados, assim como a Europa foi bastante destruída. O caminho foi reforçar e fortalecer o consenso em torno dos direitos humanos, afinal, em período de crises, o consenso pode ser um instrumento de pacificação ou de reelaboração social, mas, nesse caso, como vimos, o consenso se reveste de aspectos pactuais. Disso decorre a DUDH, na tentativa de resgatar o fundamento racional em torno da dignidade humana e reforçar o consenso em torno dos direitos humanos, motivando a construção de um sistema jurídico nos países signatários, os quais passaram a consolidar declarações e constituições democráticas (como no caso do Brasil). Assim, e a partir da análise de Hobsbawm faremos um pequeno recorte temporal, desde o pós-guerra para ilustrar como que vem se desenvolvendo o consenso em torno dos direitos humanos.

Com o fim da Segunda Guerra houve uma necessidade de respostas às formas de violência vivenciadas, era necessário enfrentar a crise de humanidade que se instalou através do nazismo e fascismo. Reafirmar os direitos humanos – universal, de todos – por meio da elaboração da DUDH, foi fundamental para o fortalecimento de um consenso em torno dos direitos humanos, sobretudo no ocidente (mas não excluindo parte do mundo oriental) baseado na sua aceitabilidade (especialmente nos países ocidentais e que estiveram do lado vencedor na segunda guerra) ou, minimamente, garantindo disposição de negociar acordos (sobretudo nos

países orientais) em torno da defesa dos direitos humanos para todos as pessoas e para a manutenção da paz (contrária à guerra).

Hobsbawm (1996)⁶⁹ indica que a “prosperidade” é uma condição que facilita a produção de consenso na sociedade. O período entre guerras (1918 a 1939) estava marcada pelo cataclisma social e pela ebulição política, as crises econômicas tomaram conta da Europa e de diversas outras regiões do mundo, paralelamente, as disputas políticas e a eminência de guerras, criavam uma situação de desemprego, pobreza, necessidades e de temor na sociedade em geral. Isso mudou após a Segunda Guerra, de certa forma, a maioria das pessoas teve melhora no padrão de vida, os governos tinham condições de oferecer o que os cidadãos reclamavam, até mesmo os interesses políticos e econômicos se curvavam às exigências dos cidadãos, gerando uma atmosfera de segurança política e financeira.

[...] é inegável que a estabilidade dos regimes democráticos após a Segunda Guerra Mundial, especialmente a da nova República Federal da Alemanha, apoiou-se nos milagres econômicos dessas décadas. [...] Tenderam a prevalecer o acordo e o consenso, até os mais ardentes crentes na derrubada do capitalismo acharam o status quo menos intolerável na prática do que na teoria, e mesmo os mais inflexíveis defensores do capitalismo acharam naturais os sistemas de seguridade social e as negociações periódicas de salários e vantagens com os sindicatos (HOBSBAWM, 1996, p. 139-140)

Essa conjuntura também criou uma atmosfera favorável para o reforço do consenso em torno dos direitos humanos (o consenso que podemos chamar de *pactual*, sobretudo após a DUDH), que, de certa forma, estava relacionado com o impacto das boas condições sociais na vida das pessoas, após a Segunda Guerra já que os direitos sociais, em especial os direitos trabalhistas e previdenciários, estavam sendo observados nas relações trabalhistas, sobretudo nas indústrias. Entretanto, é preciso fazer duas anotações, a primeira é que essa condição de desenvolvimento social foi ampla, mas, prioritária na Europa (que foi o território destruído pela Guerra) e nos EUA e, não evitou, por exemplo, as ditaduras na América Latina, financiadas pelos mesmos interesses políticos e econômicos que reconstruíram a Europa; segundo, e que se relaciona a primeira anotação, é que esse período de desenvolvimento social, como analisa Hinkelammert (2016), tinha por trás o interesse de garantir a hegemonia do sistema capitalista sobre o sistema socialista. Tratava-se de uma disputa ideológica evidenciada pela maior oferta de garantias e direitos sociais e que culminou no êxito dos EUA (capitalista) em face da União

⁶⁹ Baseamos, mais uma vez, nos ensinamentos de Hobsbawm (1996) que, ao tratar sobre o consenso em torno do sistema democrático, organiza a ideia do consenso em geral, permitindo-nos, analogicamente, tratar sobre o consenso sobre os direitos humanos, que inclusive compartilha com a ideia da democracia o mesmo período analisado pelo autor: o período pós Segunda Guerra.

Soviética (socialista), com a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria. Era uma ajuda financeira com ares humanísticos, cuja intenção era apresentar “um capitalismo com rosto humano” como estratégia ideológica para sobressair às possibilidades que eram oferecidos pelo sistema socialista (HINKELAMMERT, 2016, p. 07).

A teoria social desenvolvida no período pós-guerra também reforçou o consenso em torno dos direitos humanos. A necessidade de dar resposta e de impedir a reincidência das violações à vida humana durante o governo nazista e fascista de Hitler fomentaram a efervescência das ideias críticas que condenavam o nazifascismo (como, por exemplo, o desenvolvimento teórico sobre regresso civilizatório ou da crítica à razão) e as teorias de defesa da vida humana e coletiva predominavam nos debates.

Por fim, o consenso dos direitos humanos foi reforçado por sua organização normativa, sendo a DUDH um marco que impactou o reconhecimento formal dos direitos humanos em inúmeras nações do mundo, pautando a responsabilidade normativa dos Estados e inspirando constituições nacionais e leis que preveem formalmente medidas de defesa dos direitos humanos.

A existência do consenso dos direitos humanos decorre de um processo envolvendo vários aspectos e setores para sua consolidação, o que não significa, necessariamente, a manutenção desse consenso, ou seja, como processo contínuo depende de ações para sua continuidade. Sob esse ponto a EDH parece pautar-se, de modo geral, como um instrumento para reforçar o consenso em torno dos direitos humanos. Neste sentido, os direitos humanos poderiam ser respeitados e assegurados se o consenso amplo e geral e torno deles aumentassem, difundindo “uma cultura de direitos humanos no país” (BRASIL, 2007, p. 26). Essa análise é possível, por exemplo, ao verificar que entre os objetivos da EDH estampados no PNEDH estão:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
 - b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
 - c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
 - d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
 - e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
 - f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); [...]
- (BRASIL, 2007, p. 26)

É possível verificar a ideia de fortalecer o consenso aumentando a aceitação ampla e geral em torno dos direitos humanos, como solução para a efetividade dos direitos humanos. (e não confrontar as causas de vitimação na sociedade).

Porém, há dois problemas que se impõem à ideia de consenso dos direitos humanos na contemporaneidade: primeiro, é a própria crise da razão, o questionamento da crença na capacidade da razão de alcançar a verdade, de servir como fundamento de todas as coisas ou, ainda, de que a ciência é capaz de dominar as lógicas do mundo natural. O segundo é o questionamento neoliberal dos direitos humanos, esse que se apresenta de forma muito mais acirrada na atualidade, ao passo que os direitos humanos se tornam limites para o desenvolvimento incondicional do mercado.

A “crise da razão” é um tema que vêm ocupando inúmeros debates teóricos ao longo do século XX. Pensadores como Nietzsche, Freud, e o próprio Marx, além dos representantes da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse), todos, em suas críticas sociais, ainda que se baseiem em fundamentos diversos, ressaltam a possibilidade de a razão estar a serviço da manutenção do poder, atuando como instrumento de repressão e dominação. Além disso, é possível identificar atualmente um crescente movimento político, de concepção extremista que, se apropriando (no caso para deturpá-lo) ou não do discurso crítico à razão, defendem o negacionismo científico, motivando o surgimento de movimentos, por exemplo, como “antivacina”, “terraplanista”, de negacionismo à existência dos limites dos recursos naturais, entre outros, e que ganham espaço na sociedade indo desde o senso comum aos discursos apoiados e financiados politicamente.

Os desdobramentos da atual crise pandêmica, ilustra bem o questionamento feito por esse setor negacionista às ciências. A doença (COVID-19) segue infectando e matando milhares de pessoas no mundo, enquanto o movimento antivacina, associado, no caso com a aceitação de curas milagrosas ou cura por meio de remédios refutados pela medicina, ainda tem bastante espaço na sociedade. Em consequência há o risco da automedicação e uma queda na vacinação da população, sendo motivo de preocupação e debates na Organização Mundial de Saúde (OMS/ONU). Para Camargo Jr. (2020), o movimento antivacina é tão antigo quanto a vacina, mas, antes sua negação se dava por desconhecimento e ignorância dos meios de produção da vacina e das condições da medicina, enquanto atualmente, se dá porque o desaparecimento de certas doenças em função das vacinas a torna “aparentemente” desnecessária ou ainda pela crítica ao setor farmacêutico e sua relação com o lucro. No entanto, o mesmo autor analisa o grave problemas das informações falsas na internet, alegando que o movimento antivacina se

baseia em argumentos que são “geralmente apresentados através de narrativas pessoais, carregadas de emoção, tornando difícil contra-argumentar a um nível puramente racional.” (CAMARGO JR., 2020, p. 04).

Paralelamente a essa crise da razão, outro elemento de cunho ético, político e econômico serve para afastar a ideia de consenso em torno dos direitos humanos, esses passam a ser fortemente questionados pelo sistema capitalista em seu viés neoliberal, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980. O sistema neoliberal, em função do lucro de seus beneficiários, por meio dos governos e das teorias econômicas, repetiu de forma complementar a fórmula de ataque aos direitos humanos, os quais teve sua concepção invertida pelo sistema capitalista liberal clássico no século XVII (HINKELAMMERT, 2002), passando a ser esvaziada na década de 1970 e 1980 (HINKELAMMEERT, 2016).

Hinkelammert (2002, 2016) nos oferece argumentos teóricos para organizar duas categorias de análise que enfrentam a ideia de que todos as pessoas têm dignidade humana e direitos humanos: a inversão liberal do sentido dos direitos humanos e o esvaziamento neoliberal do sentido dos direitos humanos.⁷⁰

Com relação a inversão dos direitos humanos Hinkelammert (2002) reflete, a partir das repercussões da época sobre a Guerra de Kosovo (EUA contra os sérvios - 1998-1999), como que a guerra se transforma em “intervenção humanitária”, e a garantia dos direitos humanos servem para justificar o que denomina de “fábrica de morte”. A justificativa dessa guerra se baseia na convicção segundo a qual quem viola os direitos humanos não tem direitos humanos, mas tal convicção se dá conforme os interesses hegemônicos e conseqüentemente, “para poder aniquilar um país, unicamente basta comprovar que este país viola os direitos humanos.” (HINKELAMMERT, 2002, p. 46). Nem é preciso comprovar ou argumentar, basta reivindicar os direitos humanos como meta para promover guerras de forma legítima, bastando o país “protetor” dos direitos humanos ter poder econômico e militar (como foi o caso dos EUA na guerra de Kosovo), ainda que os interesses reais não sejam verdadeiramente a proteção dos direitos humanos. Para analisar essas afirmações, Hinkelammert (2002) reflete sobre o pensamento de Locke na obra o “Segundo Ensaio sobre o Governo Civil” (1690), em que John Locke expressa seu pensamento sobre os direitos humanos e articula a inversão dos direitos humanos sob a qual se aniquilam os próprios direitos humanos e que definem “até a atualidade

⁷⁰ Esse estudo foi desenvolvido como categoria de análise do sentido dos direitos humanos em nossa dissertação de mestrado.

a política imperial, primeiro da Inglaterra e depois dos EUA” (HINKELAMMMERT, 2002, p. 47, tradução nossa).⁷¹

Locke desenvolveu seu tratado num período histórico decisivo. A Inglaterra estava marcada pela Revolução Gloriosa (1688) que declarou certos direitos fundamentais (sobretudo o *Habeas Corpus* e a *Bill of Rights*) que visavam a igualdade formal perante a lei, satisfazendo assim os interesses da burguesia. No entanto, a igualdade formal era um contrassenso às lógicas que autorizavam a invasão e a colonização da América, bem como, a escravidão, garantidas pelo poder imperial e que estavam em plena expansão no período. Esse impasse levou Locke a propor argumentos teóricos que permitissem o crescimento livre do imperialismo e com isso justificar as invasões e escravidão violentas contra os indígenas e os negros.

O argumento principal de Locke é que o “estado civil” é um aperfeiçoamento do “estado natural”. Sendo que a lei do estado natural é a busca da paz e a conservação de todo o gênero humano, é um estado de igualdade e liberdade, portanto, todos podem decidir como agir, mas se alguém ou um grupo escolher pôr em perigo a vida humana, ele deve ser destruído como se fosse uma “besta selvagem”. Isso foi aplicado contra os indígenas e os escravos: eles têm o direito de escolher viver no “estado civil” e seguir as regras dos colonizadores (que faziam parte de uma sociedade civilizada, portanto todos deveriam seguir o mesmo padrão de civilização) e, se não o fizessem e escolhessem continuar em seu “estado natural”, agindo de forma não civilizada, seriam considerados “bestas selvagens” portanto poderiam perder suas terras e serem escravizados como punição por não aceitarem os direitos propostos pelo “estado civil”. Com isso Locke justificou o estado de guerra, as invasões e o trabalho forçado por meio da escravidão. E essa lógica que legitimou a guerra, também combateu a corporeidade das necessidades humana, inverteu o sentido dos direitos humanos e, ainda, justificou o direito de propriedade, essencial para o sistema capitalista, contribuindo para a visão de mundo na modernidade que prevalece até hoje.

Para fazer uma caracterização do quanto essa lógica ainda é presente na sociedade, é possível encontrar em alguns trabalhos sobre a EDH pesquisas relacionadas à compreensão dos direitos humanos e que evidenciam um senso comum na sociedade de que os direitos humanos são direitos de bandidos. Por exemplo, a dissertação de mestrado de Rosana O. Rocha (2019), entrevistou alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da grande São Paulo, apresentou, entre outras, que a evocação da palavra “criminoso” feita por alguns dos/as entrevistados/as “denotam o que circula na mídia de que os direitos humanos servem para

⁷¹ “hasta la actualidad la política imperial, primeiro de Inglaterra, y posteriormente de EE. UU.”

proteger bandidos”, afirmando ser comum se deparar com a expressão “direito dos manos” identificado à ideia equivocada de que os direitos humanos são apenas para aqueles que transgredem as leis. (ROCHA, 2019, p. 77).

Essa formulação não apenas revela uma noção de que quem infringe direitos humanos (no caso, os “bandidos” que cometem crimes seja contra o patrimônio seja contra a pessoa seriam considerados violadores de direitos humanos alheios) não pode se beneficiar de direitos humanos, como também, enfrenta a própria noção e importância dos direitos humanos, ao mesmo tempo que criminaliza os defensores desses direitos. Conseqüentemente, a tortura, a pena de morte ou mesmo a execução sumária feita pelo Estado através das forças militares e de ordem são aceitas e legitimadas por uma parcela da sociedade, pois com base nessa lógica “bandido bom é bandido morto” e ele pode ser eliminado para garantir a ordem e a estabilidade de direitos.

Segundo o Anuário de Segurança Pública de 2016, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 57% da população entrevistada concorda que “bandido bom é bandido morto” (FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016). De acordo com as análises da Anistia Internacional, essa mesma expressão foi fortalecida, sobretudo, após a campanha presidencial e a chegada ao governo do atual presidente Jair Bolsonaro. No Relatório de Direitos Humanos nas Américas – Retrospectiva 2019, segundo consta, o presidente da República possui um discurso abertamente contrário aos direitos humanos e “que inclui declarações dirigidas a debilitar o sistema interamericano de proteção aos direitos humanos” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2020, p. 22). Entretanto, o relatório conclui que essas posições não se limitam na retórica discursiva, esse sentimento é posto em prática através da adoção de medidas administrativas e legislativas contrárias aos direitos e garantias humanas.

A outra categoria desenvolvida por Hinkelammert (2016) quanto a base dos direitos humanos é o esvaziamento de seu sentido pela lógica neoliberal. Este esvaziamento de sentidos, de acordo com Hinkelammert (2016), ocorre em função da estratégia de globalização, em que os poderes econômicos e políticos, a partir da década de 1970, mas, especialmente na década de 1980 (com o governo de Ronald Reagan nos EUA), promovem profundas mudanças na visão dos direitos humanos na sociedade. Essa argumentos de Hinkelammert dialoga mais diretamente com a ideia do consenso, na verdade, nos ajuda compreender parte dos motivos (como vimos logo acima) pelos quais os poderes econômicos capitalistas, mesmo contrário as teorias de direitos sociais, ajudaram na construção de um consenso em torno dos direitos

humanos, bem como, na elaboração das razões que atualmente nos permite concluir pelo fim do consenso em torno dos direitos humanos.

Como explica Hinkelammert (2016) a ajuda financeira que veio de países ricos (especialmente dos EUA, com a promulgação do Plano Marshall) após a Segunda Guerra, foi uma estratégia econômica de vencer a Guerra Fria, o que de fato aconteceu, “era um projeto da guerra fria e não de paz.” (HINKELAMMERT, 2016, p. 06, tradução nossa), acrescentando-se a esta estratégia o poder dos meios de comunicações que trabalharam em função dos que representavam o sistema capitalista. Isso durou, até a década de 1970, com o golpe militar no Chile em 11 de setembro de 1973 (que teve de forma mais expressiva e explícita o apoio dos EUA), a chegada de Margareth Thatcher ao poder em 1979 e com o governo de Ronald Reagan nos EUA, de 1981 a 1989, passando a impor uma lógica de redução de garantias sociais e liberdade de mercado, o que era mais fácil de acontecer se os países estivessem sob ditaduras de segurança nacional, ou seja, militares.

Tudo isso só poderia ser feito promovendo uma visão totalmente contrária à anterior, e se tivesse o poder necessário sobre a mídia. A base ideológica serviu, no entanto, a uma teoria econômica e a uma ideologia correspondente baseada no neoliberalismo, tal como já havia se formado nos Estados Unidos, e ali na escola de Chicago (HINKELAMMERT, 2016, p. 8, tradução nossa).⁷²

Além dos economistas da escola de Chicago, outros economistas se destacaram nesse período, em especial Ludwig Von Mises, cuja máxima estava em negar os direitos humanos, afirmando ser um erro grotesco acreditar que todos tem direitos alienáveis pelo simples fato de nascerem, pois apenas alguns poderiam desenvolver plenamente acesso a todos os direitos. Ao mesmo tempo que defende o *laissez faire* do mercado, o declara uma instituição perfeita e por isso a lei de mercado vai se tornando absoluta; e Friedrich Hayek⁷³, que contra os direitos humanos, afirma que devemos aceitar o controle demográfico tradicional que aconteciam desde as épocas dos homens das cavernas: fome, pestes, mortalidade infantil etc., e que apenas alguns teriam condições de enfrentar tais adversidades (HAYEK *apud* HINKELAMMERT, 2016).

A meta desse período, como afirma Hinkelammert (2016) era destruir os direitos humanos resultante das garantias sociais, para isso a estratégia foi esvaziar o sentido desses

⁷² Todo eso se podía solamente hacer promoviendo una visión completamente contrario a la anterior, y se tenía el poder necesario sobre los medios. Como base ideológica sirvió, sin embargos, una teoría económica y una ideología correspondiente basada en el neoliberalismo como se había ya se formado sobre todo el EE. UU. Y allí en la escuela de Chicago. (HINKELAMMERT, 2016, p. 8).

⁷³ Hayek é economista austríaco, influenciado por Mises, com quem trabalhou. Foi professor na universidade de Chicago entre 1950 e 1962, em 1974 recebeu o prêmio Nobel de economia, em 1984 participou do conselho econômico britânico, comandado por Margareth Thatcher.

direitos combatendo a ideia de universalidade, bem como combatendo todos os que defendiam os direitos humanos (considerados comunistas), ao mesmo tempo que associava toda possibilidade de bem-estar social ao sucesso do Mercado (do sistema capitalista neoliberal). Assim, prevaleceu a ideia de que apenas quem tivesse “sucesso” econômico teria acesso a direitos.

O tema “direitos humanos” não desaparecem dos meios políticos e econômicos e midiáticos, mas eles passam a ser considerados mercadorias acessíveis em relações comerciais e de mercado, seu sentido esvazia-se e dá espaço a interpretações diversas. A educação, a saúde, a previdência social, a moradia e tudo mais que é essencial à vida humana e deveria ser garantido como direito humano pode ser oferecido de forma privada e vendido como mercadoria nas escolas particulares, nos planos de saúde, nos bancos privados que vendem previdência privada etc. Nesse modelo quem pode comprar tem direitos humanos e quanto maior o poder aquisitivo maior o acesso aos direitos, que passam a ter, inclusive, escalonamento de qualidade variáveis conforme o preço a ser pago, garantindo a concorrência de mercado. Essa ideia torna-se ainda mais perversa quando articulado com a inversão do sentido dos direitos humanos, nesse caso, aqueles que não podem adquirir direitos mediante compra e venda, não são as vítimas do sistema, mas são culpadas por não serem capazes de “adquirir” seus direitos sociais. Conseqüentemente favorece uma lógica de que, os direitos vivos e políticos são enquadrados como direitos humanas, mas os direitos sociais, econômicos e culturais não são.

O Brasil ecoou esse período delimitado por Hinkelammert como fomentador da lógica neoliberal de esvaziamento do sentido dos direitos humanos, por meio da ditadura militar. Além da política econômica com limitações sociais, o combate ideológico contra os direitos humanos era o esforço para garantir uma visão de mundo contrária aos direitos humanos, com isso traziam duplo benefício ao governo militar: combatia (tanto corpórea quanto ideologicamente) os opositores que eram identificados negativamente com o comunismo, quanto justificava o não investimento em direitos sociais, desvinculando-o ao sentido de direitos humanos, ou seja, os direitos que garantem a materialidade da vida humana (tais como alimento, saúde, trabalho, moradia etc.) não eram considerados direitos humanos, abrindo espaço para que esses direitos fossem realizados de forma privada, nas relações comerciais.

Um estudo realizado pela antropóloga Teresa Caldeira (1991) sobre o sentido dos direitos humanos na cidade de São Paulo demonstra como esse período esteve marcado pelo esvaziamento do sentido dos direitos humanos que, paralelamente, as suas inversões, ressoam atualmente na negação desses direitos.

Segundo a autora a mesma visão autoritária e conservadora que fomentou o golpe e garantiu a instalação da ditadura militar desembocou no período da redemocratização impactando o sentido dos direitos humanos, sendo ainda mais fomentada pela mídia policial, sob o comando de repórteres e apresentadores que compartilhavam o ponto de vista dos militares que foram tirados do poder. A autora destaca o programa radiofônico de Afanasio Jazadji que propagava abertamente essa ideologia de esvaziamento do sentido dos direitos humanos, aceito por grande parte da população, mas ainda outros jornalistas com programas policiais ganharam destaques nessa época, tais como Gil Gomes, Afonso Soares, Vagner Montes, entre outros, que desenvolveram programas sensacionalistas, que exploravam a violência ao mesmo tempo que velavam as causas complexas da criminalidade e atribuíam à atuação policial a solução exclusiva. Como consequência, a compreensão popular dos direitos humanos passa por uma compreensão limitada (não universal), sendo estritamente relacionados aos direitos dos apenados, popularmente denominado “direitos de bandidos”, ou seja, são direitos injustamente garantidos já que “bandidos” não deveriam ter direitos. A autora conclui que os resultados para os grupos que limitaram a expansão dos direitos humanos, certamente foram de manter o nível de poder político, disputados ideologicamente na sociedade e, também, econômico.

Em síntese, após a Segunda Guerra, com a elaboração da DUDH e todo esforço político e econômico que foi empregado para garantir os direitos sociais, em especial dos países destruídos pela guerra e afetados pelo nazismo e fascismo, garantiu a construção de um consenso em torno dos direitos humanos. Entretanto, um consenso que beneficiou sobretudo a Europa e os EUA, com a realização de direitos políticos e sociais, mas, não foi capaz de impedir as violações na América, por exemplo, as ditaduras nas Américas Latina e Central e a extrema pobreza da maioria dos países Africanos. O que chegou no Brasil foi a falácia do desenvolvimento, cuja promessa desenvolvimentista não se realizou e em nível econômico continuou dependente dos países “desenvolvidos” (isto é, os países ricos que mantinham exploração econômica nos países pobres “subdesenvolvidos”).

Diante dessa complexa problematização que impacta o consenso em torno dos direitos humanos, reforçá-lo como meta para que seja garantido, parece uma proposta bastante ineficaz. Neste sentido, os elementos que podem ser verificados nos documentos oficiais e normativos que estabelecem a EDH e que têm como meta reforçar o consenso dos direitos humanos, não auxiliam nas possibilidades reais de transformação da sociedade. “Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos” (BRASIL,

2007, p. 27) é um objetivo da EDH que, diante da realidade e das contradições da modernidade, não resolvem o problema da violação concreta dos direitos humanos das pessoas.

Entretanto, a ideia da construção de uma cultura de direitos humanos, um dos principais pilares da EDH, segue sendo determinada por um acordo documental a ser realizável por meio de um programa (o PMEDH) que motiva a elaboração de normas nacionais (o PNEDH), alheias às causas que atacam o consenso em torno dos direitos humanos que se pretende construir. O projeto capitalista, desde o início teve ações de seus representantes para consolidar um consenso frágil em torno dos direitos humanos, serviu para inverter o sentido dos direitos humanos, justificado teoricamente por Locke, e para esvaziado esse sentido no sistema de mercado, passando a ser considerado mercadoria acessível financeiramente.

Atualmente é possível refletir – de forma ainda mais evidente de como ocorre a inversão e o esvaziamento do sentido dos direitos humanos – sobre a negação dos direitos humanos, o que significaria a ruptura com a ideia de consenso que já vem sendo, por tempos, demasiadamente atacada. De acordo com Sung, há uma “mudança fundamental na sociedade contemporânea em relação aos direitos humanos: a noção de direitos fundamentais de todos os seres humanos deixou de ser um pressuposto da civilização moderna.” (SUNG, 2019, p. 81). A lógica de conceber os direitos humanos de forma invertida e esvaziada abriu espaço para que eles sejam negados, com isso é tratado nos meios políticos, midiáticos e nas ruas como direitos de “bandidos” que são defendidos igualmente por “bandidos”, tratados como aqueles direitos que devem ser eliminados da sociedade porque representam uma ameaça “comunista” que impede o desenvolvimento econômico, os mesmos argumentos de outrora são reavivados com grande capacidade de aceitação. Isso colaborou num processo que potencializa a individualidade dos direitos humanos que deixam de ser exigidos para todos, de forma universal, portanto, a elaboração de leis supressoras de direitos humanos torna-se legítima. Mesmo as leis que tratavam de direitos humanos e que eram na maioria das vezes puramente retóricas, passam a ser revogadas.

Para Sung (2018)

Há uns quarenta anos atrás, o capitalismo iniciou uma travessia que hoje parece estar perto de completar: o abandono da dignidade e dos direitos humanos como fundamento da civilização capitalista para a adoção de um mito neoliberal do mercado livre em seu lugar (SUNG, 2018, p. 26).

Trata-se de um processo que, invertendo e esvaziando o sentido dos direitos humanos, tem como meta romper drasticamente com a lógica de que todas as pessoas têm direitos que

garantem a dignidade e a vida humana, e com isso vai consolidando a própria negação dos direitos humanos. Muitos pensadores vêm tratando esse processo como um período de mudanças, e várias denominações são elaboradas para a reflexão dessas mudanças através, tais como, a nova razão do mundo, mudança de paradigmas, revoluções tecnológicas e científicas e mudanças civilizacionais. Sung justifica essas mudanças com base em uma revolução mítica do capitalismo, em que o sistema social assume princípios fundamentais (e que não necessariamente são provados pela teoria) que “são justificados por meio da narrativa do mito e formam a estrutura mítica sobre a qual o sistema é justificado e operacionalizado” (SUNG, 2018, p. 26). É com base nesse mito, derivado de uma linguagem teológica, que se serve de preceitos subjetivos e transcendentais da forma de pensar das pessoas, que se sustenta “os pilares do novo mito do capitalismo, como a fé na sacralidade do mercado livre, a negação dos direitos sociais e a culpabilização dos pobres” (SUNG, 2018, p. 27).

Mesmo que o consenso em torno dos direitos humanos seja fruto da organização liberal na modernidade capitalista, as mudanças do próprio sistema têm rompido com ele e consolidando a negação dos direitos humanos. Esse período começa a ser caracterizado, especialmente, pelas crises humanitárias (do tratamento dado pela Europa e EUA aos imigrantes, por exemplo). Eles são pessoas totalmente sem direitos. As crianças podem ser separados dos pais, como ocorreu nos EUA, ou retidos, sem o devido processo legal ou deixados à deriva sem o direito de pisar em terra, como ocorre na Espanha) e pelas tensões ideológicas que acirram a polarização política entre aqueles que defendem o Estado mínimo e as garantias sociais (em especial após as eleições de Trump no EUA que inaugurou um período de governos de extrema direita, radicalmente ideológicos, fundamentalistas religiosos e negacionistas da ciência, como é o caso de Bolsonaro no Brasil).

Atualmente, a negação dos direitos humanos deixa de percorrer, discretamente, as ações políticas e econômicas e passa a ser, inclusive, verbalizada por líderes políticos, economistas e pela sociedade em geral. O discurso contrário os direitos humanos e que inclui violentamente ameaças aos seus defensores são difundidos e aceitos por uma boa parcela da sociedade, e ajudam numa visão de mundo em que os direitos humanos não existam. Conseqüentemente, cada vez mais são promulgadas normas legislativas e decretos executivos que suprimem direitos humanos e sociais oficialmente, como é o caso das reformas trabalhistas⁷⁴ e previdenciárias no

⁷⁴ A reforma trabalhista é um bom exemplo do sentido que o neoliberalismo tenta atribuir aos direitos humanos, as leis trabalhistas que, desde sua criação e organização da consolidação das leis do trabalho (CLT, em 1943, na “era Vargas”) eram vistas como direitos conquistados por todos os trabalhadores e que garantiam o direito ao trabalho de forma digna para os trabalhadores, passam a ser vistas como impasse ao desenvolvimento econômico. Como indica Marques e Ugino (2017), inúmeras medidas políticas e econômicas foram tomadas no Brasil, desde

Brasil. Nesse caso a lei do Estado exerce legitimamente a exclusão de direitos já conquistados ou a inércia frente as necessidades humanas.

Por outro lado, mesmo se pudéssemos falar do fortalecimento do consenso em torno dos direitos humanos, com leis e normas de proteção a serem seguidas, bem como o conhecimento em torno dessas determinações, esbarraríamos na problemática da lei que, por si só não pode ser confundida com a efetivação dos direitos humanos.

2.2. Crítica à Lei e Instituições Absolutizadas: o papel do mercado e do Estado como estruturas vitimadoras e de negação do ser humano.

Dussel afirma que, “é a partir da norma, ato, microestrutura, instituição ou sistema de eticidade ‘bons’ que, por contradição radical [...], são causadas, não intencionalmente e de maneira inevitável, vítimas, efeitos do dito ‘bem’” (DUSSEL, 2000, p. 12-13).

Ainda se pudéssemos contar com a possibilidade do consenso, sobretudo o consenso de origem pactual em torno do respeito e conhecimento da lei, a dinâmica do sistema revela outras situações que exercem a destruição dos direitos humanos e conseqüentemente cria as vítimas. Hinkelammert desenvolve criticamente como que a instituição social **Mercado**, instrumentalizado pela lei, é absolutizado e se consolida como estrutura vitimadora. Nesse caso, é possível perceber as contradições em torno da lei.

O Estado Democrático de Direito é um dos pilares da modernidade e apoia-se no modelo positivista do Direito. Isso significa que a lei, legislada e escrita, é organizadora e imperativa quanto as relações sociais. Como afirma Negri (2017, p. 09), na verdade, “a sociedade se apresenta como uma cadeia ininterrupta de relações jurídicas” e a norma/lei é o instrumento fundamental que organiza tais relações. A lei é uma face que corrobora o consenso na modernidade. Inclusive os direitos humanos são, modernamente, descritos por normas e constituições.

Ferrater Mora (2001) afirma que a palavra lei (derivada do grego *nomos*), possui várias significações: a de uso, costume, convenção, mandato” (MORA, 2001, p. 405). Disso, o autor

o governo Collor o que não exclui os governos Lula e Dilma, para que o Brasil integrasse completamente a agenda neoliberal, por meio da abertura para o mercado internacional, inclusive alterando a lei para permitir a fluxo de capital na bolsa de valores no governo Collor e posteriormente pelo acelerado processo de privatizações e reforma administrativas no governo Fernando Henrique. Porém, nunca havia tido mudanças estruturais na legislação trabalhista como aconteceu com a reforma trabalhista do governo Temer em 2017, tornando-se instrumento essencial “para que o Brasil se integre completamente à dinâmica do capitalismo contemporâneo, comandado pelo capital portador de juros, especialmente por sua forma mais perversa, o capital fictício. Trata-se do país assumir as normas ditadas por este capital que, no seu entender, garantem a reprodução do capital no contexto do capitalismo “globalizado”.” (MARQUES; UGINO, 2017, p. 8).

discorre sobre distinções elaboradas em face ao conceito de lei: a lei que denota qualquer relação constante e objetiva da natureza (lei natural); a Lei hipótese geral que se refere à lei (da natureza); a Lei regra por meio da qual pode se regular o curso de uma ação (lei norma); e a Lei que designa um princípio geral sobre a forma ou a amplitude ou ambas na sociedade (MORA, 2001, p. 406). Portanto, a lei pode ser a lei legislada e publicada, mas que, por vezes, transcende a formalidade escrita e torna-se a lei que constrói uma visão de mundo na sociedade e organiza a forma de viver e pensar tal sociedade. Na teoria jurídica nacional, pode se dizer, grosso modo, que a lei é a forma escrita de alguma norma, princípio ou costume, proveniente do interesse geral, que passa por um processo legislativo estabelecido na Constituição e que se vincula ao Estado (poder público, administradores) de tal forma que este não pode agir ou exigir qualquer ação que não em virtude de lei (SILVA, 2006, p. 420).

A lei sempre foi objeto de reflexão filosófica, sobretudo em torno de suas definições e relações na sociedade. Mas foi com Marx que à lei passa a ser rígida e metodologicamente criticada. Desde seus primeiros escritos, o jovem Marx já se preocupou com as injustiças advindas das leis-normas burguesas da época, por exemplo, em seu artigo sobre “a lei do furto da madeira” (MARX, 2011) (que proibia os pobres de pegarem madeira no chão das florestas para uso próprio) já se posicionou criticamente aos interesses privados que pretendem transformar o Estado em instrumento de seu benefício, através da edição de leis que garantem a exploração e a manutenção da pobreza de parte da população. Posteriormente, sua teoria crítica embasou inúmeros estudos e teorias que auxiliaram na elaboração da crítica à lei e ao direito nascidos no sistema burguês.

O jurista soviético Evgeni Pachukanis também propõe uma leitura do direito como relação social que ocorre no mundo capitalista das mercadorias. Como outros pensadores marxistas, a crítica do direito desenvolvida por Pachukanis tem como partida a crítica que Marx faz da lei da propriedade privada que “fundada na produção e na circulação de mercadorias, transforma-se, obedecendo a sua dialética própria, interna e inevitável, em seu direito oposto.” (MARX, 2013, p. 659). Pachukanis reforça a ideia de que o Direito e a lei nascem do valor da troca, portanto é centrado nas mercadorias e serve para encobrir seus “conteúdos apropriativos” (NEGRI, 2017), estabelecendo condições gerais e abstratas “de acordo com as quais a troca pode se realizar em função da lei de valor, e a exploração se passa sob a forma de “contrato livre”.” (PACHUKANIS, 2017, p. 60).

Como jurista, a crítica de Pachukanis é quanto ao papel da mediação jurídica (função do direito e exercida pelo poder do Estado) que se articula com os interesses do sistema

capitalista, servindo como aparato objetivo para consolidar a ideologia capitalista. O direito faz a mediação dos acontecimentos econômicos:

O movimento mais ou menos livre da produção e reprodução social, que na sociedade de produção mercantil acontece formalmente por meio de uma série de transações privadas, é o objetivo prático profundo da mediação jurídica. E é impossível atingi-lo apenas com a ajuda de algumas formas de consciência, ou seja, de momentos puramente subjetivos: são necessários critérios precisos, leis e interpretações destas, uma casuística, tribunais e o cumprimento coercitivo das decisões. (PACHUKANIS, 2017, p. 65).

Para o autor a lei é um instrumento prático que fortalece a alienação da consciência para garantir o bom funcionamento do sistema econômico capitalista dentro do Estado. A forma jurídica são elementos centrais do capitalismo, que legitima, como direito, a exploração capitalista (MASCARO, 2017). Não haveria outra saída para que a lei deixe de estar a serviço do direito burguês senão a supressão do próprio sistema capitalista, portanto não há limites confiáveis para que a lei não cumpra sua função burguesa de garantir o capital.

Instigado pela Tese I sobre o Conceito da História de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2005), Hinkelammert reflete sobre a crítica da lei elaborada por Marx e o faz, sob uma perspectiva diferente da elaborada por Pachukanis, a partir do questionamento sobre a presença do pensamento de Paulo de Tarso nas análises do próprio Marx, concluindo que a estrutura da crítica da lei em Paulo e em Marx são parecidas, sendo que as raízes da crítica da lei feita por Marx podem ser encontradas em Paulo. E, com base nessa argumentação, dentro da perspectiva teórica de nossa pesquisa, tentaremos relacionar como elemento crítico para pensar a EDH.

Para Paulo a lei era a lei Romana e para Marx a lei do Código Civil, mas, para efeito de crítica ambas não se distinguem. Hinkelammert, então, problematiza as possíveis concepções atribuídas a lei e menciona dois elementos-chaves que permite criticá-la:

Primeiro: Trata-se do conceito de pecado que Paulo tem. O apóstolo estabelece uma distinção entre *o* pecado e *os* pecados. Os pecados violam a lei. Não obstante, o pecado é cometido no cumprimento da lei. E é esse o pecado de que trata Paulo em sua crítica da lei. Esse conceito fundamental é também a base da crítica da lei feita por Marx. Este amplia essa crítica da lei para uma crítica da lei de valor como lei dos mercados. Sua crítica é a denúncia da opressão e da exploração, que a aparece quando a lei é cumprida. [...]. Segundo: Paulo denuncia a lei na medida em que se considera o cumprimento da lei como a justiça. Já em Paulo, o pecado implica em um problema ideológico. Aquele que considera a justiça o resultado do cumprimento da lei produz a injustiça. Quando tem seu cumprimento considerado instrumento de justiça, a lei se transforma em seu contrário [...]. Quando ele [Marx] considera o cumprimento da lei e, por conseguinte, da lei de valor como ato de justiça,

os crimes que se cometem no cumprimento da lei já não parecem ser crimes, mas sacrifícios necessários. (HINKELAMMERT, 2012, p. 11-12).

O autor indica no pensamento de Paulo não uma teologia, mas sim “um pensamento crítico em seu sentido mais autônomo” (HINKELAMMERT, 2012, p. 17), identificando-o embrionariamente com o pensamento crítico que se desenvolve até hoje.

O fato é que a lei aparece como central para a reflexão crítica da sociedade. A mesma lei tida como solucionadora e organizadora dos conflitos e relações sociais, pode ser também fonte de injustiças e legitimadora das vitimações. Inquestionavelmente a lei é, seja como norma escrita ou como “espírito”⁷⁵ de uma época, pilar estrutural da sociedade, sobretudo, contemporânea. A lei constitui aspectos que são invioláveis. A lei “civil”⁷⁶, aquela promulgada legitimamente pelos poderes constituídos, pode estar a serviço da manutenção de uma sociedade politicamente injusta, cria ou despreza suas vítimas, ao passo que se torna as instituições sociais, sobretudo o mercado, absolutas.

Por óbvio, a solução não pode ser ingenuamente a supressão da lei-norma, até porque dialeticamente, a existência de certas leis se constitui vitórias resultantes de lutas por garantias e direitos, mas a solução deve estar na consolidação do sujeito humano como o critério absoluto das relações sociais concretas, e o discernimento sobre a lei, sempre que necessário.

Voltando aos argumentos de Hinkelammert ao tratar da crítica da lei em Paulo, ele indica que Paulo relaciona o pecado à lei, e que o mais grave pecado se comete quando se cumpre a lei, por isso sua ação é muito mais ardilosa. Paulo trata da lei que é capaz de matar o outro quando é cumprida, isso porque os interesses por traz dessa lei não garantem a dignidade de todas as pessoas, mas garante o funcionamento do sistema. “O pecado” é cometido contra o outro, contra o sujeito, que passa ser vitimizado com autorização da lei. Assim, “no interior da lei, o outro é esmagado” (HINKELAMMERT, 2012, p. 108).

A lei é elaborada pelo Estado como meio de garantir a liberdade e a igualdade, razão pela qual seu valor é “maximização”, no entanto, a lei garante uma igualdade abstrata (que está tanto na base da lei como na base do mercado), desvinculada das relações concretas da maioria,

⁷⁵ Que constrói, de acordo com os conceitos de lei vistos acima, um modo de pensar na sociedade. Trata-se de uma lei que ocorre na socialização, ainda que não seja lei, aprovada e publicada, por exemplo, a meritocracia percorre as relações humanas e estimulam a concorrência entre as pessoas, muitas vezes de forma exageradamente injusta ou violenta, isso porque a “lei” que prevalece é a do sucesso financeiro – do “ter para ser”.

⁷⁶ É preciso diferenciar a ideia contida nessa expressão lei “civil”, que grafamos com aspas, da lei civil. No primeiro caso nos referimos, a partir da reflexão de Hinkelammert, de qualquer lei elaborada pelo Estado, seja ela, no âmbito do direito civil, penal, trabalhista, previdenciário ou outros. Já a lei civil pode ser compreendida dentro no meio jurídico como a lei que trata exclusivamente de matéria do direito civil (contrato, família, sucessão etc.) excluindo, nesse caso, as leis penais, trabalhistas e outras.

porque é apenas uma formalização de determinado conteúdo retoricamente como direito ou ordem, mas, na verdade, sua eficácia é sentida quanto ao sistema, esse é o maior beneficiário da lei. Ela legitima e potencializa um sistema de opressão e exploração.

A liberdade da lei e do mercado tem como avesso, a opressão e a exploração. Por isso, a lei aparece numa figura dupla, como lei formal e como aquilo que se encontra no avesso dessa lei e que é o mercado totalizado” (HINKELAMMERT, 2012, p. 230).

Hinkelammert critica, então, o papel que a lei exerce na sociedade, absolutizando o Mercado, e isso é um problema para os direitos humanos. Historicamente, as declarações de direitos humanos do século XVIII, foram fruto de revoluções burguesas sociais que opunham à organização absolutista do Estado monárquico da época (e, também, da Igreja que era relacionada ao Estado), organizando, com fundamentos na razão iluminista, a sociedade civil. Por sua vez, essa sociedade civil derivada da revolução social tem como centralidade a propriedade privada (que deixa de ser exclusiva da nobreza e torna-se direito também da burguesia), por isso, os direitos que importam para essa sociedade são aqueles relacionados à propriedade privada, portanto, são os direitos dos proprietários e não dos sujeitos humanos, porque grande parte da população continuava fora dos benefícios legais e podiam viver na pobreza e explorados. Ainda que surgissem outros direitos, eles eram hierarquicamente inferiores ao direito de propriedade. A sociedade de instituições feudais garantidas pelo direito natural e dos reis, deram lugar a uma sociedade fundada na razão e nos direitos, em que mesmo os direitos que poderiam ser delineados como direitos humanos, estão, de fato, baseados no direito de propriedade, que é garantido pelas instituições absolutizadas pelas leis, em detrimento àqueles direitos humanos que estão fundados nas necessidades humanas. (HINKELAMMERT, 2002).

Hinkelammert (2002) trata da absolutização das instituições **Estado** e **Mercado** que ganham espaços a partir da institucionalização (legalização) da propriedade privada (fora do âmbito da realeza e nobreza europeia) sendo, portanto, instrumentalizados pela lei.

Para chegar nessa linha de pensamento, Hinkelammert aprofunda e indica a teoria sobre a natureza humana desenvolvida pelo filósofo inglês-escocês David Hume (1711-1776), ao defender a que há uma condição humana que força à institucionalização de um sistema de propriedade todas as relações sociais do homem com a natureza (Hinkelammert, 2002). Pois, para Hume, o homem estava movido por uma paixão de interesses e a institucionalização da propriedade privada acalmaria a ânsia de adquirir bens. A legalização da propriedade privada

seria a solução para uma sociedade perfeita. Mas, ao invés de acalmar os proprietários, serviu para despertar ainda mais o interesse em adquirir bens e posses, tornou-se a regra, e “quanto mais se absolutiza a propriedade e o mercado e a ética correspondente ao mercado, mais se resulta insaciável, perpétua universal e diretamente destrutiva da sociedade” (HINKELAMMERT, 2002, p. 138, tradução nossa).⁷⁷

Ao contrário de uma sociedade mais humana, essa forma de pensar reduz todo argumento em favor da vida humana em função da supremacia das instituições.

Apaga o argumento da possibilidade de vida em relação à institucionalização e promete "uma perfeita harmonia e concórdia" como resultado de uma absolutização da ética do mercado. Não é necessário preocupar-se que as instituições sejam moldadas de tal maneira que a vida humana seja possível em suas condições concretas de possibilidade. Hume anuncia uma instituição milagrosa, única e suficiente para todos os casos em todo o mundo e para o futuro. Ele não faz mais uma reflexão sobre a condição humana. (HINKELAMMERT, 2002, p 137, tradução nossa).⁷⁸

Atualmente, esse sistema causa as vítimas e destrói a natureza, produzem o caos e uma ordem que é, em última instância, mortal e o problema que existe é justamente encontrar maneiras de barrar essa “ânsia desatada” de absolutização da propriedade/mercado.

A lei exerce um papel fundamental nessa lógica da absolutização das instituições, em que a centralidade de todas as ações sociais e políticas giram em torno do desenvolvimento e manutenção das instituições e não das pessoas humanas. A própria lei é “maximizada”, é também absoluta em relação a vida das pessoas. Por isso, como argumenta Hinkelammert (2012), muitas vezes o **cumprimento da lei configura-se a própria injustiça**. Como, por exemplo, não seria injusto existir uma lei que garante a um homem aposentar-se aos 33 anos de idade – ainda que a esta, que na prática é uma aposentadoria, se dê nome de “reserva remunerada”⁷⁹; e outra lei que obriga, inclusive aquele que tem trabalhos pesados (como do

⁷⁷ “cuanto más se abolutiza la propiedad y el mercado y su ética del mercado correspondiente, más resulta insaciable, perpétua, universal y directamente destructora de la sociedad.” (HINKELAMMERT, 2002, p. 138).

⁷⁸ Borra el argumento de la posibilidad de la vida en relación con la institucionalización, y promete "una perfecta armonía y concordia" como resultado de una absolutización de la ética del mercado. No hace falta preocuparse de que las instituciones sean conformadas de manera que la vida humana sea posible en sus condiciones de posibilidad concretas. Hume anuncia una institución milagrosa, única y suficiente para todos los casos en todo el mundo y para el futuro. No hace una reflexión más sobre la condición humana. (HINKELAMMERT, 2002, p 137).

⁷⁹ Referimos aqui ao caso concreto muito divulgado sobre o presidente Bolsonaro ser aposentado das funções militares, aos 33 anos de idade, de acordo com a lei 6.880, de 1980, que prevê a transferência para a reserva (semelhante à aposentadoria, pois é remunerada) no caso de militar das forças armadas eleito, recebendo o valor integral da remuneração e à Emenda Constitucional 103, de 2019 (promulgada pelo mesmo presidente aposentado aos 33 anos de idade), que alterou o sistema de previdência social, ampliando a idade e tempo de contribuição para o trabalhador aposentar-se, lembrando que o valor da aposentadoria não pode ultrapassar o teto previdenciário, ainda que receba acima do valor.

setor da construção civil, por exemplo), dedicar-se duramente, aposentar-se mais tarde e, em regra, recebendo um salário-baixo? Mas, por óbvio, de acordo com a lógica neoliberal de mercado, o sistema de previdência e de regras trabalhistas e salariais que garantem a dignidade do trabalhador, são absolutamente opostas aos interesses dos proprietários. O seu cumprimento é a exploração do trabalhador, mas a sua não aceitação é exclusão, pode ser a morte, porque para além dessa lógica nada funciona, nenhum direito humano, que advém das necessidades humana é realizado. Os direitos humanos são descaradamente violados, mas com ares de que são garantidos.

Dessa forma, a lei e a ética relacionam-se, sobretudo, com a hegemonia do sistema econômico, e se revela como sendo a própria ética do mercado, no interior da qual toda outra ética é abolida (HINKELAMMERT, 2012, p. 108). No mercado a única ética defendida é o lucro e, nesse sentido, encontra eco na política do Estado, em que a preocupação é a ideia do desenvolvimento/crescimento econômico e nenhum setor da sociedade escapa a essas lógicas. O Estado, através de seus governantes, curva-se aos interesses do sistema de mercado. O ser humano e o bem-estar comum deixam de ser o critério para a organização e desenvolvimento na sociedade, a garantia da vida humana não é mais o centro da preocupação da sociedade. A lógica pode ser caracterizada da seguinte forma: “deixar morrer, deixar cair na exclusão não é matar. A lei não permite matar, mas permite deixar morrer e levar as pessoas a situações nas quais estão condenadas a morrer [...]” (Hinkelammert, 2012, p. 108). Essa lógica pode ser caracterizada hoje, por exemplo, quando é possível ver milhares de pessoas vivendo em situação de rua na cidade de São Paulo e as medidas governamentais não são soluções que garantem a vida e a dignidade dessas pessoas, mas, na verdade, realiza-se uma política endurecida, com fundamentos higienistas, os moradores são vistos como entraves visuais para a cidade.⁸⁰

A lei absoluta hoje é, então, a lei que mantém o Mercado, se expressa tanto nas leis-normas escritas quanto é, também, o núcleo e a ética do mercado (HINKELAMMERT, 2012) que constrói uma visão de mundo, uma maneira de pensar e viver na sociedade. Por isso deve ser cumprida sem limites, não há nem mesmo limites impostos ao seu potencial destruidor da

⁸⁰ Um levantamento feito pela prefeitura municipal de São Paulo, em 2019 havia mais de 24 mil pessoas em situação de rua (Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/01/30/populacao-de-rua-na-cidade-de-sp-chega-a-mais-de-24-mil-pessoas-maior-numero-desde-2009.ghtml>). Sobre a política higienista da cidade de São Paulo podemos verificar as notícias disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/12/prefeitura-de-sp-instala-grades-e-plantas-em-calcadas-embaixo-de-viadutos-no-centro.ghtml> e <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,padre-quebra-pedras-que-prefeitura-de-sp-colocou-debaixo-de-viaduto-contrapopulacao-de-rua,70003602858>.

vida e da natureza. A lei do mercado é absoluta e absolutiza as instituições (sobretudo o mercado) e, em geral, todas as tentativas de assegurar universalmente a vida humana e o meio ambiente, são denunciadas como distorções de mercado (ações que prejudicam o desenvolvimento livre do mercado e o ganho de lucro) e, portanto, devem ser eliminadas, extirpadas. Neste sentido as leis trabalhistas, de proteção ambiental, de organizações sindicais, de sistemas públicos de saúde, educação e previdência social, de organizações populares em geral são apresentadas pelos governantes e até mesmo pelos setores midiáticos como “distorções de mercado”, na qual sua realização acarreta prejuízos ao desenvolvimento econômico do país. E o que importa é a falácia do desenvolvimento econômico que passa pela liberdade e poder irrestrito do mercado.

E esse modelo, em que a lei de mercado se transforma em lei absoluta, despreza “hoje a vida humana e de toda natureza num grau tal que essa própria vida se encontra ameaçada. Mas continua-se a tratar essa lei como a única coisa sagrada de nosso mundo.” (HINKELAMMERT, 2012, p. 137).

A lei se absoluta, sobretudo a serviço da manutenção do mercado, causa uma injustiça também absoluta. Porém, essa afirmativa não significa a defesa da abolição da lei, mas a necessidade de problematizá-la, criticá-la ou até mesmo intervir quando ela destrói a vida humana.

Em função disso, a vida humana e o meio ambiente são ameaçados. São os efeitos indiretos da ação direta organizada em nome da absolutização do mercado (HINKELAMMERT, 2002). Em curso bem adiantado, vivenciamos um processo de exploração destrutiva da natureza e de vitimação da maioria da população humana pelo mercado, que vive na pobreza e não tem acesso aos serviços básicos – sem direitos humanos, esse quadro é atualmente reforçado pela trágica situação pandêmica que vive o mundo nesse início de década.

Uma sociedade só é possível se a vida humana é possível. Não adianta um sistema que permite a vitimação de tantos em nome do acúmulo de riqueza de alguns.

Que não se pode viver sem que todos vivam, é por um lado um postulado da razão prática, por outro determina uma práxis. É a práxis correspondente aos direitos humanos da vida humana. [...] De forma invertida, mostra o que o ser humano é como sujeito: não matar o outro para não se matar”. (HINKELAMMERT, 2002, p. 242, tradução nossa).⁸¹

⁸¹ Que no se puede vivir sin que todos vivan, es por un lado un postulado de la razón práctica, por el otro determina una praxis. Es la praxis correspondiente a los derechos humanos de la vida humana. [...] De manera invertida muestra lo que es el ser humano en cuanto sujeto: no matar al otro para no matarse a sí mismo.” (HINKELAMMERT, 2002, p. 242).

Nesse sentido, não defendemos que a solução é, necessariamente, a abolição das leis e das instituições. É melhor uma sociedade que tenha leis, inclusive com leis e pactos sobre os direitos humanos, mas isso, por si só, não pode ser confundido com a garantia de tais direitos. A existência da lei não pode ser vista como a finalidade de defesa dos direitos humanos, ela é essencial na organização da sociedade contemporânea, mas deve ser vista diante das problematizações advindas da sua crítica, e percebida que sua existência não é sinônimo de garantia de direitos, de justiça. Mas, paralelamente, a lei também não pode ser vista como meio exclusivo de garantia dos direitos humanos, já que sua análise crítica demonstra que o seu cumprimento pode significar, contraditoriamente, a violação de direitos.

Diante dessa problemática que impacta diretamente os direitos humanos, uma resposta seria recuperar os direitos humanos a partir do ser humano concreto, a partir da existência das vítimas, das necessidades que a pessoa tem para estar viva. Pensar a partir da centralidade da vida humana que se desenrola em situação de vítimas, pode ser um argumento palpável de violação da vida e da dignidade, capaz de contestar as instituições absolutizadas.

Por fim, a crítica da lei permitem relacionar dois desdobramentos (ou consequências) que importam à EDH: um, de cunho pedagógico, como já apontamos no primeiro capítulo, em que “o saber” sobre a lei, ainda que sejam as leis que normatizam os direitos humanos, não significa “o reconhecer” os direitos humanos, porque a existência da lei não pode ser confundida com a efetividade da lei; e outro, que trata da tensão entre a instituição e o sujeito que acontece ao compreender/cumprir a lei, evidenciando a necessidade de um discernimento sobre a lei como fonte ético-crítica das relações econômicas, políticas e sociais que acontecem dentro do sistema capitalistas.

Vale ressaltar quanto aos dois temas abordados acima (a crise da razão que engloba o consenso em torno dos direitos humanos e o questionamento neoliberal dos direitos humanos), que na verdade, trata-se de um processo que vai acontecendo concomitantemente, e ora um é mais possível, ora outro. Não obstante a apresentação separada destas duas questões, já indicamos que as entendemos como duas expressões de um mesmo fenômeno político, social e econômico.

2.3. Os Direitos Humanos nas relações fetichizadas

O fetichismo se caracteriza por articular a dominação econômica objetiva com as bases da interpretação subjetiva da vida. Neste sentido, é uma explicação mais complexa do que o

tema tradicional da alienação, que é compreendido como um erro na maneira de pensar e compreender a realidade. O fetiche vai além, ele conquista também outras dimensões humanas que não a razão e aderindo incontestadamente as pessoas. Por exemplo, é o que aponta os estudos de Allan Coelho (2021) afirma que,

O sistema capitalista articula duas facetas que parecem opostas: se por um lado produz exploração, dominação, exclusão e muitas vezes morte, por outro lado, gera fascínio para seu modelo de vida e de sucesso, atraindo a **adesão das pessoas** (COELHO, 2021, p. 27, negrito nosso).

O sistema neoliberal não é apenas um sistema econômico, é também um sistema de valores, ou como denominam Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 15-17), é “a nova razão do mundo”, sob a qual predomina um sistema normativo eficiente a ponto de orientar governos, empresas e milhões de pessoas que “não têm necessariamente consciência disso”. Por isso, apesar de todos as consequências catastróficas, a lógica do mercado é hegemônica na sociedade.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades [...]. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16)

Quer dizer que, vivemos sob a lógica hegemônica dos interesses do mercado, sob uma visão de mundo baseado no modelo burguês, em que até mesmo os direitos liberais, conquistados nas revoluções burguesas do século XVIII (que embora contraditórios ajudaram a inserir a noção de direitos de forma mais ampla) e disseminados para os Estados modernos ocidentais, são refutados ideologicamente nas sociedades. Os valores neoliberais, essa nova razão do mundo, perfazem a visão de mundo hegemônica no modo de produção capitalista, em que os direitos humanos (se verdadeiramente voltado para a garantia da vida mediante a satisfação das necessidades concretas das pessoas) são invertidos, esvaziados e até mesmo negados. Em consequência disso, a grande maioria da população sofre cotidianamente os efeitos das injustiças nas sociedades, mas se quer percebem a razão dessas injustiças.

A realidade concreta de violações é visível, mas as relações que causam tais violações são invisibilizadas, embora vividas pelas vítimas não são vistas. Sobre o mecanismo que permite a invisibilidade, Hinkelammert explica que se trata do fetiche nas relações sociais (no sentido marxista) que se desenvolve nas relações econômicas-mercantis. Esse tema é frequentemente abordado por teólogos da libertação e por autores que dialogam com os elementos dessa teologia. Dussel (2000) explica que o fetichismo é a origem oculta do mal que

causa vitimação. É oculto porque lava o indivíduo a fazer o mal achando que está fazendo o bem. “Este ocultamento do mal é um processo de fetichização, de fundamentação da pretensa verdade da não-verdade do sistema” (DUSSEL, 2000, p. 377). O fetiche é, nesse sentido, um processo de ocultação, de invisibilidade das consequências perversas das relações capitalistas entre os homens, as mercadorias e as instituições.

Como explica Hinkelammert, a análise do fetichismo é a parte econômica e fundamental da teoria de Marx, embora a que menos tenha chamado atenção na tradição do pensamento marxista, sendo que

o objeto da teoria do fetichismo é a visibilidade do invisível e se refere aos conceitos dos coletivos nas ciências sociais. Esses coletivos são totalidades parciais como uma empresa, uma escola, ou um exército; ou são totalidade de todas essas totalidades parciais, como o é fundamentalmente a divisão social do trabalho, em relação à qual se formam conceitos das relações de produção e do Estado (HINKELAMMERT, 1983, p. 25).

Com isso Hinkelammert argumenta que esses coletivos são **invisíveis** (não se veem, por exemplo instituições, se veem os elementos de determinada instituição, como por exemplo, o prédio de uma escola, de uma empresa, os produtos da empresa etc.), mas sua existência é percebida pelo homem de determinada forma, isso é, mesmo invisível é possível “ser vista”. Porém, são vistas como fetiche e como tal podem ser percebidos e vivenciados. A questão é que o fetiche tem como consequência tornar invisível os efeitos dessas instituições sobre as relações humanas. E para fundamentar tal reflexão, Hinkelammert demonstra como que as relações mercantis são uma forma de coordenar a divisão social do trabalho (que é fundamental para a garantia dos bens necessários à sobrevivência de todos) e como ela atua em um processo de dominação capaz de tornar invisível seus efeitos sobre a vida e morte das pessoas. Isso se dá, por exemplo, pela dimensão do fascínio, que pelo desejo das mercadorias, é um mecanismo não racional poderoso a ponto de atrair os consumidores independentemente de qualquer condição. Assim, diversas formas de exploração e exclusão adquirem ares de naturalidade, de situação dada sobre a qual nada se pode fazer para superar, “aparecem como regras do jogo, sendo na realidade regras de uma luta desumana de vida e morte [...] sem que possam protestar” (HINKELAMMERT, 1983, p. 27).

Nessa relação mercantil, acontece a inversão dos valores na qual as mercadorias (ou o dinheiro/capital), como objeto das relações mercantis (apoiadas no mundo jurídico dos contratos), recebem uma importância de sujeitos, isso é, as mercadorias recebem tal valor que permitem que elas não sejam utilizadas apenas como o destino final (por exemplo, o sapato para calçar), mas por conta da propriedade elas recebem também um valor de troca e servem

para outras relações mercantis entre as próprias mercadorias. Desse modo, são como relações sociais entre si, prevalecendo sobre a própria vida humana, que passam a ser objetos do sistema. “O fetiche, portanto, aparece enquanto os produtos são produzidos [...]. Constitui-se a relação social entre os produtos e a relação material entre os produtores” (HINKELAMMERT, 1983, p. 33).

Com essa linha de argumentação, Hinkelammert (2012) vai demonstrando o papel fundamental da lei (das relações jurídicas em geral) para que as relações mercantis consigam invisibilizar as dominações sobre as pessoas. Desse jeito, a razão neoliberal vai fazendo parte da vida de todos sem que seja percebida como uma lógica que permeia toda a maneira de viver, e que a maioria das pessoas vão simplesmente se adaptando. As leis das relações mercantis, não necessariamente escritas ou promulgadas, como as leis do Mercado, assumem este aspecto de ordem natural das coisas.

O fetichismo é decorrente de uma relação social, ele se desenvolve nas relações que acontecem entre os sujeitos, as mercadorias e as instituições. Dessa forma, o fetichismo não surge no indivíduo e se manifesta em nível pessoal, mas na sua constituição como pessoa em relação social. A caracterização do humano como individualidade radical dificulta a percepção da relação social que gera o fetichismo. Em última análise, indiretamente, o fetichismo nega os direitos humano e o faz ao ir desumanizando (furtando os valores humanos) a maioria dos seres humanos. E por meio dessas relações, a vida e as necessidades vão deixando de ser o critério das decisões, sustentado pelo sistema jurídico em que toda a lei está orientada ao serviço do desenvolvimento econômico do sistema capitalista neoliberal que beneficia uma pequena parcela da população.

Hinkelammert critica esta lógica do capitalismo, afirmando-o como um sistema suicida que age sem limites até a destruição do planeta. Não são poucos os exemplos que vivenciamos nesse século (tais como calamidades climáticas, pandemia etc.) que estão relacionados à destruição da natureza (LÖWY, 2011), o sofrimento das vítimas decorre paralelamente da exploração humana e da exploração da natureza. E tudo isso é organizado a partir de uma relação de dominação que consegue ocultar a responsabilidade (isso é que têm uma responsabilidade, uma culpa e que é bem escondida) sobre essas violações, ao mesmo tempo que determina a maneira de viver, produzindo e consumindo, de modo que reforça aspectos ideológicos, mas com aparência de natural e imutável.

Diante dessa argumentação, o fetiche e a teoria do fetichismo perfazem uma problemática quanto os direitos humanos que é importante para esse trabalho. Como o fetiche

não se manifesta originalmente em nível pessoal, não podemos dizer que é a pessoa diretamente responsável pelas violações dos direitos humanos, pois o indivíduo, em meio a suas relações sociais, é bombardeado de ideologias que o torna fetichizado. O fetiche não o faz violar direitos humanos, mas, ao ocultar a realidade das responsabilidades, o faz aceitar que as violações de direitos humanos apareçam como resultado normal da sociedade e a ele caberia tão somente se adaptar a essa realidade visível. É um sistema de dominação e que é cotidianamente reproduzido pelas instâncias da sociedade, até mesmo pela educação.

Nesse sentido a estrutura fetichizante é um nexos entre a absolutização da lei, das instituições, dos sentidos dos direitos e a existência das vítimas na sociedade – perfaz um problema na sociedade em âmbito dos direitos humanos. Ainda, o fetiche também traz um problema que se relaciona com a educação⁸².

O professor Jean-Yves Mas (2019) articula esse problema na seguinte fórmula: o capitalismo repousa em um sistema de valor, que não são valores inatos e precisa das instituições para conquistar as consciências, visando sua sustentação. Por isso, as instituições neoliberais apoiam e motivam as pedagogias alternativas inovadoras, não porque essas querem de fato a autonomia dos educandos, mas porque elas trabalham com princípios que permitem desenvolver competências comportamentais individuais os quais são facilmente furtados e representados pela forma de pensar neoliberal, facilitando a formação de futuros trabalhadores que “se adaptarão as mutações da organização do trabalho e novas normas de emprego (MAS, 2019, p. 99). O que Mas defende é que o sistema neoliberal se utiliza da instituição escola para garantir e ampliar a lógica do neoliberal, objetivando, claro, a manutenção do sistema de exploração, de acumulação de lucro, independentemente das vítimas que deixam para trás. Este é um debate complexo, sendo que o fundamental, desta argumentação é que o sistema social, para além de suas formas econômicas, gesta comportamento e consciência visando adesão a um modelo de viver e a sustentação das estruturas que asseguram a finalidade do capitalismo.

Se pensarmos diretamente quanto à EDH, é possível supor que isso aconteça, por exemplo, ao ser estipulada como competências e habilidades na BNCC, o que pode ser refutado na prática pelo professor ou que pode ser simplesmente aplicada. Não há dúvidas de que essa maneira de prática da EDH é veemente refutada e criticada pela literatura da área e pela prática de militantes educadores (professores ou não) de direitos humanos. Porém, que ainda assim

⁸² A relação entre a teoria do fetiche e a educação é um tema que está sendo construído teoricamente, os estudos de Coelho (2021) indicam a necessidade de refletir sobre uma educação antifetichistas com base nas propostas formativas de educação ecológica proposta pela Laudato Si.

podem não estar livres da armadilha de reduzir a questão educacional ao sujeito alienado à ser conscientizado, deixando de perceber os aspectos característicos do fetiche.

Nesse sentido, não levar em conta toda essa estrutura fetichizante que permite o sistema capitalista agir sem limites em sua saga destrutiva em busca do acúmulo de capital é um problema para a EDH, ao passo que ela pode estar direcionada para transformar dentro de certos limites a mentalidade dos indivíduos sem com isso transformar a estrutura injusta. Se a finalidade é melhor inserir as vítimas na sociedade fetichista, é possível afirmar a prática dos direitos humanos?

Pois, dentro dessa forma de viver, pensar e se relacionar, os direitos humanos perdem espaço como essencial para a vida de todos. Isso, obviamente, se nota primeiramente pelas condições reais de vida das pessoas, como também, na própria narrativa ideológica em torno do seu sentido. A crise dos direitos humanos na sociedade se reafirma no fato de que a injustiça social não é sequer vista como injustiça ou mesmo como violação dos direitos humanos.

2.4. Direitos Humanos: a garantia das necessidades da vida

Em razão do debate acima e respeitando o conjunto teórico da pesquisa apresentaremos a seguir, as possibilidades de definição para direitos humanos que são, direta ou indiretamente, tratados pelos autores que fundamentam esta tese. Essa reflexão é muito importante porque não há uma concepção exclusiva de direitos humanos. Vimos o quanto seu sentido pode ser esvaziado ou invertido e como isso gera uma compreensão totalmente oposta do que são os direitos humanos (como quando são vistos como “direito de bandido”). Além disso, vimos como esse processo culmina na própria negação dos direitos humanos.

Na teoria jurídica internacional, motivada pelos estudos dos Tratados e Declarações internacionais, os direitos humanos são descritos como aqueles direitos inerentes à pessoa humana, os quais se fundamentam na dignidade humana e possuem como características principais: a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação, o que significaria dizer que todas as categorias dos direitos humanos sejam políticos, civis, sociais, econômicos, culturais, ambientais e de fraternidade, são atribuídas para toda pessoa, indistintamente e sem fracionamento, visando à garantia da dignidade humana. Poderia ainda acrescentar a essa compreensão a ideia de que os direitos humanos são atualmente imperativos⁸³

⁸³ A ideia de imperativo normativo ou da norma decorre da teoria do direito como sendo um “[...] elemento essencial para a definição de direito e para a caracterização da norma jurídica, como uma forma de imposição de

normativos e podem ser exigidos perante o Estado.

Mas, ao lado dessa organização formal e abstrata, é na existência das vítimas, daquelas pessoas que tem sua mão de obra exploradas, que é oprimida pelas relações de dominação, ou excluídas das possibilidades de viver dignamente, que os direitos humanos podem ser fundamentados e compreendidos. Diante disso, é preciso destacar uma compreensão de direitos humanos que esteja relacionada com a concepção de pessoa humana, da dignidade humana e com suas necessidades humanas concretas. Nesse caso os direitos humanos são aquelas condições sem as quais não há vida.

Em “Pedagogia do Oprimido” (2014a), Freire não usa diretamente a expressão direitos humanos, mas em algumas passagens é possível compreender que ao afirmar o “direito de pessoa” (p. 62), “direito de todos os homens” (p. 109) ou “direitos dos homens” (p. 112), ele refere-se às necessidades das pessoas, exemplificando entre as necessidades vitais: “comer, vestir, calçar, educar-se”; passa pelas necessidades culturais, sociais; e acrescenta o direito de ser mais, que é uma vocação humana e para garantir isso, se preciso for, temos a necessidade de transformar o mundo. Na concepção de Freire direitos humanos são as necessidades que garantem a vida das pessoas, mas, sempre explicitada num tom que articula luta com a esperança aliados a amorosidade, todos estampados na figura do “ser mais” de homens e mulheres.

A expressão “direitos humanos” foi articulada diretamente por Freire ao referir-se a educação em direitos humanos em uma palestra realizada em 1988 na USP (a qual retomaremos no capítulo 3) e definida como:

[...] direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e a noite colocar a cabeça nele, pois esse é um dos direitos básicos do bicho gente, é o direito de repousar pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar; o direito de amar [...] (FREIRE, 2001, p. 94-95).

Freire (2000) trata dos direitos básicos do “bicho gente”, ou seja de todas as pessoas humanas, começando com aqueles indispensáveis para estar biologicamente vivo: comer, beber, dormir e continua com aqueles que diferencia as pessoas dos animais e entre as pessoas mesmas (de acordo com as necessidades de cada um, da cultura, do lugar, da época): direito de pensar, de ler e escrever, de defender uma ideia/um tema, de estar junto ou sozinho, de amar

uma obrigação” (BOITEUX, 2017, s/p), ou seja, são atos que indicam como devem/podem/não devem/não podem fazer as coisas.

(quem queira amar), de questionar (inclusive as injustiças que sofrem), de brigar (de lutar para ter seus direitos) e de sonhar. De forma simples, Freire elenca direitos que são necessidades humanas, que garantem a vida, a dignidades e a felicidade das pessoas.

Franz Hinkelammert, no conjunto de sua obra, vai desenvolvendo a ideia de sujeito a partir das necessidades para estar vivo e relaciona-a aos direitos humanos. Pois, para o autor, os direitos humanos existem em função do sujeito e de suas necessidades, e são todos aqueles direitos que o sujeito corpóreo e necessitado deve possuir para a realização plena da vida na sociedade em que está inserido.

Em *Crítica da Razão Utópica* (1988), publicado originalmente em 1984 em San José na Costa Rica, Hinkelammert afirma que a primeira exigência do sujeito é estar vivo e que viver é um projeto que depende de condições materiais de possibilidade, as quais não havendo, o projeto não dá certo e significa a morte da pessoa. Porém, para viver é preciso poder viver e, “[...] seja qual for o projeto de vida, ele não pode se realizar se não assegura os alimentos para viver, o vestuário, a habitação etc.” (HINKELAMMERT, 1988, p. 266), essa são as necessidades e todo projeto de vida deve observar, primeiramente, as necessidades para estar vivo. O autor acrescenta que as necessidades também são atreladas às preferências (aos gostos), “a satisfação das preferências torna a vida mais agradável”, mas, obviamente, eles só podem acontecer na medida da satisfação das necessidades.⁸⁴ E, por fim, é preciso considerar que a vida humana acontece entre as relações sociais, pois, “Não há um sujeito humanos, mas sim um conjunto de sujeitos humanos que, por suas inter-relações, formam a sociedade.” (HINKELAMMERT, 1988, p. 267). Neste sentido a pessoa humana tem o compromisso de garantir a sua própria vida, mas também a vida do próximo.

No final da década de 1980, na obra *La fe de Abrahán y el Edipo occidental*, ao analisar as relações entre o sujeito e as estruturas (de dominação) que está na raiz da cultura ocidental, Hinkelammert trata sobre resgatar as necessidades que as pessoas têm para viver dignamente: “pode comer, ter uma casa, ter educação e saúde, e isso numa sociedade que permita assegurar tais elementos a longo prazo, mas sem destruir a natureza.” (HINKELAMMERT, 2000, p. 12, tradução nossa).⁸⁵

⁸⁴ Hinkelammert desenvolve sua explicação para demonstrar como que a teoria econômica neoliberal se apropria dessa condição para negar a satisfação das necessidades em nome das preferências, negando a legitimidade de qualquer projeto de vida. O modelo capitalista e neoliberal não reconhece as necessidades humanas ou a sufoca para impor preferências, agindo ideologicamente da ação da pessoa. E, como a vida se desenvolve na sociedade, aparece a possibilidade de exploração e dominação de uns sobre outros, “nenhuma dominação pode ser definida sem a manipulação dos meios materiais de vida”. (HINKELAMMERT, 1988, p. 268).

⁸⁵ “Poder comer, tener una casa, tener educación y salud, y eso en una sociedad que permita asegurar tales elementos a largo plazo, por tanto, sin destruir la naturaleza misma.” (HINKELAMMERT, 2000, p.12).

Para Hinkelammert a forma de conceber essas necessidades é unívoca e não cabe outra possibilidade de interpretação, pois

[...] somente se a vida do pobre for efetivamente afirmada a partir de sua vida corporal e, portanto, dos elementos materiais para a satisfação das necessidades. No momento em que esse ponto se dilui, a mesma opção pelos pobres se transforma em opção pelos ricos e em mais uma ideologia do próprio pecado estrutural. (HINKELAMMERT, 2000, p. 35). (tradução nossa)⁸⁶

Posteriormente, em 2014, Hinkelammert retoma essa estruturação conceitual e acrescenta o elemento da natureza, na medida em que a preservação do meio ambiente está relacionada com a possibilidade de viver e, que por isso, a exploração desenfreada dos recursos naturais para a produção de produtos com a finalidade principal de obter lucro, não apenas destrói o meio ambiente como também, a própria vida humana. (HINKELAMMERT, 2014, p. 123-124).

Por fim, na obra *El Retorno del Sujeto Reprimido* (HINKELAMMERT, 2002), Hinkelammert trabalha diretamente com a expressão “direitos humanos” para falar das necessidades do sujeito corpóreo:

Este sujeito é corpóreo e sua corporeidade está em jogo. [...], portanto, passa a significar que o ser humano como sujeito exige o reconhecimento do direito à alimentação, ao lar, à educação, à saúde, à cultura, ao gênero. Tudo isso aparece, então, como direitos humanos [...]. (HINKELAMMERT, 2002, p. 88, tradução nossa).⁸⁷

O critério da vida do sujeito corpóreo e necessitado é estar vivo, só há vida se houver as condições materiais que garantem as necessidades vitais/biológicas, culturais e sociais. Trata-se da pessoa humana que é sujeito corpóreo e necessitado, opondo-se a ideia de objetificação da vida de pessoas abstratas e necessidades idealizadas de forma padronizada. A corporeidade é concreta e não abstrata e as necessidades humanas devem se realizar de acordo com os aspectos históricos da sociedade.

As necessidades, assim como os sujeitos, também são históricas. Para Dussel (1994), o sujeito é um ser vivente e que consome sua vitalidade no ato natural de ir vivendo, por isso tem fome e após um dia de trabalho precisa comer, precisa descansar, para que seja repostado o que

⁸⁶ [...] solamente si se afirma efectivamente la vida del pobre a partir de su vida corporal y, por tanto, de los elementos materiales para la satisfacción de las necesidades. En el momento en el cual se diluye este punto, la misma opción por los pobres se transforma en una opción por los ricos y en otra ideología más del propio pecado estructural. (HINKELAMMERT, 2000, p. 35).

⁸⁷ Este sujeto es corporal y se juega su corporeidad. [...], por lo tanto, significa ahora que el ser humano como sujeto requiere el reconocimiento del derecho a comida, casa, educación, salud, cultura, género. Todo eso aparece, entonces, como derechos humanos [...]. (HINKELAMMERT, 2002, p. 88).

se consumiu ao longo do dia. Mas, “é claro que essa fome não é apenas física, é também histórica [...]” (DUSSEL, 1994, p. 23). Assim, “[...] entre a necessidade e a satisfação está toda a história [...]” (DUSSEL, 1994, p. 78), que pode ser exemplificada na relação “comer-alimento, morar-casa, vestir-roupa”, isso significa que as necessidades podem ser inicialmente supridas por aquelas que mantêm o corpo vivo, mas, para, além disso, o sujeito tem que suprir suas necessidades baseadas nos aspectos culturais que são prolongamento de sua corporeidade. Como afirmamos na dissertação de mestrado:

Não basta comer uma farinata⁸⁸, por exemplo, mas tem que alimentar-se dos alimentos de preferência, que são frescos, nutritivos, bem-preparados e que fazem parte da cultura de quem come. Não basta vestir-se, mas tem que escolher as cores, os trajes, ter acesso às tecnologias que reduzem o frio, ou que aumentam o conforto. Não basta ter um teto, mas tem que ter um asfalto, água, energia elétrica, meios de locomoção. (COELHO, 2018, p. 108)

Esses autores tratam da condição de possibilidade da vida humana, ou melhor, das condições materiais de possibilidade da vida humana, entre as quais inicia-se pelo alimentar-se e que não pode estar apenas na esfera do “direito” subjetivo, mas, comer é um ato concreto e condição para estar vivo. Por isso, trata-se de um direito humano, indispensável para a realização da vida, sem o qual significa a morte.

Sob essa visão os direitos humanos estão relacionados com a concretude da vida e possuem um status que está intrinsecamente relacionado às condições materiais indispensáveis para garantir a vida humana. Possuem um sentido universal quanto as necessidades indispensáveis para viver, que precisam ser respeitadas para garantir a vida. E se tais direitos não são respeitados, surgem as vítimas. E sendo assim, a garantia ou desrespeito aos direitos humanos não se dá por uma relação privada, entre duas pessoas, mas é decorrente da organização do sistema de funcionamento da sociedade. Ao tratar do direito ao alimento, por exemplo, envolve as condições reais de obtê-los, seja por meio do trabalho, da própria produção, ou por ações políticas, caso tais condições não existam, a culpa não é da pessoa, mas sim um resultado da lógica de funcionamento do sistema hegemônico na sociedade. Obviamente, todos têm a obrigação de respeitar os direitos humanos do outro, mas as vitimações são estruturais.

⁸⁸ Em outubro de 2017, o [então] prefeito da cidade de São Paulo/SP, João Dória, anunciou que iria fornecer a farinata (que ficou denominada como ração humana) na merenda para as crianças estudantes da creche e educação infantil da rede pública e nas refeições dos centros de acolhimento às pessoas em situação de rua. Segundo publicado no jornal online El País, em 19/10/2017, Dória afirmou que “pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome”. Essa ação demonstra-se absolutamente contrária à concepção de sujeitos, de direitos e necessidades que seguimos no presente trabalho.

Os direitos humanos são aqueles direitos que surgem ao mesmo tempo que perpassam pelas dimensões da vida humana concreta (corpórea e necessitada) e da negação dessas necessidades (o processo de vitimação feito pelo sistema capitalista neoliberal de mercado), mas também é fundamental a existência da luta (que garante a vida frente às negações e demanda radicalidade à EDH). Essa luta não é necessariamente um grande ato revolucionário, pode ser uma exigência, um posicionamento e até mesmo uma transgressão da lei. Comer, por exemplo, é um ato biológico necessário para a pessoa estar viva, é a dimensão da vida, é exigência; não ter o que comer se relaciona ao contingencial histórico da política econômica, é a dimensão da negação; a privação do alimento significa a morte, por isso, o faminto se posiciona frente à fome, exige o alimento, adquire-o de alguma forma, é a dimensão da luta.

A luta concreta contra as violações à vida humana é, também, parte dos elementos que fundamentam os direitos humanos, garantir a vida é condição humana. Essa luta pode acontecer cotidianamente quando a pessoa percebe e não aceita sua vitimização (opressão, dominação, exploração) e rebela-se para não morrer (como parte de sua condição ontológica de “ser mais”; é estar vivo). São respostas às violações cotidianas reais, que podem se expressar em grandes movimentos ou em pequenos atos de resistência: é por exemplo, quando uma mulher negra, cansada após um dia de trabalho, diz que não se cederá seu lugar para um branco se sentar no ônibus, ainda que a lei diga que ela deva fazer isso; é quando uma mulher leva ilegalmente refugiados que estão em perigo no mar para o solo seguro de um país que proíbe sua entrada; ou ainda quando uma adolescente deixa de ir para escola para fazer manifestações em defesa do meio ambiente; é, também, quando uma mulher denuncia seu marido agressor; é quando um trabalhador denuncia o abuso do patrão; é quando trabalhadores decidem pela greve; é quando um professor não ensina certo conteúdo da forma imposta pelo governo por entendê-lo ineficaz para sua turma (as vezes a autonomia do professor é tão violada que utilizá-la é um ato de resistência) etc.⁸⁹

⁸⁹ Tratam-se exemplos, alguns históricos como o de Rosa Parks reconhecida por sua militância pela igualdade racial, foi presa porque estava cansada após um dia duro de trabalho e ao retornar para casa, no ônibus, negou-se a dar seu acento um branco que estava de pé, conforme determinava a lei do estado americano do Alabama. Ou como os fatos recentes que envolve a capitã alemã Carola Rackete que foi presa, ao desafiar as autoridades italiana e salvou 42 refugiado que estavam em auto mar correndo risco de vida (<https://www.publico.pt/2019/06/29/mundo/noticia/carola-rackete-capita-desafiou-salvini-resgatar-migrantes-presa-italia-1878157>), e a ativista adolescente Greta Thunberg que chamou a atenção de boa parte do mundo com suas ações em favor das questões ambientais (<https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/07/quem-e-a-ativista-greta-thunberg/>). Mas, sobretudo, independentemente da abrangência da ação, existem outros milhares de ações que representam lutas contra opressões e vitimações e que acontecem no cotidianamente, muitas vezes anônima às divulgações da mídia.

Conceber os direitos humanos de forma ampla justifica-se pela compreensão e a profundidade do seu sentido com relação a vida humana e permite contestar as violações contra a vida. Direitos humanos são todos aqueles direitos que o sujeito, na concretude de sua vida/realidade, necessita para viver e estar vivo. Para Hinkelammert (2002), trata-se do sujeito **corpóreo**, isso é, da pessoa concreta, em oposição a ideia de abstração e idealização do ser humano, conforme é realizada na elaboração das leis gerais que desconsideram as contradições e dialética que acontecem na organização social da vida, e **necessitado**, desde as necessidades mais básicas de alimentação até aquelas que se relacionam com as formas de acesso as diferentes culturas e conhecimentos, e a **garantia de suas necessidades**.

A **necessidade** está presente no diálogo em torno dos direitos humanos porque, além de considerar a concretude da vida humana, seu conceito marca uma importante diferença quanto a lógica neoliberal. Isso porque o neoliberalismo aproveita do fato do ser humano ser também um ser de desejos e o molda para que deseje as mercadorias, traçando uma confusão entre desejos e necessidades.

A sociedade neoliberal e fetichizada molda a racionalidade e, também, os desejos humanos, a lógica neoliberal atua como instância de desejos do sujeito. Diante disso, “a busca por riqueza passou a ser o mais importante objetivo na vida da maioria das pessoas, particularmente os integrados no mercado. Deixando de lado as necessidades reais dos seres humanos. A mercadoria tornou-se “o” objeto de desejo.” (SUNG, 1997, p. 10) e como tal sua função (que é muito bem captada pelas publicidades e propagandas empresariais) não é apenas de satisfazer as necessidades humanas, mas, sobretudo de satisfazer os desejos.

Sung explica como que a sociedade capitalista faz na verdade uma grande confusão entre os conceitos de necessidade e desejo. A vida humana deixa de ser pensada a partir das necessidades enquanto a produção capitalista é pensada para satisfazer os **desejos dos consumidores**, conseqüentemente, vigora na sociedade a noção de que de um ser humano “sem necessidades corpóreas, um ser reduzido somente a desejos” (SUNG, 1997, p. 49).

Portanto, é preciso reforçar uma compreensão em direitos humanos que observe as necessidades humanas. Por vezes a proposta de pensar amplamente os direitos humanos, extrapolam a utilização desse termo, como vimos em alguns autores, mas, considerando a garantia da vida humana, esse elemento, sem dúvida são direitos humanos. Por exemplo, mais claramente na feita por Paulo Freire, ele indica direitos que não estão estabelecidos em algum tipo de norma – como ficar sozinho – mas, que são práticas culturais cotidianas que lembram que os direitos humanos são coisa de “bicho gente” e não elaborações formais, por isso são

mais do que uma “formalização”, são uma compreensão do ser humano como um ser corpóreo e necessitado.

Isso não significa uma proposta incoerente com o que tradicionalmente se denomina como sendo direitos humanos tanto na DUDH, como na Constituição Federal, muito pelo contrário. No entanto, é mais ampla, baseada nas necessidades humana e parte da realidade da vida humana sensíveis a diversidade e as possibilidades dela se realizar dentro da sociedade, majoritariamente capitalista.

A resposta para se defender os direitos humanos é fundamentá-los na vida concreta e material que se expressa no conflito vida-morte e que, para evitar a morte, se torna luta e conflitos reais sobre a vida. É na luta pela vida que se justifica os direitos humanos, a luta que ocorre a partir da existência injusta das vítimas, com vistas a sua libertação, é a reação da vítima.

Significa que os direitos humanos devem ser pensados a partir da existência das vítimas, sendo a reação dessas o fundamento real desses direitos. A existência dos direitos humanos se justifica quando há conflito real, quando há reação da vítima, se ela tem fome e clama por comida, garantir o alimento é obrigação, é observância dos direitos humanos.

O que muda numa EDH construída a partir da vítima, considerando direitos humanos como aqueles oriundos da vida humana concreta, corpórea e necessitada, da negação de suas necessidades e da luta contra essas negações? Não se trata, aqui, de elaborar uma nova EDH ou de “avançar” em relação às práticas já existentes, mas buscamos, aqui, refletir sobre a presença da radicalidade da EDH quando construída a partir da vítima e em conformidade com a visão social de mundo que inclui os autores que apoiamos para as compreensões de direitos humanos nesta perspectiva, como a perspectiva da Justiça.

CAPÍTULO 3. ELEMENTOS PARA DISCERNIR A PRÁXIS EDUCATIVA EM DIREITOS HUMANOS

Denúncia da realidade injusta; anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela. (Paulo Freire, Ação cultural para a liberdade, p. 111)

A ditadura militar e todas suas rupturas políticas, democráticas e sociais, aconteceram no Brasil (e em grande parte da América Latina), diferentemente do que aconteceu no mesmo período histórico (logo após a Segunda Guerra Mundial) em que o Estado de bem-estar-social e o consenso em torno dos direitos humanos ganhavam força nos EUA e países europeus. As violações de direitos humanos, sobretudo quanto aos direitos individuais caracterizados pelas perseguições políticas, eram tão evidentes que sua defesa direta foi uma exigência do período, e por isso, o tema “direitos humanos” tornou-se a principal preocupação dos movimentos sociais. Esse contexto é enunciado com frequência em estudos sobre direitos humanos e educação em direitos humanos.

Emir Sader (2007, p. 75) analisa que o tema “direitos humanos” passou por períodos históricos diferentes no Brasil, entre eles, o período da ditadura militar (1964-1985), que rompeu com o anterior (entre 1930 e 1964) marcado pela conquista significativa de direitos trabalhista, sindical e ampliação do direito ao voto, por um lado, e pela desigualdade social e violência contra camponeses na sociedade oligarca contrapondo-se à possibilidade de desenvolvimento econômico atrelado ao desenvolvimento social, de outro. Os diferentes contextos, embora frutos dos mesmos problemas na construção da sociedade brasileira, levaram a uma movimentação das lutas sociais que estiveram ora mais voltadas para os direitos sociais e econômicos, ora para os civis e políticos. Embora, no período da ditadura as observações teóricas indicam uma prevalência da temática/expressão direitos humanos, compreendemos, como discutimos no capítulo anterior, que “direitos humanos” são um conjunto de direitos que as pessoas concretas necessitam para estar vivas, portanto, são indivisíveis e interdependentes. Assim, ainda que a expressão “direitos humanos” não tenha sido usada nas lutas sociais que se deram antes da ditadura militar não significa que essas lutas não tratavam de direitos humanos.

No primeiro período indicado por Sader (2007), a pobreza era a principal evidência da desigualdade econômica e social do país. Predominantemente rural e eminentemente industrial, a situação social do trabalhador do campo e da cidade eram precárias e as políticas de direitos trabalhistas ainda insuficientes, ao mesmo tempo que as oligarquias tradicionalistas atuavam para impedir o avanço social no país. A violência contra os trabalhadores camponeses e as ligas

camponesas (de luta por terra) e contra os indígenas era outra consequência da estrutura hegemônica da sociedade brasileira.

No campo educacional houve muitos avanços e retrocessos, não obstante a luta e as ações para democratizar a educação a partir da década de 1930, a ausência de política pública educacional denotava altos índices de analfabetismo entre os adultos e falta de escolas para as crianças. A quantidade de adultos analfabetos no Brasil era exorbitante, é o que Francisco Weffort (2020) indica, baseado na relação população e eleitores: “em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com dezoito anos de idade ou mais.” (WEFFORT, 2020 *in* FREIRE, 2020, p. 28), indicando, assim, que quase a metade da população brasileira adulta era analfabeta, conseqüentemente, isso afetava os quadros democráticos e de cidadania.

Diante desse contexto, as lutas sociais e populares desenvolvem forças, especialmente na década de 1950, destacando-se os aspectos de inserção social para a transformação da sociedade por meio da educação (COELHO, 2020)⁹⁰. No entanto, a educação nesse contexto ganha um aspecto muito amplo de possibilidade de intervenção na realidade injusta que as pessoas estavam vivendo, tratava-se de compreender as razões das injustiças sociais e de tentar superá-las. Entre outros movimentos de ação social no país, destacamos o papel dos cristãos que, na luta por direitos aos pobres e trabalhadores, constituíram, inclusive, um setor dentro da Igreja católica: o Cristianismo da Libertação. Como vimos, esse grupo é formado por militantes que articulam valores cristãos com crítica política e econômica, caracterizados como um movimento social, e mais, como portadores de uma determinada visão social de mundo. Como aponta Löwy:

Esse último aspecto [educação popular] foi certamente um dos mais importantes: nos primeiros anos da década de 1960, militantes católicos, com o apoio da Igreja, formaram o Movimento pela Educação Básica (MEB), a primeira tentativa católica de criar uma prática pastoral radical entre as classes populares. Tendo como base a pedagogia de Paulo Freire, o MEB tinha como objetivo não só alfabetizar os pobres, mas também conscientizá-los e ajudá-los a se tornarem agentes de sua própria história. Em 1962, os militantes da JUC e do MEB criaram a Ação Popular (AP), movimento político não-confessional dedicado à luta pelo socialismo e ao uso do método marxista. (LÖWY, 2016, p. 147).

A educação popular, voltada especialmente para a alfabetização de adultos era uma das mais importantes ações de conscientização popular, objetivando o reconhecimento do papel de

⁹⁰ Trabalhamos essa temática em nosso artigo publicado intitulado “O lugar da luta por direitos humanos na educação em direitos humanos” (COELHO, 2020).

cada um como sujeito de direitos e da história, fomentando, portanto, certa mobilização popular para garantia de tais direitos.

E isso importa, pois, os mesmos fundamentos que servem para compreender a educação popular desse período com vistas à transformação da realidade injusta e que foi um dos pilares e uma das características da radicalidade do cristianismo da libertação, não apenas se baseou na pedagogia freiriana, como também nos permite compreender o próprio Freire e sua obra como parte desse grupo social.

3.1. Direitos Humanos e Educação Libertadora: A Educação em Direitos Humanos pelo olhar de Freire e os elementos que constituem sua visão social de mundo

Como defendemos que há, dialeticamente uma afinidade entre os fundamentos estruturais do movimento de cristãos de libertação e Paulo Freire, seja pelos aspectos religiosos (a fé cristã), pela crítica da sociedade, pela solidariedade às vítimas, pelos fundamentos teóricos, sejam pela compreensão da educação como instrumento de transformação da realidade injusta. São frutos de um mesmo contexto social, econômico e político e de semelhantes fundamentação subjetiva (religiosa) e teórica (humanismo, marxismo).

Freire, frente a pobreza, fruto das injustiças sociais, que assolava a vida de boa parte do povo, e frente sua fé e solidariedade cristã de que todos tem direito a uma vida plena, dedicou-se, prática e teoricamente, às possibilidades da educação libertadora e transformadora, sobretudo quanto à educação de adultos – que era a grande massa dos trabalhadores oprimidos e excluídos. Na década de 1950, em meio ao seu trabalho no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), Freire já desenvolvia suas experiências educacionais que alinhavam a educação com os problemas da comunidade a fim de mobilizar ações quanto à responsabilidade política e social. E tanto seu método de ensino/aprendizagem na alfabetização de adultos, como (e sobretudo) a compreensão de alcance social transformador da educação, eram instrumento das ações de educação popular realizada junto e em favor do trabalhador pobre do campo e da cidade pelo movimento de cristãos da libertação.

Paulo Freire classifica esse período histórico e movimento social no qual se dedicam os cristãos com uma “linha profética da Igreja” (1982, p. 124), uma designação comum no âmbito da Teologia da Libertação, que, segundo ele, só pode ser compreendida como expressão da realidade concreta da América Latina, na qual a educação se instaurou como um método de ação transformadora, ou seja, da “superação real das contradições” que explicam as vitimações

na sociedade, sem qualquer intenção de conciliação com a classe opressora que ditava as condições sociais da época. (FREIRE, 1982, p. 126).

E foi justamente o medo da classe dominante em torno da possibilidade de autoconscientização do povo sobre sua condição de opressão e a necessidade de luta por sua libertação na América Latina que abriu caminho para “o golpe militar imperialista inspirado, como opção reacionária” (FREIRE, 1982, p. 124).⁹¹ Isso demonstra que a perseguição política de pessoas que, como Freire, exerciam uma práxis, política e educacional, a serviço da libertação do oprimido, foi um meio de consolidação do projeto autoritário dos militares.

A ditadura militar, iniciada com o golpe militar em 1 de abril de 1964, põe fim ao primeiro período que Sader (2007) relaciona aos direitos humanos no Brasil, dando início ao segundo período, que o autor trata como sendo aquele no qual os direitos humanos passam a ser tratados (subjeticamente) como uma expressão e uma necessidade da agenda dos discursos e nos debates políticos e sociais.

O governo ditatorial encerrou os projetos governamentais de educação popular e deu início à perseguição política contra qualquer um que representasse uma ameaça aos interesses dos dominantes. Freire estava entre os primeiros perseguidos políticos. Por isso, depois de preso (em 1964), conseguiu refugiar-se primeiramente na Bolívia (uma curta passagem), depois no Chile (onde trabalhou com educação de campo relacionado a reforma agrária e escreveu “Pedagogia do Oprimido”), nos EUA e finalmente se instalou durante 10 anos na Suíça (trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas – CMI, em Genebra até retornar para o Brasil).

No bojo da violenta política ditatorial no Brasil⁹² as inúmeras formas de violações de direitos eram vivenciadas pela população, desde ataques aos direitos sociais, às ações, inclusive legalizadas, de violência, de censura, de prisões arbitrárias, de cassação e restrições de direitos ao exercício da cidadania de Estado. Militantes, políticos, intelectuais, estudantes, foram mortos ou dependeram do exílio e quem permaneceu vivo e no país foi a materialidade necessária para dar início à uma intensa luta pelos, então, claramente denominados, **direitos humanos**.

⁹¹ Considerando aqui, que os movimentos educacionais relacionados à Igreja ganharam tal amplitude a ponto de atuar em projetos sociais financiados pelo governo para a alfabetização de adultos, como é o caso do MEB e os projetos de educação radiofônica do governo João Goulart (Programa Nacional de alfabetização) e, das experiências de Freire em Angicos, e em outros níveis governamentais. Esses avanços sociais interno nos países latino-americanos (notadamente o caso de Cuba, com a Revolução Cubana em 1959) ocupavam na conjuntura política mundial de disputas ideológicas capitalistas/socialistas verdadeiras ameaças a hegemonia capitalista dos EUA.

⁹² Lembrando que vários países latino-americanos passaram por quadros políticos e sociais parecidos com o do Brasil, por meio de golpes e ditaduras militares, como é o caso da Bolívia, Argentina, Chile, Uruguai, entre outros (SADER, 2015, s/p).

Mais uma vez um setor da Igreja Católica, esse que Freire denominou de “Igreja profética”, alinhado com a visão de mundo do cristianismo da libertação, destaca-se nas ações e apoio aos movimentos sociais. Em termos teóricos, desenvolve-se nos anos 1970 a Teologia da Libertação na América Latina, com chave de leituras teológicas para uma Igreja libertadora. A Teologia da libertação, como mencionamos no primeiro capítulo a partir de Löwy, trata-se mais restritamente da atuação de pessoas na tarefa da reflexão teórica, em diferentes Igrejas (católica e protestantes) e que, influenciadas e integrando o cristianismo da libertação (que é um grupo maior do que a teologia da libertação) elaboraram textos e documentos que influenciavam na articulação das Igrejas, de modo geral, na resistência as formas de vitimização dos pobres.

No Brasil, a colaboração com a formação da Teologia da Libertação passa pelo compromisso de inúmeros teólogos, leigos, religiosas, sacerdotes, padres e bispos que atuavam em seus territórios em defesa dos direitos humanos e na resistência à ditadura militar. Como por exemplo, Dom Pedro Casadáliga (1928-2020), espanhol nomeado Bispo para a prelazia de São Felix no Araguaia (1968), onde atuou radicalmente em defesa dos povos indígenas, dos camponeses e dos pobres, e de Dom Paulo Evaristo Arns, Arcebispo (e depois Cardeal) da Arquidiocese de São Paulo, responsável pela criação da Comissão de Justiça e Paz (1972), cuja missão inicial era ouvir, acolher, proteger a vida e fornecer assistência judiciária para os perseguidos políticos. Ambos até hoje reconhecidos como grandes ícones por suas atuações em defesa dos Direitos Humanos.

É possível falar de violações e, conseqüentemente, luta por direitos humanos no Brasil, antes, durante e após a ditadura militar, ainda que tenha sido no período da ditadura que a expressão “direitos humanos” passa a integrar claramente os debates na sociedade e, por isso, é com mais frequência identificada historicamente com o regime militar. E em ambos os momentos a ação dos cristãos e de uma parte da Igreja católica é fundamental, sobretudo na relação entre educação e direitos humanos, acrescentando sobre essa equação o pensamento de Freire, a partir da década de 1950.

Essa conjuntura de resistência à ditadura e com inspiração na educação popular voltada para a libertação se desdobra no que podemos afirmar ser as primeiras experiências da EDH no país. Pois, com o enfraquecimento da política ditatorial militar, boa parte das ações de enfrentamento direta ao governo militar se direcionaram para pautas de fortalecimento da redemocratização e, mais uma vez, alguns setores se voltaram para projetos de educação. Foi o caso da CJP/SP, que conforme nos relata Margarida Genevois, com

a evolução da defesa dos perseguidos pela ditadura militar para, finda a repressão política, [a CJP/SP se volta para] o reconhecimento e a luta pelos direitos de todos, com ênfase naqueles que “não têm voz”: os pobres, os presos comuns, os excluídos, humilhados e discriminados em geral (GENEVOIS, 2007, p. 10, itálicos da autora).

A aposta seguinte foi trabalhar com a educação, “em um sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos.” (GENEVOIS, 2007, p. 10). E mais uma vez, conforme afirma Genevois, Freire serve de inspiração para pensar nas possibilidades da educação, agora, mais diretamente para uma educação que, marcada pelos horrores da ditadura militar – tem como desafio incluir a ideia dos direitos humanos na sociedade.

Já de volta ao Brasil, trazido pelas mãos de Dom Paulo Evaristo Arns, em 1980, no período de abertura do regime ditatorial, Freire, em 1989, ocupou a função de Secretário Municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo. Luiza Erundina havia sido eleita⁹³, democraticamente através de voto popular, e tomou frente de um governo bastante progressista, desenvolvendo, por exemplo, junto a CJP/SP, um projeto de formação de professores em direitos humanos (GENEVOIS, 2007).

Os debates em torno dos direitos humanos e de uma educação que se volte para os direitos humanos avançam nas ações populares educacionais e sociais, além dos meios universitários e intelectuais ao longo da década de 1980, com destaque para as ações da CJP/SP, especialmente por meio do papel de articuladora que teve Margarida Genevois para que essa educação que se articula diretamente com os direitos humanos ganhasse espaço nas mais diversas áreas.

Freire, por sua vez, nunca se dedicou especificamente à EDH, porém, são inúmeras as afinidades e relações práticas que podem ser traçadas ao longo de processo histórico e que permite articular a educação à libertação e à defesa dos direitos humanos. Sua densa teoria é repleta de sentidos, fundamentos e métodos que resguardam uma estreita proximidade com a ideia de EDH, de transformação social, de sujeitização da pessoa humana, de defesa da vítima, portanto, possui uma relação profunda com a questão dos direitos humanos. Foi referência pedagógica tanto em um momento em que não se utilizava a expressão educação em direitos humanos, mas que, tinha como fundamento a garantia dos direitos de todos, quanto atualmente

⁹³ Luiza Erundina concorreu, pelo PT, as eleições de 1988, sendo a primeira mulher eleita para assumir a função de Prefeita Municipal da cidade de São Paulo. Seu mandato teve início em janeiro de 1989.

que, de uma forma ou outra, é frequentemente utilizado entre as referências teóricas da área. O professor Erasto Fortes Mendonça (*in* FREIRE, 2019, p. 25) afirma que “ninguém mais que Paulo Freire elaborou ideias em torno do papel que a prática social da educação pode desempenhar na educação em direitos humanos”, e que vai muito além da educação para a cidadania, “adstrita aos marcos constitucionais e legais”, pois “direitos humanos têm um caráter universal”, o que, de certa forma significa tratar do sentido da pessoa humana e das suas necessidades.

Concordamos com essa hipótese, mas, é preciso considerar sua teoria como um todo e articulada com sua práxis, para verificar quais os elementos que podem ser extraídos para pensar nas possibilidades da EDH, o que significa considerar não apenas as obras de Freire, mas também sua formação teórica, o contexto político, social e econômico que sua vida e sua história foi se desenhando, incluindo aqui, os aspectos enunciados acima.

A concepção de educação, para Freire, tem a ver com a práxis social e que é voltada para a transformação da sociedade. Por isso, e considerando o processo de formação integral do ser humanos inacabado, a educação não se encerra na nas instituições, nem mesmo na própria escola.

Nesse sentido, tomamos por base a única reflexão que encontramos escrita por Freire de forma mais elaborada sobre sua compreensão de educação e direitos humanos (ressaltando que a expressão educação “em” direitos humanos, ficou assim estabelecida a partir da institucionalização como política pública), resultado de uma palestra proferida em 1988 ou 1989 (há divergência no registro da data, conforme explicaremos a frente). Nessa reflexão, Freire trata especificamente da questão da educação em direitos humanos, e já a partir do tema “Direitos humanos e educação libertadora”, nos oferece pistas sobre o que significa EDH para ele: uma educação articulada com os **direitos humanos** deve ser uma **educação libertadora**, nos permitindo concluir que essa expressão “educação libertadora”, a qual é utilizada frequentemente na obra de Freire, nos traz os elementos básicos para pensarmos numa EDH.

Paulo Freire, em 1989 (ou em 1988) foi convidado pela Comissão de Justiça e Paz para proferir uma palestra para um grupo de educadores envolvidos em um projeto de Educação em direitos humanos, que aconteceu no Faculdade de Direitos da USP. O tema proposto foi “Educação e Direitos Humanos: Educação Libertadora”. A primeira observação que podemos propor é sobre o indício de que a teoria freiriana é importante para a organização dos debates realizados na época em torno da relação entre educação e direitos humanos. Além disso, é

possível afirmar, na reflexão sobre o tema, que Freire propõe um diálogo entre sua teoria, sua visão social de mundo e as possibilidades da EDH, cujo conteúdo foi posteriormente publicado.

Antes de apresentar os elementos e argumentação de Freire nesse trabalho, vale apresentar algumas informações quanto a pesquisa do material. Isso, porque, em nossas pesquisas encontramos três publicações para o texto de Freire intitulado "**direitos humanos e educação libertadora**". Todas as versões possuem o mesmo conteúdo, porém, nelas há divergência quanto às datas (1988 e 1989):

1. O primeiro contato que tivemos com o texto foi uma versão (aparentemente original e do arquivo pessoal de Freire) disponível na internet no site do Acervo Paulo Freire⁹⁴, cuja descrição da página indicam tratar-se de uma transcrição de fala do educador Paulo Freire em palestra que ocorreu, em 1989, na Faculdade de Direitos da USP, intitulado: Seminário Educação e Direitos Humanos. Portanto, o Instituto Paulo Freire indica o evento, o local e o ano de 1989.

2. Posteriormente, esse mesmo texto foi publicado na coletânea *Pedagogia dos sonhos possíveis*, na versão de 2001 da editora Unesp. Em nota de rodapé, a editora da obra, Nita Freire, indica tratar-se de uma "conferência realizada em 2 de junho de 1988, no Ciclo de palestra Direitos Humanos, a convite da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, na Faculdade de Direito da USP, no Largo de São Francisco". Portanto, indica o ano de 1988, além de trazer uma informação importante: que a palestra foi feita "a convite da CJP/SP". (FREIRE, 2001, p. 93).

Esse mesmo título "Pedagogia dos sonhos possíveis" foi publicado em 2014 pela editora Paz e Terra (2014b), mas nessa versão o texto em questão está ausente da obra, conforme indica a editora Nita Freire no prefácio, advertindo que o texto foi retirado porque seria publicado posteriormente na coletânea "Direitos Humanos e Educação Libertadora". (FREIRE, Nita *in* FREIRE, 2014b, p. 18).

3. Por fim, no ano de 2019, o referido texto (de acordo com o que foi anunciado 2014 por Nita Freire) foi publicado na coletânea *Direitos Humanos e educação libertadora: Gestão democrática e educação pública na cidade de São Paulo*, pela editora Paz e Terra⁹⁵ (FREIRE, 2019). Aqui, está indicado, quanto ao texto: "Palestra proferida por Paulo Freire no Seminário Educação e Direitos Humanos, publicado no livro *Pedagogia dos Sonhos possíveis* (Paz e Terra, 2014b)." Ou seja, não consta data e embora conste que a versão foi publicada no

⁹⁴ <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4529?show=full>

⁹⁵ Para organização desse capítulo utilizamos a publicação mais recente do texto, no livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora*, de 2019, da editora Paz e Terra (p. 33-44)

livro *Pedagogia dos sonhos possíveis*, da editora Paz e Terra, em 2014, verificamos que esse texto foi justificadamente suprimido dessa versão.

A questão da data exata é relativamente importante, porque no ano de 1989 Freire estava na função de Secretário Municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo (no governo de Luiza Erundina) e, nesse caso, poderia estar relacionado com o convênio que Genevois (2007) e Cancian (2005) relatam ter existido entre a CJP/SP e a Prefeitura Municipal, no governo da Erundina, para a formação de professores em matéria de direitos humanos.

Parece-nos mais provável que o evento tenha ocorrido no ano de 1989. Em matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo, em 24 de dezembro de 1989⁹⁶, o jornalista Gilberto Nascimento registra que a CJP/SP iniciaria, em 1990

[...] a fase final do projeto “Educação e Direitos Humanos”, que prevê a especialização de professores da rede estadual e municipal de ensino no tema direitos humanos. O projeto começou a ser idealizado há três anos e está sendo desenvolvido em escolas da rede pública e universidades, além de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), paróquias, sociedade amigos de bairro e sindicatos. (NASCIMENTO, 1989, p. A6)

Na sequência do texto, o repórter afirma que “Grupos de professores voluntários vêm se reunindo **há alguns meses** nos finais de semana com especialistas em direitos humanos – entre os quais juristas e religiosos – para debater e estudar o tema.” (NASCIMENTO, 1989, p. A6, negrito nosso). Mais à frente, ele traz os nomes dos referidos especialistas:

Entre vários especialistas na questão dos direitos humanos, participam do projeto, como voluntários, os juristas Dalmo de Abreu Dallari, Fábio Konder Comparato, Godofredo da Silva Telles e José Carlos Dias, além do **educador Paulo Freire (secretário de Educação do Município)**, o sociólogo Herbert de Souza e o professor de Literatura Antônio Cândido. (NASCIMENTO, 1989, p. A6, negrito nosso)

Pelo fato de, em 24 de dezembro, o jornalista utilizar a expressão “há alguns meses” e por mencionar o nome de Paulo Freire já como “secretário de Educação do Município”, parece-nos coerente afirmar que a referida palestra tenha ocorrido em 1989. Freire elaborou sua reflexão direcionada aos “jovens intelectuais que trabalham e lideram todo esse movimento, quando se lança numa campanha fantástica de educação em direitos humanos” (2019, p. 37) (aqui a expressão é exatamente a educação em direitos humanos), em seguida se refere a “esse

⁹⁶ Para mapear na imprensa alguma menção que nos permitisse precisar a data do texto, fizemos a busca por “Paulo Freire” no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, do Estadão e da Folha de S. Paulo para os anos de 1988 e 1999. Das menções encontradas, a única que se relaciona com o que buscávamos é esta publicada em 24/12/1989 pela Folha de S. Paulo.

projeto”, o que nos leva a concluir, com base na reportagem acima citada, que Freire se refere ao projeto da CJP/SP sobre “Educação e Direitos Humanos” que estava reunindo educadores e que começaria, em 1990, um trabalho específico em escolas. É de se notar, ainda, que o grupo de juristas citados faz parte dos membros da CJP/SP, a imagem que ilustra a reportagem é uma foto de Margarida Genevois, como integrante da CJP/SP, bem como a afirmação de Marco Antonio Barbosa, então presidente da CJP/SP, à reportagem que a partir de março de 1990 “os encontros de preparação e esclarecimento sobre direitos humanos serão estendidos a cerca de 200 escolas da **rede municipal**” (NASCIMENTO, 1989, p. A6, **negrito nosso**). Isso mostra que, mesmo que não haja uma participação direta de Freire no projeto da CJP/SP, ele não apenas participou voluntariamente de uma das atividades como apoiou sua realização naquele momento, visto que o trabalho com professores seria feito na rede municipal na qual ele era o então secretário de Educação. Assim, a reportagem permite estabelecer a relação entre o texto de Freire e o convênio entre CJP/SP e Secretaria da Educação mencionado acima.

É neste contexto que tomamos o texto da palestra de Freire como chave de leitura para refletirmos, no ponto de vista de suas obras, como poderemos fundamentar uma EDH que, na perspectiva da justiça seja libertadora. Quando partimos da análise de um texto de Freire é certo afirmarmos que esse conteúdo foi refletido e organizado a partir de sua visão social de mundo, ou seja, no texto em questão, Freire, com base nos valores, ideias, cognições e representações sociais nas quais está inserido, trata do seu ponto de vista sobre a temática educação e direitos humanos. E a partir dessa visão social de mundo, Freire faz uma relação entre sua presença no mundo, sua pedagogia, sua obra e a educação e direitos humanos, por isso, a reflexão inserida nele é uma chave de leitura, na perspectiva da libertação – da vítima – para pensar a EDH. Além disso, o próprio contexto político e social na qual ocorreu o evento sobre direitos humanos, o convite da Comissão de Justiça e Paz que estava, portanto, envolvida na realização do evento, denota as inúmeras relações entre Freire, os movimentos dos cristãos de libertação e a EDH, reforçando que a educação que seja voltada para os direitos humanos é um elemento compartilhado entre eles. Essa relação subjetiva fica ainda mais clara ao ser anunciado por Freire logo no início, que ao ser convidado colocou questões a si mesmo a respeito do tema que lhe foi dado: “Educação e Direitos Humanos, Educação Libertadora”. Ou seja, Freire se questiona como que seu modo de pensar a educação na sociedade poderia servir para pensar a educação em direitos humanos, por isso, esse texto é central para a EDH sob uma perspectiva freiriana.

A primeira questão que Freire se põe sobre a educação e direitos humanos é **a negação do direito a educação**. Esse é o ponto de partida. Falar de educação e direitos humanos é considerar a educação como direito de todos (direito humano) e que é negada a grande parte da população, no entanto, é a “própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça” (FREIRE, 2019, p. 34). Portanto, Freire já indica a relação política, evidenciada pelas possibilidades de transformação social nela inserida. Assim, partindo da negação, a constatação óbvia é a da **natureza política que a educação tem** e com isso Freire chama a atenção de uma compreensão ingênua da educação de que ela é capaz de ser absolutamente dirigida visando o bem-estar da humanidade. E justamente pela natureza política (e não necessariamente partidária) do processo educativo, a relação entre ponto de partida e de chegada, os objetivos e os interesses ali envolvidos, **inviabiliza a educação como prática neutra**.

Isso significa que até mesmo a compreensão do sentido dos direitos humanos, em termos educacionais, decorre da politicidade da educação. Para Freire os **direitos humanos são compreendidos**, como sendo os

[...] direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e a noite colocar a cabeça nele, pois esse é um dos direitos básicos do bicho gente, é o direito de repousar pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar; o direito de amar. (FREIRE, 2019, p. 35).

Mas, vimos que nem sempre é assim que os direitos humanos são compreendidos, especialmente porque seu sentido sofre os impactos capitalista e são esvaziados, invertidos ou mesmo negados. Freire afirma que os direitos humanos são direitos fundamentais e por isso mesmo anota que **começa** pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, de ser respeitado e argumenta que ao começar definindo direitos humanos pelos direitos básicos como o direito de comer, é que “a gente pensa e percebe e constata a politicidade da educação”. Ou seja, percebe a possibilidade que a educação tem de instigar tanto uma observação da realidade (se a pessoa come ou não) quanto uma análise crítica da realidade observada.

Outro elemento que Freire enuncia é que o **professor e a professora se assumam como políticos** e não como um puro técnico ou sábio. “A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou a nível objetivo, a nível da sua prática, se saiba ao favor de alguém ou contra alguém, a favor de um sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade.” (FREIRE, 2019, p. 35). O professor e a professora

devem ter sua prática a favor ou contra alguém e ser coerente com sua opção. Tais professores podem ser reacionários ou progressistas, e têm em comum a necessidade de ser competente e ensinar de verdade. A partir daí Freire desenvolve argumentos que demonstram como que para cada um “a frase educação e direitos humanos soa de forma distinta” (FREIRE, 2019, p. 36). A maneira que cada um ensina não é a mesma, porque possui diferenças na compreensão e na prática sobre a relação entre **método, conteúdo e objetivo**.

O que Freire trata com essa ideia é que método, conteúdo e objetivo são elementos indissociáveis, como isso, ele quer dizer que, tanto é impossível um processo educacional que trabalhe apenas com um dos elementos, como que, esses elementos são coerentes entre si, mas que variam de acordo com os fundamentos de quem os pratica, “por exemplo, quer dizer que meu sonho tem a ver com o conteúdo e os métodos de tratar estes conteúdos: eu não posso tratar o mesmo conteúdo da mesma forma que um professor reacionário trata.” (FREIRE, 2019, p. 36-37). Trata-se, segundo Freire, de uma questão de natureza filosófica e política e que é fundamental na formação do professor. Freire não avança nesse conteúdo, mas faz um alerta para evitar a decepção daqueles educadores que não enxergam que a “Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica do professor” (FREIRE, 2019, p. 37), portanto, há diferenças que são explicadas à luz da opção política do educador.

Para o professor reacionário, educação e direitos humanos tem a ver com a educação da classe dominante e por isso, ele luta para que a educação sirva de instrumento ideológico para preservar o poder político e econômico dessa classe. Se esse é o objetivo desse professor reacionário e elitista, seus métodos e conteúdos tem a ver com ele. Nesse caso, por exemplo, “a educação em direitos humanos tem a ver com o tratamento fidalgo do conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 37); a educação serve como “uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite” (FREIRE, 2019, p. 37). Enquanto para o professor progressista “a discussão sobre o ato de conhecer se apresenta como um direito dos homens e mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos e proibidas [...] de conhecer melhor o que já conhecem [...] e de participara da produção do conhecimento que ainda não existe.” (FREIRE, 2019, p. 37). Desse modo:

Por isso mesmo é que o problema da educação, associada ou não aos Direitos Humanos, porque ela já é em si um direito fundamental, **não é uma questão que possa ser explicada burocrática ou pedagogicamente**. A questão da educação se compreende politicamente, substantivamente. Parece-me que refletir sobre isso [...] é fundamental para não cairmos em posição ingênuas que somente frustram e desanimam. (FREIRE, 2019, p. 38, negrito nosso)

Mais uma vez Freire demonstra em sua argumentação – que é explicitamente direcionada aos educadores em direitos humanos, aqueles que vão fazer acontecer a educação – a preocupação em torno de uma compreensão ingênua da educação, de achar que basta ter acesso à educação para resolver os problemas da sociedade. Para ele, a educação é imbuída de contradições, ela não é a chave, a alavanca ou o instrumento de transformação social, isso porque ele possui **limites quanto à estrutura** (limites históricos, políticos, ideológicos, econômicos, sociais, entre outros, que torna a educação eficaz), quanto à natureza prática e quanto à natureza finita dos sujeitos da prática, portanto não é a partir de cima que a educação vai rearrumar a sociedade. E justamente porque possui tais limites é que é possível visualizar algum poder que ela tenha de ser eficaz. Porém, “a questão que se coloca ao educador é saber qual é esse poder ser da educação, que é histórico social e político.” (FREIRE, 2019, p. 39). “É perceber que a educação é indispensável à transformação social” (FREIRE, 2019, p. 39), e mesmo “a educação não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2019, p. 41), por isso é preciso ocupar os espaços possíveis para que “os direitos possam ser conquistados e não doados.” (FREIRE, 2019, p. 39).

Em síntese, o que Freire quer dizer com a possibilidade de ocupar espaço e de participação na história, na realidade, é sobre “o direito de mudar o mundo”. Nesse caso, a reflexão se direciona aos educadores presentes, mas também a todos na sociedade, se acima o professor não pode ser ingênuo para não desanimar, aqui a prática tem que se voltar para todos: este é objeto da EDH. Ele enumera alguns exemplos que precisam ser mudados na sociedade para que seja um lugar mais justo, sendo que todos estão relacionados “ao direito de mudar a produção” (FREIRE, 2019, p. 41), que é exclusivo de “uma minoria gananciosa” (FREIRE, 2019, p. 41). Freire, portanto, afirma que a educação ligada aos direitos humanos deve passar perspectiva de **compreensão de classes sociais** e que tem a ver **com libertação** (e não com liberdade apenas).

Encaminhando para o fim, Freire trata de uma dimensão do sensível que deve percorrer a da educação relacionada aos direitos humanos: séria, rigorosa, que permite a alegria. Essa educação tem que ser “abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a **alegria de viver**. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move [...], mas com a festa que é a vida mesmo (FREIRE, 2019, p. 43-44). Freire trata aqui do que pode ser definido como **sentido da vida**⁹⁷.

⁹⁷ Um importante estudo sobre o tema da educação e o sentido da vida construído no horizonte de compreensão da sociedade de consumo no capitalismo pode ser encontrado em SUNG, 2012)

Finalmente, caracterizando sua concepção ampla de direitos humanos paralelamente à ideia da consciência desses direitos que deve ter todo educador, Freire anuncia que vai exercer seu direito de não continuar para os debates já que estava se restabelecendo de uma gripe e terá outros compromissos. Ele volta, deste modo, ao início do texto: qualquer conversa sobre direitos humanos começa pelos direitos mais básicos que, neste caso, estava simbolizado em seu “direito ao descanso”.

Como parte da visão social de mundo do grupo, que Löwy (2016) denomina de Cristianismo de Libertação, encontramos a compreensão de que o ponto de partida das reflexões sobre as condições sociais é a realidade concreta, é a situação da vida das vítimas, aquelas pessoas sem direitos humanos garantidos e a compreensão da necessidade de sua libertação.

Defendemos que Freire compartilha os elementos dessa visão social de mundo e expressa em sua teoria pedagógica e educacional a necessidade de libertação da vítima. É o que ele indica como uma visão **profética**, na qual a educação se instauraria como método de ação transformadora. “Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá na sua consciência apenas, mas na radical transformação das estruturas em cujo processo se transformam a consciência” (FREIRE, 1982, p. 127). Do ponto de vista profético a educação é sempre um “**esforço de clarificação do concreto**”, de condições de enxergar o que é velado, “é sempre prática desmistificadora que, ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o desvelamento da consciência da realidade” (FREIRE, 1982, p. 127). E isso é necessário porque a organização capitalista impacta na forma de compreender a realidade, impactando também na forma sob a qual a educação deve se manter neutra perante isso, e ao limitar a educação como transmissão do saber meramente intelectual e alheio ao caráter dominador da sociedade, tende a reproduzir e perpetuar as condições de vitimização. Já a face profética, conforme descrita por Comblin (2002, p. 67), é “fator de emancipação da ordem estabelecida [...] é protesto, contestação, motivação para lutar romper as barreiras dos costumes e das leis, do comportamento comum da sociedade”; é o que indica como força da mudança da realidade injusta vivida pelas pobres, vítimas da estrutura da sociedade. Ambos, Freire e Comblin, compartilham a mesma compreensão a partir do critério da vítima para a transformação social.

Inserido nesse modo de ver e julgar a realidade, a educação sob o ponto de vista profético é relacionada por Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, à ideia de “educação problematizadora”, resultante de um caráter utópico no qual concomitantemente (e indissociavelmente) **denuncia** a realidade injusta e **anuncia** a realidade em que as pessoas possam ser mais. “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade

revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade.” (FREIRE, 2014a, p. 103). A educação problematizadora, por isso, não é o resultado, o objetivo, mas sim é um processo, ao mesmo tempo, a denúncia das causas de violações e o anúncio que a ação do homem pode ser capaz de lutar por seus direitos. Deste modo, a problematização da realidade pode ser um dos instrumentos que articulam um caminho para a libertação dos educandos.

A essa perspectiva profética, acrescenta-se o caminho da política. Ao defender a politicidade da educação, Freire não pretende com isso discorrer sobre uma teoria política, mas, porque compreende que a política é o espaço de emergência das opressões. Freire parte do oprimido e não da política, mas entende que a opressão tem uma dimensão que deriva da relação social política, isso é o que o leva a se posicionar criticamente ao modelo político dominante. Não há como pensar em uma educação que se pretenda libertadora, transformadora, sem perpassar a ação política da sociedade, da qual, inclusive a própria educação é parte. Além disso, é a própria educação um ato político, e essa natureza política da educação é presente nas análises de Freire quanto a uma pedagogia que parte do oprimido, mesmo sabendo que essa natureza, se desenvolve contraditoriamente, ou seja, tanto é impossível um processo educativo dirigido ao bem-estar da humanidade, como é impossível não considerar as possibilidades que a educação tem para um processo de mudança da sociedade.

É justamente essa politicidade o que faz com que a própria educação seja um direito negado, que a impossibilite de ser neutra, que leva a uma ou outra compreensão sobre os direitos humanos, que exige posição do professor, que permite a criticar o sistema. Porque a educação, como ato político, não é só uma questão de ler a palavra, do ter conhecimento, mas também de ler o mundo. Ler o mundo envolve enxergar a historicidade das relações sociais, disso, problematizar a realidade das pessoas, suas necessidades, garantidas e negadas, e porque são negadas, envolve enxergar a existência das vítimas do sistema. São visões, sem as quais um educador pode compreender de uma forma ou de outra a EDH.

A compreensão da natureza política da educação possibilita, conseqüentemente, uma determinada compreensão sobre a própria EDH. E nesse sentido, Freire, antes mesmo de haver uma política pública de EDH institucionalizada no país, fez alguns alertas direcionado para os educadores em direitos humanos, tais como, a ingenuidade de depositar na EDH a solução dos problemas sociais e a impossibilidade da neutralidade do professor.

Atualmente, como avanço da EDH a realidade institucional é outra, mas, apesar de possuímos um Plano Nacional de EDH, **seria ingenuidade acreditar que seu conteúdo é**

isento de crítica, que sua existência não encontra barreiras no processo educativo (inclusive entre outros professores), ou ainda que não importa qual o conteúdo da EDH para que ela tenha o condão de despertar a libertação do educando e a transformação social.

A questão da ingenuidade é algo muito recorrente na teoria freiriana, é a condição oposta à criticidade. Por vezes pode ser, o que poderíamos compreender como alienação, que se dá ao descolar-se da realidade, como pode acontecer mesmo com os humanistas. Por exemplo quando Freire trata que “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’ se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (FREIRE, 2014a, p. 116). Para Freire é um conhecimento ingênuo da realidade, o que significaria afirmar que, mesmo com a melhor das intenções, é ingênuo o educador que acredita que a EDH seja capaz de garantir respeito aos direitos humanos mesmo quando ela não parte das condições de vitimização que assola concretamente a grande parte das pessoas da sociedade. Mas também pode ser uma ingenuidade que se impõe intencionalmente, (o que Freire indica ser “astutamente” em *Pedagogia da Indignação*, 2019, p. 90) estimulada por uma visão bancária da educação, da educação como prática da dominação, aquela que impõe passividade ao educando para que ele se adapte ao mundo em função da “realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2014a, p. 83). No primeiro caso, a pessoa acha que está fazendo e quer fazer o melhor para o educando, mas não sabe que não o faz, enquanto no segundo caso a intenção é realmente de manutenção do status de dominação.

Embora ao tratar de EDH Freire esteja se dirigindo ao risco do educador ser ingênuo e se decepcionar futuramente com sua ação, a questão da ingenuidade é importante e tem consequências para o educador e para o educando, implicando em sua participação na história da sociedade, e que apesar de não estar explicitamente aprofundado no texto em questão, é parte notadamente presente no pensamento freiriano. Porque assumir um lado, mediante a situação concreta, é direcionada tanto para o educador em sua práxis educativa, mas também ao educando (e para ambos) em sua prática social.

Toda educação é necessariamente política porque pode impactar a sociedade, mas se as relações políticas são separadas ou cerceadas da educação, a relação pedagógica pode ter como consequência a formação baseada na obediência de princípios ou mesmo de conteúdos, sem que os educandos tenha consciência deles, e por isso, a tendência não é de formar um novo

indivíduo, mas sim de reproduzir explicitamente os comportamentos que interessam a manutenção do sistema econômico, político e social vitimadores.

Por isso que a politicidade da educação também se relaciona com a **impossibilidade de pensar na educação como prática neutra**, isso supõe que, “o caráter político da educação exige que o professor se saiba [...] a nível da sua prática, se saiba a favor ou contra alguém, a favor de um sonho e, portanto, [...] contra um certo projeto de sociedade” (FREIRE, 2019, p. 35). Estar a favor ou contra algum projeto ou ideia decorre de um julgamento e se relaciona com a dimensão ética, nesse caso, o educador em direitos humanos não pode permanecer neutro frente a um direito negado, é preciso ter um julgamento ético sobre a situação e isso se baseia na visão social de mundo desse educador, de ter um conhecimento que não esteja desprezado da realidade, julgar criticamente a realidade injusta e querer transformá-la.

Em última análise, não é o fato de existir ou seguir uma determinada orientação sobre a EDH que ela estará, necessariamente, em sintonia com os “sonhos” (os objetivos) do educador em EDH. Quando o sonho é a libertação do educando vítima da **estrutura injusta** da sociedade, todos seus métodos e conteúdos tem que estar definidos dentro de uma visão social de mundo que considere esse objetivo, partindo da vida concreta dessa vítima. Isso significa que, a EDH na perspectiva da Justiça, o educador deve necessariamente assumir o lado da vítima, bem como estar ciente dos desafios e dilemas impostos pela cultura capitalista, e que se proponha a uma prática pedagógica que busca a libertação e se afaste as formas de reprodução dessa sociedade injusta.

Se os sonhos (objetivos) do educador é a transformação da **sociedade injusta** em uma **sociedade mais justa**, seus métodos e conteúdos utilizados não devem desconsiderar a natureza política da educação, e como tal, deve partir das injustiças, ou seja, da situação concreta do povo e buscar evidenciar as contradições que são decorrentes dessa condição histórica. Nesse processo não cabe um professor que não tome um lado; uma educação autoritária e que não aconteça **com** o educando; não basta o conhecimento “fidalgo” que tira do educando o direito de conhecer melhor o que já conhece e de participar da produção do conhecimento que ainda não existe e que não se compromete com a ação de mudança. Espera-se, então, o que Freire denominaria de educação **profética** e como tal esperançosa, isso porque está relacionada com a dimensão prática que desperta no educando.

3.2. Educação em Direitos Humanos: coerência entre objetivo, método e conteúdo

Entender o que Paulo Freire considera coerência entre objetivo, método e conteúdo, em relação à EDH, passa por refletir sobre os elementos que compõem uma EDH que represente certa visão social de mundo, a qual, partindo da vítima (realidade), problematiza as causas de sua condição (denúncia) e é capaz de promover um processo de libertação (anúncio).

a) Objetivos da Educação em Direitos Humanos

Os documentos institucionais definem a EDH a partir de seu objetivo principal: a construção de uma cultura de direitos humanos na sociedade. Porém, essa delimitação de objetivos é bastante abstrata e ao longo do bojo normativo não ficam claros os elementos de partida ou os problemas específicos que esse objetivo tenta enfrentar, o que o torna ainda mais genérico.

Os objetivos de um processo educacional não surgem espontaneamente, de modo súbito ou casual, pelo contrário, está relacionado com um determinado ideal de sociedade e de ser humano nessa sociedade e tem a ver com a forma política de desenvolvimento da sociedade bem como, tem a ver com as formas e os critérios de julgamento das ações sociais. Essas são questões inseparáveis para pensar os objetivos de uma teoria pedagógica. Na sociedade capitalista neoliberal, os princípios, por exemplo, de empreendedorismo, de resiliência, de competição, forjam um certo ideal de ser humano, cujos modelos de humanidade se corporificam nos ricos, nos empresários de sucesso. Ser rico, ter sucesso, independentemente dos meios empregados ou das injustiças que a acumulação financeira causa na sociedade em geral é o objetivo, mas que, só é possível ser conquistado para uma certa minoria, às custas da vida injusta da grande maioria. Ainda que seja historicamente impossível que todos desfrutem do mesmo excesso de riqueza (acumulação), esse é o pressuposto do objetivo que percorre “astutamente” a educação nos moldes neoliberais; astutamente, porque sabe-se impossível, mas é preciso ascender nos educandos os princípios que os façam anuir com o sistema, porque, na verdade o objetivo principal é a manutenção do próprio sistema que privilegia apenas uma minoria. Obviamente, os objetivos da EDH são outros e como tal não podem se atrelar aos modelos que induzem integração ao sistema de violações dos direitos humanos.

O objetivo de uma teoria pedagógica e educacional é o fio que articula os conteúdos e métodos desse projeto. Hugo Assmann indica que toda teoria pedagógica possui um cerne antropológico, ainda que de forma oculta, e que esse cerne antropológico também se estende às perspectivas política e éticas. O que significa dizer que a forma de educar em cada tempo carrega consigo uma concepção de ser humano, de ideal de ser humano e qual a melhor forma

de viver a vida, portanto, acarreta pensar na realidade em que a vida se desenvolve que é, segundo Assmann (1994, p. 46), “a realidade-agora” e como se concebe a “realidade-esperança”, e nessa tensão entre o que há e o que se espera está a “realidade-possível”, que são as condições de possibilidades dos modelos antropológicos.

Se a concepção antropológica pode ser as diferentes maneiras de responder o que é ser humano, não há uma resposta única do que é o ser humano, variando de acordo com a formulação de determinado projeto educacional. A ideia fundamental que Freire defende sobre o ser humano é que se trata de um “ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2014a, p. 101), são “seres que estão *sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2014a, p. 101-102, itálico do autor) e como tal são “capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2015, p. 27). Portanto, na concepção de Freire, o ser humano é um sujeito que vive a dialética, é oprimido, mas é vocacionado a ser mais. Por isso, o objetivo de sua teoria pedagógica é a libertação e essa proposta de sentido da vida não é o sentido hegemonicamente existente na sociedade cujas bases antropológicas são de um ser humano que concorre um com o outro.

O cerne antropológico é uma referência também para Hinkelammert, cuja forma de problematizar é fundamental para a EDH. Toda sua teoria perpassa uma compreensão de ser humano natural, concreto e necessitado, “cujo reconhecimento transcende a relação mercantil para julgá-la” (HINKELAMMERT, 1996, p. 42). Para ele, o sujeito é o ser humano concreto parte de uma sociedade cuja realidade é marcada pela tendência de destruição tanto dos seres humanos quanto da natureza. Vale ressaltar que Hinkelammert não diz que a destruição da pessoa ou da natureza seja o objetivo do sistema capitalista de mercado, mas é uma consequência da absolutização das leis de mercado: é o que esse autor denomina de “irracionalidade meio e fim” ou “irracionalidade do racionalizado”. Em razão disso, o ser humano concreto é ao mesmo tempo vítima da realidade injusta, como é também, obrigatoriamente o sujeito de luta contra essas injustiças, vivendo na encruzilhada entre vida e morte (que constitui a realidade do mundo com as leis de mercado) a pessoa se vê obrigada a lutar para manter-se vivo “age por obrigação, tem que entender-se sujeito para poder viver” (HINKELAMMERT, 1996, p. 42). Hinkelammert traz claramente o elemento da necessidade como característica fundamental do ser humano, o ser vivo é o ser corpóreo que demanda estruturas vitais, como o comer, por exemplo, e essa condição de necessitado faz dele um ser de luta para estar vivo.

Nesse sentido, a **compreensão do ser humano** é a primeira questão a ser refletida quanto aos objetivos da EDH e, partindo da visão de mundo da qual Freire integra, a pessoa humana deve ser compreendida na concretude de suas necessidades e suas necessidades são as de fazer-se vivo e sujeito de direitos em uma sociedade cuja estrutura de funcionamento é violadora desses direitos. Então, a EDH que possui como cerne antropológico a compreensão de um ser humano de necessidades concretas, deve estar atrelada com a possibilidade dos educandos se imporem contra sua condição de vida ameaçada.

A necessidade da vida que impulsiona a luta por estar vivo é relacionada claramente por Freire ao definir a EDH como ação para a mudança:

A educação em direitos humanos, **na perspectiva da justiça**, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a **necessidade da briga**, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, **com vistas a reinvenção do mundo**, da reinvenção do poder. [...] vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva dos grupos populares. (FREIRE, 2019, p. 39-40, negrito nosso).

O elemento constitutivo do ser humano trazido por Hinkelammert sobre a ação do sujeito que age para a manutenção da sua vida, é traduzida por Freire com relação a um percurso pedagógico vinculado à justiça, na própria definição de educação em direitos humanos. A ideia do ser inconcluso, que como desenvolve Freire, é o que fundamenta a educação como um processo permanente, juntamente com a vocação de ser mais, ao atrelar-se à inconclusão humana sua condição de necessidade, desemboca, necessariamente, na exigência da luta para que a vida seja digna e designa, portanto, o cerne antropológico da EDH.

Nesse sentido, a “reinvenção do mundo” se relaciona com a mudança, a transformação da sociedade injusta. Mas para isso a EDH deve mobilizar os educando para a necessidade de luta como um processo de mudança da sociedade tendo como paradigma uma compreensão diferente de **desenvolvimento da sociedade**, o que implica na alteração de pensar as formas de desenvolvimento material da vida, de mudança sobre o sistema econômico que condiciona o desenvolvimento da sociedade à acumulação de capital e que direciona a lógica da vida, de forma fetichizada, ocultando sua responsabilidade sobre um desenvolvimento que é injusto, que viola os direitos humanos.

Outra questão a se considerar para a EDH desde a compreensão de ser humano, é que ele é um ser de necessidades, mas também, é um **ser de desejos** e que **ambos** - necessidade e desejo – tem seus conceitos confundidos pela lógica capitalista (SUNG, 1997). A luz de um

projeto educacional que se propõe transformador a não observância dessa característica (e suas confusões) pode servir para a perpetuação das violações de direitos. É o alerta de Freire (2014a) sobre os riscos do oprimido, na contradição que vive, de desejar ser como o opressor. Obviamente, que a finalidade do oprimido não deve ser desejar deixar sua condição de oprimido e passar a oprimir o outro. Desejar é humano, mas o que desejar pode derivar de vários fatores e, portanto, refutar os modelos de desejos da sociedade neoliberal, em que o rico, o proprietário, o luxuoso são os exemplos de “boa vida”, deve ser manifestada pela prática educativa em direitos humanos, favorecendo, por exemplo, o diálogo entre as possibilidades distributivas de riqueza e de solidariedade econômica com vista a justiça social.

Quando se pensa a partir dos desejos não há limites, se busca o ilimitado. E quando se deseja o ilimitado nunca sobra nada para partilhar; sempre falta. Portanto não se aceita um diálogo sobre distribuição de renda e de riquezas (SUNG, 1997, p. 50).

Além disso, há a questão ambiental cuja exploração ilimitada é altamente destrutiva para a vida humana. Ainda é preciso reforçar que essa argumentação não pretende militar por uma abstenção de bens e mercadorias, pois elas fazem parte da vida e podem satisfazer as necessidades, no entanto, conhecer o papel do desejo na economia capitalista dá a dimensão do perigo da falta de limites para a produção de mercadorias que se baseia nos desejos.

Hinkelammert (2012, p. 97-98) desenvolve a questão do desejo considerando o risco da cobiça que é característica da sociedade neoliberal – de acúmulo de bens. Para esse autor, é preciso problematizar o cumprimento da lei que se funda na hegemonia do mercado como critério de organização da sociedade (como, por exemplo, a ideia de que lucrar está acima de qualquer coisa e justifica a exploração do outro como algo natural da sociedade), cuja institucionalidade gera uma aparência de ser legítima, de fazer **o bem**, quando na verdade faz **o mal**, ou seja, viola direitos humanos, ao passo que leva o ser humano não faz o bem que gostaria, mas o mal que não queria (HINKELAMMERT, 2012)

Nesse sentido, considerando a crítica da lei, o ser humano na sociedade capitalista é um ser fetichizado, enganado e fascinado pela cobiça e pelo acúmulo que são instâncias do mercado. O mercado tem a seu serviço o próprio Estado e a estrutura normativa que, regula a integração de todos. Isso significa que a ideia de humanidade é a de um indivíduo consumidor, que busca como horizonte de vida o sucesso nos moldes capitalista e para isso se guia por princípios de acúmulo de capital, de meritocracia, de concorrência.

A lógica em torno do funcionamento do mercado consolida uma **racionalidade** que impacta nos modos de pensar, agir e viver na sociedade, cujas relações são mediadas pelo fetiche, o que significa que as ações, os sentidos, os horizontes de desejos e os modelos de ser humano são afetados pela colonização profunda da subjetividade. E esse tema é bastante explorado pela Teologia da Libertação, conforme pudemos apresentar especialmente no capítulo 2. Desse modo, **a lógica empresarial** é transplantada para a organização da sociedade. Os valores éticos do sistema capitalista passam a organizar as relações não apenas econômicas, mas também sociais (até mesmo a educação passa a educar com bases do empreendedorismo mercadológico). Toda essa construção da racionalidade favorece as violações dos direitos humanos ao mesmo tempo que encoberta os verdadeiros responsáveis pelas consequências danosas à vida da grande maioria da população (é o que vimos no caso das reformas legais que geram corte previdenciários, trabalhistas, entre outras ações governamentais, atualmente parte fundamental das causas da fome no país, mas que parecem ser imprescindíveis para o Estado contra a qual acredita-se que nada pode fazer para mudar).

Esse aspecto da colonização da consciência é refletido por Freire em sua análise sobre a situação concreta de opressão e os oprimidos, tomando por conceito a expressão de Albert Memmi, “consciência colonizada”, Freire analisa o quanto a subjetividade do oprimido é invadida pela lógica do opressor e que faz com que o oprimido, “refletem em momentos diversos, a estrutura da dominação (...) assumindo atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.” (FREIRE, 2014, p. 67). Como afirma Freire, não se trata de um aspecto essencial do povo, mas sim, consequência de uma situação história e concreta culturalmente e como tal, é o que facilita o oprimido hospedar em si ou introjetar o modo de ser e de viver do opressor. É sobre esse aspecto que Freire trata da “colonização” da subjetividade.

O oprimido possui sua visão de mundo, muitas vezes utópicas, mas também contraditória, porque não está isento de confundir até mesmo o seu projeto emancipatório como a ocupação do lugar do opressor, o que ocorre quando tem introjetado em si os valores desse opressor.

A colonização do modo de pensar do oprimido, o leva, em certos momentos, a ter “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida.” (FREIRE, 2014, p. 68). Pois, está vinculado aos sentidos, aos horizontes de desejos e aos modelos de ser humano a serem seguidos, elementos que são aprofundados e analisados – em relação ao processo de fetichização proporcionado pelo sistema econômico – pelos autores da Teologia da Libertação

que nos fundamentamos. Nesse sentido, ideia da colonização da subjetividade, como usada por Freire, trata-se de uma chave de leitura fundamental para refletir, articuladamente, com a categoria da fetichização, no debate sobre a EDH. Ao passo que o sistema capitalista e violador impõe um limite à EDH que se desenvolve tradicionalmente de acordo com sua proposta institucionalizada, não adianta tratar de direitos humanos se não considerar que o saber/conhecer puramente os conteúdos protetivos, são insuficientes para fazer frente às poderosas seduções estampadas nos modelos de sucesso neoliberal.

Se a EDH não se orientar para romper radicalmente com os aspectos da sociedade capitalista e seus modelos impostos de sucesso, o sonho do oprimido não será libertar-se de sua condição de opressão para ser livre e como tal construir uma sociedade mais justa, pelo contrário, seu sonho será ser o novo opressor, perpetuando assim as injustiças na sociedade.

Enxergar o ser humano na sociedade capitalista neoliberal como uma pessoa fetichizada desloca drasticamente os objetivos, bem como os conteúdos e os métodos da EDH. O educando (mas também pode ser o próprio educador) é fetichizado, é na verdade vítima das injustiças que decorrem da relação social em que vive, e não um ignorante ou alienado resultante de sua condição intelectual individual. Como dissemos no segundo capítulo, no primeiro caso, o processo pedagógico da EDH relaciona-se a uma educação que seja antifetichista, cujo objetivo é a transformação da sociedade em que as relações sociais são injustas, enquanto, no segundo caso, a educação pretende mudar o conhecimento da pessoa, apenas, compreendendo-a como um ser alienado, ignorante. E tal deslocamento atrela-se à radicalidade de enfrentar o sistema, considerando, logicamente, não seus claros aspectos econômicos e já injustos, mas, sobretudo seus aspectos subjetivos, fundamentais para que ele se perpetue como o (único) modelo econômico-social possível.

Para tanto é preciso resgatar a ideia de humano, não exatamente justificado pelo homem em sua essência, mas, elaborada sob as condições concretas de vida, pois, o argumento que perfaz a universalidade humana é a garantia da própria vida humana, e esse só é possível mediante o cumprimento das necessidades que possibilitam a vida.

Mas, o objetivo de uma teoria educacional, também possui, inevitavelmente e de forma articulada à perspectiva antropológica, uma perspectiva política e uma perspectiva ética. Nesse caso, quanto à perspectiva política, além da ideia geral da politicidade da educação defendida por Freire, o próprio autor faz outras ligações que, decorrentes da natureza políticas da educação, podem ser entendidas como específicas para a EDH, que é o caso da **compreensão dos direitos humanos** que fundamentam esse modelo pedagógico.

Os direitos humanos são inegavelmente violados, essa é a realidade concreta que a afeta a vida da maior parte das pessoas na sociedade, inclusive, independentemente se é ou não respeitado por lei. Hinkelammert defende que é preciso resgatar aos fundamentos desses direitos para direcionar o enfrentamento corretamente. Indica contemporaneamente um conflito entre os interesses de mercado e o sentido amplo de direitos humanos, o que resulta em violações de tais direitos para que o mercado possa seguir sua rota de acúmulo de capital. O mercado com leis absolutizadas é o critério da sociedade sendo, portanto, o maior violador de direitos humanos. Assim, lutar contra esse sistema é uma exigência ética para garantir a vida das pessoas.

Hinkelammert parte da existência da vítima para refletir sobre os direitos humanos, justifica como o sistema é violador e por isso a luta por direitos deve ser direcionada contra ele, no entanto, é o **sentido** dos direitos humanos o cerne problematizador teórico que o autor se debruça para analisar a realidade de violação desses direitos. Esse sentido é forma que os direitos humanos são compreendidos na sociedade e é uma questão fundamental integrante dos elementos que definem os objetivos e, portanto, os métodos e conteúdo da EDH.

Podemos compreender os direitos humanos tão somente como norma jurídica, aquela resguardada na lei e dependente de processo judicial para ser implementada. Nesse caso a fundamentação dos direitos humanos é a própria lei, ou seja, o que diz se há ou não determinado direito ou se tal questão é direito ao não, é a lei, a norma em geral. Embora no Estado Democrático de Direito a lei seja fundamental (obviamente não pretendemos aqui desconsiderar a importância de haver uma estrutura normativa em torno dos direitos) mas é insuficiente, em termos de defesa da vítima, para fundamentar os direitos humanos que são os meios e os fins da EDH. Além do formalismo abstrato das relações sociais e que desconsidera até mesmo os interesses velados no processo de elaboração das leis, são vários os argumentos quanto a crítica da estrutura da sociedade que nos permite essa afirmação, notadamente a que vimos sobre a crítica da lei feita por Hinkelammert (2012), cuja absolutização articula a violação dos direitos humanos pelo mercado. Portanto, para a compreensão dos direitos humanos é preciso considerar seus fundamentos, nesse caso, com base em uma visão social de mundo justo, qual é o fundamento dos direitos humanos?

Nesse caso, os fundamentos dos direitos humanos que formulam sua compreensão se relacionam com a própria compreensão de ser humano, ou seja, se compreendermos o ser humano na interlocução entre o ser real/corpóreo e inconcluso, de necessidades e que tem como vocação ser mais, os direitos humanos são as condições que satisfazem as necessidades e

permitem o ser humano viver com dignidade a vida. Diante disso, os direitos humanos devem ser compreendidos como condições que garantem a vida plena. E essas condições derivam das necessidades para estar vivo e, por isso, começa, como bem afirma Freire (2019) pelos direitos de comer, de vestir, de dormir, de decidir, de pensar e por tanto, direito de educação, de trabalho, de amar, porque são todas condições da vida humana.

São as condições que Hinkelammert (2014) descrevem com condições materiais da vida humana, ou ainda, para Dussel (2002), as condições naturais da vida ou as condições ontológica-materiais, é o que sustenta a vida. Como tais são inseparáveis, ou seja, uma pessoa “só consegue viver tanto minimamente assegurados seus direitos a vida, suas possibilidades de viver” (HINKELAMMERT, 2014, p. 114), nesse caso qualquer que seja o direito humano em questão, ele só se realiza se anteriormente for asseguradas as possibilidades de viver.

O sentido dos direitos humanos que fundamenta a EDH perpassa a compreensão do ser humano histórico na sua realidade concreta, e por isso, possui uma perspectiva que também é política, porque é a política o lugar de decisão sobre a satisfação das necessidades humanas na sociedade. É inevitável falar de direitos humanos e não considerar os aspectos econômicos-políticos que se relacionam às suas garantias, portanto, é inevitável esse aspecto não ser considerado quanto aos objetivos da EDH. Uma sociedade que tem uma cultura de direitos humanos, é sem dúvidas uma sociedade que respeita o direito das pessoas de estarem, antes de mais nada, vivas, o que significa que a fome, a falta de abrigo, de trabalho, de saúde, etc., **são condições que a EDH deve, com prioridade, objetivar superar.**

Essa compreensão, é indicada por Freire como necessária a todo o educador em direitos humanos, mas na verdade é uma visão que deve perpassar toda a lógica da EDH, essencial para os educadores, para a relação de ensino-aprendizagem e, que se espera que os educandos possam ter a mesma visão.

Por fim, ainda quanto aos objetivos, sobre o desenrolar de uma visão antropológica e ao lado de uma perspectiva política, é preciso que haja também uma perspectiva ética para refletir sobre a EDH. O ser humano é um ser inacabado e que busca satisfazer suas necessidades, ele precisa que seus direitos humanos sejam respeitados, mas, enfrenta uma realidade de violação, nesse sentido, resgatamos a chave de leitura da vítima.

A vítima, como vimos, tem seu sentido elaborado a partir de uma visão social de mundo do cristianismo da libertação, que sempre supõe que não é culpada pela situação injusta que vive. Para Dussel (2002) é a uma categoria de análise da qual deve partir a ciência social crítica, ou seja, a defesa dessa vítima é um imperativo categórico. Essa ideia, obviamente, também

percorre o pensamento de Freire cujo pensamento é totalmente voltado para o oprimido e de Hinkelammert, que reafirma a necessidade da defesa dos direitos humanos. A questão é que a vítima é o critério de julgamento que deve pautar na perspectiva ética da EDH. Entre seus objetos deve ser que os educandos saibam julgar a realidade (isso se faz com ele o que será mais bem abordado no método), e a partir da existência da vítima, seja tomado seu lado. O lado “justo” na perspectiva dos direitos humanos é o lado que defende a vida da pessoa, que é vítima do sistema, é o lado que devemos nos comprometer. Na busca de um mundo justo, a primeira instância da luta é a luta pelos direitos humanos e, em última instância é a luta relacionada ao aspecto econômico (HINKELAMMERT, 2014, p. 114).

A perspectiva ética desemboca na vítima como **critério de discernimento** das instituições sociais que regem as relações humanas, especialmente da instituição **mercado**. O cerne do debate nesse caso não é entre o público e o privado, a lei escrita ou o costume, mas é a vítima, assim, independentemente qual sua condição social, racial, ideológica, a lei ou a estrutura que viola direitos e causa a vitimização do sujeito, é uma estrutura injusta.

b) Conteúdo da Educação em Direitos Humanos

Para que o objetivo consiga de fato ser atingido, é imprescindível que a teoria pedagógica tenha conteúdos e métodos a ele coerentes. Pensar no conteúdo da EDH em consonância com a visão social de mundo que inclui Freire e os demais cristão de libertação, mas sem fugir do tema prioritário na EDH, é preciso tratar da lei, mas de uma forma crítica, nesse sentido, dois elementos devem ser observados quanto ao conteúdo da EDH: **a crítica da lei e ensinar a lei**.

Parece absurdo em uma reflexão sobre os direitos humanos, mais precisamente sobre como educar em direitos humanos tratar da crítica à lei, haja vista que, na estrutura do Estado, os direitos humanos são hoje “protegidos” pela lei. Mas, é justamente a existência de tantas normas que tratam de direitos humanos que levanta a questão sobre a contradição entre a existência de um bojo normativo considerável sobre os direitos humanos e ainda assim, uma realidade marcada por tantas violações a esses direitos. Quando se presencia uma situação de fome, de falta de moradia, de desemprego, de trabalho infantil não se relaciona, normalmente, a existência de tratados internacionais e mesmo um capítulo na Constituição Federal sobre os direitos fundamentais e que tratam exatamente da existência desses direitos com vinculação de garantia. Quando algum condenado por crime acessa determinado benefício disposto na lei criminal, tanto para quem o defende como para aqueles que acreditam ser “errado”, a lei é

sempre o cerne da questão, dizem que no imaginário popular que a lei é “fraca demais”. Por fim, em época de informações instantâneas, o debate sobre a criação de uma lei que extingue direitos sociais, em geral, é acompanhado, pouco compreendido e aceito pela maioria como algo contra o qual não há o que fazer, é uma situação necessária e irreversível. São tantas as questões e problematizações que, obviamente, torna a lei um tema central nas discussões e ensino em torno dos direitos humanos.

O fato de ser central não é o maior problema, a questão da lei promulgada deve sim estar presente na EDH, no entanto, ela deve ser problematizada, para que seja compreendida para além do pacto jurídico estabelecido nos moldes burguês (Revoluções burguesas do sec. XVIII), como lei normativa das relações sociais e econômica. Numa relação de ensino aprendizagem a lei A ou lei B pode ser objeto de estudo. No entanto, tal lei tem que ser compreendida com parte de um sistema de direito consolidado desde e para os interesses das classes dominantes, é o que explica Juan L. Segundo ao afirmar que a classe ou a nação dominante declara direitos os seus próprios valores, não porque aceite distribuí-los, mas porque possui também os meios de controlar a justiça operativa (SEGUNDO, 1976). Esse é um dos aspectos da aplicação concreta da lei no sistema social de justiça.

Vimos em Hinkelammert (2012) que há dois equívocos na forma de se compreender a lei: acreditar que a existência da lei significa a existência do direito, e acreditar que o cumprimento da lei significa a justiça. São equívocos que, podem significar o contrário do que se espera, ao invés de conseguir a justiça causa a injustiça e em última análise, a violação dos direitos humanos.

A existência da lei promulgada pelo Estado, mesmo a que trate de garantia de direitos, não é por si só capaz de alterar a realidade, o poder vinculante que decorre dela, é em geral constituído abstratamente e com pretensões muitas vezes idealizadas e incapazes de modificar a vida concreta. Isso porque a realidade é perpassada, como trata Hinkelammert, pela lei geral – e não necessariamente positivada, cujo poder representado é o poder econômico que “controla de fato tanto os governos como a soberania popular (HINKELAMMERT, 2012, p. 13) – que é a lei de mercado. Essa é a questão que leva Hinkelammert a refletir sobre a crítica a lei, problematizando a vitimização que decorre do cumprimento da lei, ou a compreensão ideológica de que o cumprimento da lei é justiça.

Quanto à EDH, podemos refletir que o ensino de determinada lei é capaz de gerar o conhecimento sobre seu conteúdo e, até mesmo, um certo caráter de respeito que pode se dar pelo medo, mas não necessariamente toca intimamente a pessoa para que, ao conhecer

determinada lei, mude sua realidade, seu modo de agir perante o outro. O ensino da lei pode ser totalmente despregado da realidade se, por exemplo, trata da violação da mulher, mas não problematiza a sociedade patriarcal constituída sobre as bases de exploração do papel da mulher no capitalismo, ou que ignore que o fim da violação não se dá com a prisão do agressor, mas sim quando a igualdade de gênero haja nas relações trabalhistas que garante acesso ao sustento, entre outras.

E quando não há um olhar para o todo das relações humanas em sociedade e desconsidera os impactos do sistema político-econômico, há o deslocamento da responsabilidade (que é) do sistema para o indivíduo, para o outro, sob esse aspecto, o sujeito pode ter seu direito violado e ainda sim a responsabilidade de conhecer “seu direitos” (a lei), porque cabe a ele buscar ou exigir o cumprimento da lei, via acesso aos mecanismos de proteção; ou então a culpa recai totalmente sobre o papel daquele sujeito que é o considerado o violador. O fato é que nas relações educacionais que versam na centralidade da lei, em geral, são levadas em consideração as leis que estipulam direitos e deveres entre os indivíduos, e mesmo quando versam sobre as relações entre indivíduos e Estado, é atrelado aos direitos de cidadania e políticos-indivíduos, e quase nunca versam sobre os direitos político-sociais que subjazem a problematização do sistema econômico. Isso afasta qualquer possível compreensão de que a instância econômica-social da vida humana é relacionada à materialidade da vida, dos direitos humanos desde os mais básicos.

Por exemplo, uma EDH que se limita ao ensino – que obviamente é essencial – de leis específicas tais como a Lei Maria da Penha, a Lei de acesso ao nome social, de cotas, mas, não amplia o rol de discussão sobre as leis que limitam o Teto de gastos sociais, que retira direitos trabalhistas ou previdenciários. Outra forma de abordagem é referente a um projeto escolar que debate o ensino da Constituição Federal e que passa pelo direito à moradia, por exemplo, sem problematizar os interesses imobiliários que impedem o direito justo e universalizado às cidades, pois a vida da pessoa não muda porque ele sabe que têm direitos se a estrutura política é organizada de tal forma que o cumprimento de tal direito não é viável ou real.

Mais do que aprender a lei é preciso discerni-la. Deste modo, a lei em si não deve ser o conteúdo central da EDH, porque são as condições concretas de vida das pessoas e todas as relações de conteúdos que dela derivar que devem ser centrais. É o sujeito vivo com todas suas necessidades o conteúdo central da EDH do qual inclusive qualquer conhecimento sobre a lei deve ter como ponto de partida. Por isso os conteúdos específicos e cotidianos variam de acordo com a realidade do educando, seus conhecimentos anteriores e suas condições de opressão. O

conteúdo deve ser aquele que permite a problematização de sua situação de vítima. Não dá para elaborar um conteúdo **para** a vítima, mas sim um conteúdo que se organiza **a partir da e com a vítima**. Certamente isso exige um conhecimento do educador sobre a estrutura da sociedade que seja amplo e crítico, mas que ao ser objeto da relação ensino-aprendizado não a transmissão de uma consciência externa, que faltaria ao educando. Como tanto a noção de ser humano a ser construído no processo de libertação (modelo de humanidade), quanto a noção de mundo reinventado não é previamente determinado, sendo gestado a partir da luta social nas contradições da história (projeto de sociedade), não há uma verdade prévia a ser depositada. A sociedade capitalista tem seu modelo de ser humano e seu projeto de sociedade estabelecidos. Melhorado, aperfeiçoada ou “progredindo”, trata-se de um tipo de humano cidadão burguês mediado por relações mercantis de contrato de propriedade e direitos universais estabelecidos por pacto jurídico. Nesta perspectiva, a EDH é integrar, no máximo, melhorar a maneira em que se vive. Na perspectiva que apresentamos, a EDH, como processo, mais desvela e convida a transformar do que informa o que deve ser feito. Não é um mapa, mas uma bússola.

Dessa forma, a lei tem que ser proposta não como conteúdo a ser depositado, mas como problema a ser desafiado. Mesmo quando se trata de uma lei progressista, ela é sempre reflexo e tenta “enfrentar” uma injustiça real, e essa injustiça que deve ser o conteúdo problematizado da EDH. Tomemos como exemplo uma pessoa exerça um trabalho análogo à escravidão. Contemporaneamente tal prática é proibida e criminalizada pelo Estado porque tem uma lei que assim o diz, nesse caso é uma lei sem dúvida progressista, uma exigência da realidade de exploração e opressão da vida humana, mas o que a lei resume ao existir (a síntese que é visível) é que tal prática é proibida e por isso se for constatada seus autores serão punidos. A aparência da lei não traz consigo e nem tem necessariamente implícita a ela o condão de problematizar porque tal prática é proibida hoje, certamente um empresário ou fazendeiro que opta por não se beneficiar de tal prática pode fazê-lo apenas em temor a lei. Pergunta-se quais são as compreensões e os interesses de quem impõe um trabalho escravo a outro? O lucro da pessoa vale mesmo a violação da vida do próximo? A lei, por si só, não desvela tais relações, mas na EDH a problematização dessas relações é essencial.⁹⁸

A lógica de ensinar conteúdo, é uma solução pautada na racionalidade técnica. Essa é a lógica que vimos estar presente na BNCC, na qual os mecanismos de proteção de direitos humanos na organização Estatal é uma competência e habilidade ensinada pelo professor para

⁹⁸ Ainda outro exemplo, no campo do direito do trabalho, poderia ser a existência de acordos trabalhistas que beneficiem prioritariamente a empresa e que são apresentados como “avanço da lei” ou ainda como “necessário para a preservação de empregos”.

que o educando se torne um cidadão. O que é inviável para a formação humana que se pretenda a constituição histórica do homem. Pensar na lógica da BNCC nos remete aos ensinamentos de Segundo (2000) e nos permite perceber equiparar os currículos com dogmas, voltados basicamente para o ensinamento de conteúdos e informações, independentemente se tal conteúdo ou informação traz ou não uma relação histórica com as condições de vida do educando. Sem se perguntar qual a posição social que ocupa o juiz que julga tal processo em que “sou” parte, ou a posição social ocupa os deputados que elaboraram tal lei. Sem se perguntar quem trabalha para produzir as condições (deveras privilegiadas) de trabalho desses ocupantes de cargos públicos. Ou ainda sem se questionar se a realidade que “eu” vivo é vista e verdadeiramente considerada para tomar as decisões políticas que interferem diretamente na realização da “minha” vida. A prática educativa que se limita ao conteúdo de determinada lei ela não se relaciona com as necessidades e os desígnios humanos impulsiona meramente a conhecer a realidade.

Como afirma J. L. Segundo quanto aos dogmas, ele deve ser bem interpretado, o que supõe uma problematização histórica para que a “letra morta da mensagem à significação viva hoje daquilo que com ele se pretendeu transmitir ontem.” (SEGUNDO, 2000, p. 32) e continua analisando que,

Como se pode compreender facilmente, isso requer um importante trabalho de interpretação (= hermenêutica) histórica. Entre outras coisas, ter-se ia que reconhecer qual era o problema que se debatia, ou a crise que se sofria, quando tal mensagem foi elaborada como resposta. (SEGUNDO, 2000, p. 32)

O mesmo podemos pensar quanto aos conteúdos e informações sobre a cultura de direitos humanos ou sobre as leis a serem ensinadas na educação voltada para os direitos humanos. Um determinado tema ou lei de direitos humanos, fazem sentido de serem ensinados, se forem problematizados em seu contexto histórico, nas condições de elaboração, do porquê e para que foi elaborado. O que faz todo sentido, por exemplo, se relacionarmos com a perspectiva do “educar para o numa mais” tão tratada nos trabalhos da EDH. Sem ignorar o papel e responsabilidade do capitalismo nas estruturas objetivas da sociedade e subjetivas do pensamento.

Para Freire, o educador deve buscar o conteúdo programático no diálogo com o educando, por isso não dá para ser antecipado e esperar, como em uma transação bancária, que o depósito de conteúdo renda ações práticas do educando quanto ao aprendizado de tal conteúdo. Mas, a partir do diálogo, o educador pode encontrar elementos que servirão de conteúdos problematizadores, críticos e desveladores e que podem ser capazes de despertar no

educando sua condição de vítima fetichizada e injustiçada do sistema tal como a são aquelas mulheres que ele violenta.

A chave, que é defendida por Freire e é a mesma utilizada na educação popular que os cristãos (de libertação) atuam, e tem a ver com a capacidade de apresentar as injustiças concretas como problemas o que apenas é possível com base nas contradições existentes na sociedade. Para caracterizar essa afirmação recorreremos a um exemplo de material organizado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) (movimento organizado pela CNBB, cujos membros atuantes são identificados com o movimento do Cristianismo da Libertação⁹⁹), usado nas atividades educacionais de alfabetização de adultos. O livro de leitura, intitulado *Viver é Lutar, foi* lançada em 1963 e é o segundo material elaborado pelo movimento, que justifica a necessidade de fazê-lo pela “pela falta de livros de leitura que atendam as necessidades de uma eficiente educação de adultos e adolescentes analfabetos” (MEB, 1993, p. 64). O material segue o método de alfabetização de adultos trabalhado por Paulo Freire. Vejamos um dos cerca dos 30 textos (além das atividades gramaticais) contidos nesse material:

Este menino é o Zé
Zé é menino e já trabalha.
Trabalha porque precisa.
É menino e não estuda.
Não tem escola para o Zé.
Todo menino precisa estudar.
O povo todo precisa de escola.
Por que não tem escola para o Zé?
Por que não tem escola para todos?
(MEB, 1963, p. 10)

Os conteúdos que têm a ver com as dificuldades da vida, com as violações e como elas se estabelecem, qual é a realidade que causa essa situação, mas também tem a ver com as dúvidas, os desejos, medos, esperanças das vítimas deriva tão somente delas, o que precisa é ser debatidas para que sejam respostas coerentes com as necessidades humanas numa perspectiva da justiça, dos direitos humanos e não da perspectiva do que apenas ao sistema beneficie.

⁹⁹ O MEB, como já vimos nesse trabalho, vem das experiências de educação radiofônica, lançadas pelo Bispo de Natal Dom Eugenio Sales, em 1958, e que foi transformado em ação direta da CNBB, em 1960, e passando a ser organizado como política pública educacional pelo governo Jânio Quadros, em 1961. “A maioria dos leigos que trabalhava com o MEB vinha dos setores da Ação Católica [movimento identificado por Löwy como parte do Cristianismo da Libertação], principalmente estudantes secundaristas e universitários, que já percebiam a possibilidade de empregar a “educação de base” como um meio para se aproximarem das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sociocultural e política. O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização.” (CUNHA, 2022, s/p)

Obviamente que as contradições se revelam no tempo atual a partir de outras problemáticas, a educação voltada para a formação do “empreendedor”, por exemplo, ocupa cada vez mais espaço com as reformas educacionais. No entanto, há uma ideia geral em torno desse material que continua inalterado: a educação como humanização progressiva do ser humano, com horizontes de defesa dos direitos humanos e da autoemancipação da vítima, não é um “depósito de informações corretas, mas um *processo pedagógico verdadeiro*” (SEGUNDO, 2000, p. 404). É um processo em que o educando aprende sua condição histórica e, possivelmente aprende a enxergar a responsabilidade das injustiças e a discernir a lei.

c) Métodos da Educação em Direitos Humanos

Na impossibilidade da dissociação entre objetivo, método e conteúdo, obviamente os métodos para a EDH, vinculada a formação do ser humano injustiçado auxiliando-o na luta por sua libertação, também devem partir e se orientar pela realidade da vida das vítimas.

O método educativo defendido por Freire (especialmente na *Pedagogia do Oprimido*, Freire, 2014a) quanto ao oprimido de sua condição de opressão, objetivando a sua libertação, é a dialogicidade, que se trata do diálogo como compromisso amoroso com o outro, que permeia uma relação horizontal e de humildade entre as partes. A dialogicidade é a essência da educação como prática da libertação, é o espaço da educação problematizadora. A teoria da ação dialógica de Freire começa, sempre por meio do diálogo, na busca do conteúdo programático educacional, se caracteriza pela “co-laboração”, a união, a organização e a síntese cultural, objetivando, em última análise a transformação social com a libertação do oprimido. A dialogicidade é a estrutural em Freire e que deve ser, obviamente, observada na EDH como princípio metodológico, no entanto, outros temas, inclusive presentes em Freire, assim como em autores do cristianismo da libertação, permeiam os princípios metodológicos da dialogicidade e são esses que pretendemos refletir a seguir como métodos para a EDH.

O diálogo é o elemento de conexão que se estabelece entre sujeitos, trata-se de atitude, em que a palavra é corporificada no exemplo, na experiência e na prática que busca ser desveladora da realidade; ao contrário da relação antidialógica, que é abstrata, domesticadora, capaz de criar mitos, que divide e que considera o outro como objeto da relação formativa educacional.

Partindo do texto de Freire sobre a EDH, o primeiro alerta que ele faz para ela, obviamente, ligado à sua proposta pedagógica dialógica e não bancária, é sobre o “tratamento fidalgo do conhecimento” na EDH. Essa questão deve estar muito clara, pois parece ser a

questão mais desafiadora em termos pedagógicos da EDH, ao passo que é um risco cairmos na armadilha da supervalorização de um conhecimento previamente determinado com pretensão de solução das violações. O tratamento “fidalgo”, ou seja, a ilustração, a destreza no conteúdo da lei, é um assunto que completa diretamente o debate quanto ao conteúdo. Assim como nos objetivos da EDH, que devem considerar a fetichização da sociedade para pretender uma educação antifetichista, os métodos devem acontecer de forma que a educação, partindo da realidade de vitimizações na sociedade, reconheça os processos fetichizantes para que os métodos pedagógicos não sejam ineficazes. Sem o enfrentamento dos fetiches, o que é possível pela problematização e pelas contradições, a educação buscará apenas a ilustração e não a conscientização do educando.

A perspectiva pedagógica de Freire possui uma estrutura que podemos caracterizar em duas reflexões interligadas: a educação se faz com o oprimido e não para o oprimido e a conscientização se dá na e aprofunda a luta porque permite a inserção do sujeito no processo histórico,

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.” (FREIRE, 2014a, p. 116)

Por isso, não é possível, para Freire, entregar “conhecimento de conteúdo” ou impor modelos de “boa pessoa” através da educação que seja libertadora. Porque no processo educacional o método de aprendizado acontece com o outro (por isso o educador também se educa nesse processo) e em razão da sua vida e não o aprendizado imposto no qual o educador ensina o conteúdo previamente definido para o outro.

O mesmo sentido precisa ser pensado na EDH, ela deve partir das necessidades das pessoas cujo método exige a problematização de tais necessidades, e com isso afastar as possibilidades de que despregados da realidade, o educando se integre aos mesmos princípios que articulam as verdadeiras violações de direitos humanos. Nesse caso, tem que considerar que o sistema capitalista é estruturado de tal forma que implica na fetichização das relações humanas, e com isso impõe uma visão de mundo atualmente neoliberal, com todos seus modelos, necessidades e interesses, conseqüentemente o que se vive é a violação de direitos

com ar de natural, de imutável, cujos resultados sociais nada se pode fazer contra, a não ser agir com a mesma truculência para estar integrado e “merecer” os benefícios que o mercado oferece, sem saber que apenas alguns de fato os obtêm. Isso significa que, fetichizados, o que as pessoas idealizam, os modelos que seguem, são os do mercado, dos ricos.

Assim, não adianta levar uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ‘ser depositado’, se sua visão de mundo da realidade é a visão de mercado, mas, “em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (FREIRE, 2014a, p. 119, itálico do autor) para então possibilitar o desvelamento e a busca por libertação. Não é integração, é justamente o contrário, é a revolução, é superação das injustiças e transformação.

Por isso a EDH com base nas contradições da realidade que explicita as vítimas do sistema, deve problematizar os modelos neoliberais, desvelando assim as causas de vitimização, ao mesmo passo que, educador e educando pensam juntos outros modelos de humanidade. Outros aspectos metodológicos a serem observados são: a alteridade como método pedagógico o que incide, de toda forma, nos aspectos antropológico da EDH e, por fim, o engajamento nas lutas concretas como método de aprofundamento da conscientização.

O **modelo de ser humano**, retomando aqui o já tratado anteriormente, que perfaz o fetiche da sociedade é o modelo burguês. E isso é uma preocupação clara de Freire, pois trata-se do “modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão” (FREIRE, 2014a, p. 198), é, na verdade, uma forma de manipulação do povo que tem como resultado a resiliência de sua condição de vítima. Dificilmente esse modelo é ultrapassado e a vontade é de superar a condição de vítima e torna-se como o vitimador. Por isso, é preciso de dois movimentos tanto o de contestar, problematizando, o modelo hegemônico, com base na realidade de violações de direitos de todos, como refletir, junto ao educando, modelos de humanidade.

A **Alteridade** não é um termo utilizado por Freire, no entanto, o conceito de alteridade percorre sua pedagogia do oprimido, especialmente, sob a lógica do educar **com** o outro e não **para** o outro, Freire explicita a ideia de que o outro é um sujeito – concreto e de necessidades, portanto deve ser reconhecido e considerado como parte fundamental do processo educacional, como um sujeito histórico dentro de suas diferenças ou singularidades. Esse reconhecimento do outro como sujeito, capaz é uma condição para reafirmá-lo como sujeito histórico com possibilidade de agir e mudar a realidade concreta de opressão e exploração.

A terminologia ‘alteridade’ e o sentido que ela representa é uma categoria presente no pensamento de Enrique Dussel, perfazendo um dos pilares da sua ética da libertação, pois, defende que a libertação acontece na medida do reconhecimento da alteridade do oprimido, que é, inclusive, exigência como conversão do próprio opressor. A alteridade, na concepção de Dussel, é reconhecer/ enxergar o ‘outro’ condição para uma conversão em defesa da vida. Sob um resgate histórico, Dussel (2000) identifica a alteridade como gratuidade, como “afirmação originária da vida que ganha e se recebe” (DUSSEL, 2000, p. 32). No entanto, a alteridade é negada/excluída na modernidade capitalista, gerando, em consequência disso a invisibilidade do outro, nesse sentido é a própria alteridade negada que reafirma, dialeticamente, conforme propõe Dussel, a existência da vítima.

A alteridade pode ter sentidos diferentes, e por isso Dussel (2006) tenta explicá-la, defendendo sua compreensão a partir da vítima (pobre, necessitada, excluída e/ou oprimida) e com isso diferencia alteridade de igualdade. A igualdade se relaciona com o modo burguês de pensar o sistema de direitos, pois, reconhece o outro como igual e formalmente com os mesmos direitos, nesse caso, a luta que houver é por reconhecimento de igualdade entre as pessoas. Por outro lado, a alteridade vai além da igualdade, porque enxerga o outro **como outro** “[...] aspirando, então, um novo sistema de direitos posterior ao reconhecimento da diferença. A afirmação da alteridade é muito mais radical que a homogeneidade da igualdade” (DUSSEL, 2006, p. 142, tradução nossa)¹⁰⁰. Além disso, a igualdade articula a fraternidade e a liberdade (elementos que estruturaram a revolução burguesa, mas que têm limites impostos pela lógica liberal capitalista). Enquanto a alteridade articula os elementos da solidariedade e libertação, conferindo uma responsabilidade para a condição de vítima do outro. (DUSSEL, 2006, p. 145-158).

Hinkelammert (2010, 2012, 2014) resgata a tradição africana do *Ubuntu* e trata a lógica da alteridade pela ideia do “eu-tu”: “eu sou se tu és” ou “eu vivo se tu vives”, como dimensão ética da convivência, capaz de recuperar a dignidade perdida na modernidade capitalista que dissipa a lógica do “eu sou se eu derroto” como exigência para cálculo de utilidade econômica. Portanto, a alteridade para Hinkelammert é um método de reconhecimento do outro “afirmação de si mesmo inserida na afirmação do outro. É um humanismo de afirmação do ser humano como sujeito em relação ao outro.” (HINKELAMMERT, 2014, p. 231), ao mesmo tempo que

¹⁰⁰ o (aspirando entonces a un nuevo sistema del derecho posterior al reconocimiento de la diferencia). La afirmación de la alteridad es mucho más radical a la homogeneidad del ciudadano moderno.

é um enfrentamento real das condições de violações exercidas pela absolutização da lei do mercado.

A questão, porém, não é sacrificar-se pelo outro, mas reivindicar-se como sujeito. E não é possível reivindicar-se a si mesmo sem reivindicar o outro. Dessa reivindicação emana a solidariedade enquanto práxis, porque ao reivindicar-se como sujeito, a pessoa se reivindica no conjunto dos outros. O outro está em mim, eu estou no outro. Sem isso, não existe convivência. (HINKELAMMERT, 2014, p. 232).

É uma perspectiva coletiva que ao se libertar, liberta também o outro e que acontece concretamente por meio da conversão da pessoa. Não é passível de lei ou ordem que aplique sentimento é algo se sente e por isso é real, e se sente porque se reconhece, mas só é possível se reconhecer se se sentir parte da história e capaz de dela participar, a vocação ontológica do ser mais é parte do ser humano e reconhecer-se sujeito e perceber-se capaz de corresponder tal vocação. “Não se trata de uma simples moralidade privada e individual. Trata-se de uma espiritualidade. Trata-se da ética da convivência que é preciso promover” (HINKELAMMERT, 2014, p. 237). É uma ética indispensável para o processo de libertação.

Freire compreende igualmente a importância da alteridade e a descreve na perspectiva educacional ao se preocupar como a necessidade pedagógica de que o oprimido se reconheça como oprimido, bem como, preocupa-se com o problema de uma educação que tenta atribuir a libertação ao outro, o que é inviável, porque “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2014a, p. 71). Embora seja um processo coletivo, porque tem a ver com relações humanas, a libertação como resultado pedagógico é a autolibertação (autoemancipação), o que significa que deve partir da própria vítima e tem início quando ela reconhece quem a submete à condição de vitimização. Freire explicita com isso que a alteridade começa com o reconhecer-se sujeito, mas, reconhece-se sujeito porque na verdade é oprimido, vítima, e passa a reconhecer também o outro como vítima e sujeito que precisa superar (e é capaz de superar) sua condição de vítima. O sujeito não é a pessoa abstrata, o sujeito é a vítima concreta – oprimida e explorada – que **age** contra sua situação injusta.

O processo pedagógico que deve ser **com** oprimido (ou seja, a partir da realidade dele e não vindo **para** ele de uma realidade alheia, o que traz um caráter de abstração) deve permitir que ele se descubra injustiçado, é um processo de desvelamento das causas de vitimização na sociedade. A descoberta das injustiças, a capacidade histórica do sujeito humano e a possibilidade de ‘ser mais’ leva ao agir e pode levá-lo à práxis. Mas, “esta descoberta não pode

ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (FREIRE, 2014a, p. 72). Com isso, a EDH deve atuar na problematização das condições de vida da realidade dos educandos e do desvelamento das causas de vitimização. Em síntese, é a descoberta e a percepção da realidade injusta, o que é possível com o outro, o que leva ao engajamento para a libertação. E nesse movimento, da luta, que é pedagógico, se dá a conscientização.

É, ainda, como afirma Dussel, “a alteridade das vítimas [que] descobre como ilegítimo e perverso o sistema material dos valores, a cultura responsável pela dor injustamente sofrida pelos oprimidos [...]” (DUSSEL, 2000, 315-316). O olhar para a vítima, a alteridade, o que permite descobrir-se sujeito e enxergar o outro como sujeito, é condição para compreender que os resultados injustos do funcionamento da sociedade não são naturais, que não há ‘bem’ se o dito ‘desenvolvimento da sociedade’ produz e ignora um grande número de vítimas do sistema. A alteridade pode levar, em última análise, à compreensão da vítima como critério dos direitos humanos e, conseqüentemente, a crítica ao funcionamento das relações humanas, sociais e sobretudo, econômicas, na sociedade por não ter a vida humana como critério.

A partir dessa chave de leitura que perpassam o pensamento de Dussel, Hinkelammert e Freire, o elemento da Alteridade nos parece uma proposta metodológica central a ser desenvolvida pela EDH, capaz de despertar a capacidade de se reconhecer como sujeito e de reconhecer o outro, com uma ser humano, e se pôr no lugar do outro. A alteridade tem abrangência que vai além de um sentimento de solidariedade, trata-se de um olhar que se relaciona com a materialidade da condição de vítima, o que pode levar a despertar a ação, há, portanto, uma vinculação ética, que estimula o agir, a luta necessária para a transformação da sociedade. Nesse caso, a alteridade é compreendida coletivamente, na qual a libertação de um reflete na vida do outro, e assim por diante, da qual deriva a ideia “eu vivo se você vive”. Trata-se de um movimento que vê o outro como outro e se enxergar também como vítima do funcionamento do sistema hegemônico, nesse caso a libertação do outro oprimido é também a libertação de quem oprime. A alteridade, por isso, é uma condição para pensar em uma cultura (coletiva, universal) de direitos humanos na sociedade.

Um aspecto importante da alteridade diante de uma relação pedagógica de ensino-aprendizado, também está relacionado com a postura de alteridade do professor, do educador com o aluno, educando. Isso significa romper com os paradigmas tradicionais de que é o professor aquele que possui exclusividade do saber e que, conseqüentemente, pode imprimir no

aluno um conhecimento mecânico, técnico sem que ele seja, de fato, consciente daquele aprendido. Reconhecer a alteridade do educando implica em assumir a lógica que está presente também em Freire de que ninguém educa ninguém, mas que todos se educam mutuamente na relação pedagógica.

Por fim, a ideia da alteridade para a EDH deve estar diretamente relacionada com a questão da autolibertação, pois de forma alguma a EDH pode cair na armadilha de querer ensinar determinado educando a olhar para o outro permitindo que isso fomente um olhar de pena, de dó, que resultaria numa solidariedade pontual, quase que mecânica e voltada, muitas vezes para o próprio bem-estar daquele que ajuda. É o que Hinkelammert (2012, p. 114) argumenta ao afirmar que a alteridade não é “amigabilidade emocional” cujos resultados decorram em “mero ativismo” (nas palavras de Freire), mas, a alteridade deve ser tratada relacionada a uma práxis que se traduz em uma ação real e sua reflexão, cujo critério é a materialidade da vida da vítima, por isso, a alteridade tem que estar associada à ideia da autolibertação, ou seja, é sim enxergar o outro e o sofrimento do outro, mas, é enxergar o outro como capaz de agir pela autolibertação. Essa lógica desemboca no terceiro elemento que destacamos no aspecto do método da EDH: engajamento nas lutas concretas.

As lutas concretas que acontecem de várias formas em defesa da vida é, para Freire, também um espaço pedagógico, não porque é um espaço de experimentação pedagógica, ou seja, a pessoa não vai até lá para obter consciência, mas sim porque já é a conscientização que se transforma na possibilidade de transformação. É uma relação complexa que tanto serve para fortalecer a conscientização, como ao mesmo tempo também é uma etapa da conscientização – a etapa do engajamento, sem a qual não é conscientização, mas sim mero ativismo. As lutas concretas são espaços em que o processo de conscientização articula *o que* conscientizar e *para que* conscientizar: da pessoa como sujeito histórica capaz de e atuando efetivamente contra as causas de sua vitimização na transformação da sociedade injusta.

O engajamento nas lutas concretas é, portanto, interligado à conscientização que é um termo essencial, mas também, de certa forma, polêmico em Freire. A polêmica em torno da expressão é, inclusive, verbalizada por Freire (2019) que se preocupa com a utilização banalizada do termo, “como se fosse uma pílula mágica com vistas a mudar o mundo”. A professora Ana Lucia Souza de Freitas (2019, p. 104-106), ressaltando que o termo conscientização é originado dos trabalhos de uma equipe de professores do ISEB e difundido pelo Bispo de Olinda, Dom Helder Câmara, afirma ser possível perceber três momentos de sua utilização Freire: primeiro, em Pedagogia do Oprimido, em que a conscientização é assumida

como finalidade primeira da educação libertadora. Num segundo momento o termo desaparece nas obras de Freire, justamente, por conta do mau uso do conceito e que era indicado como necessário também para estudar e esclarecer melhor o termo. Por fim, em um terceiro momento, na obra *Pedagogia da Autonomia*, a última obra publicada em vida, Freire volta a utilizar o termo recuperando sua importância, nessa obra podemos verificar as conclusões de Freire quanto ao termo:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” [tomada de consciência] do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, [...]. (FREIRE, 2015, p. 54)

Nesse sentido, a **conscientização** é um termo que expressa um conceito essencial para a teoria de Freire e que deve ser resgatada para pensar a EDH, mas, obviamente, compreendida sem a ingenuidade de que decorra magicamente por ato de outrem. Freire empresta a expressão, entretanto, o que deixa muito claro, sobretudo nas vezes que apresenta sua autocrítica, nunca a compreendeu como idealista, mas sim por meio da consciência que se dá na ação, da reflexão sobre a prática, o que vem a tratar como práxis.

Não é desconhecido que Freire, sobretudo em sua obra *Pedagogia do Oprimido* se fundamente em autores que percorrem uma determinada tradição marxista, como o faz ao citar por exemplo, George Lukács, Rosa Luxemburgo, Antônio Gramsci. São autores que apresentam no conjunto de seus pensamentos uma convergência que dão suporte a proposta pedagógica de Freire, especialmente quanto a ideia da “consciência” que se relaciona estreitamente com a sociedade de classes, lutas por emancipação e o seu lugar epistemológico/educacional.

George Lukács em sua obra *História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxistas* (LUKÁCS, 2012), trata da imprescindibilidade da consciência do proletariado, como consciência de classe, para a possibilidade da revolução, isso é, “somente a consciência do proletariado pode mostrar a saída para a crise do capitalismo” (LUKÁCS, 2012, p. 184). Com isso, Lukács defende que a superação da exploração capitalista sobre a classe trabalhadora, só

será possível pela consciência que o trabalhador deve ter de se insurgir contra essa realidade. Porque é a vítima, no caso, o proletariado, que sente na pele a opressão e dominação, e por isso tem que se livrar dessa condição, ninguém pode se livrar por ela, apenas ela pode, como sofredora da opressão se libertar desde que conscientemente.

Entretanto, a maneira como se dá a consciência do proletariado baseia-se em princípios que são chaves de leitura para o aprofundamento, em termos educacionais, da “conscientização” utilizada por Freire. Em síntese, para Lukács há em toda pessoa uma “consciência inconsciente” e que por meio das “lições pedagógicas da história”, tiradas pelo sofrimento real advindo da condição de vítimas do capitalismo, é possível um processo de tomada de “consciência consciente” a qual motiva a luta do proletariado para a condução da história. Mas também é possível, que a consciência seja tomada de forma a ser reificada (esse é o esperado na estrutura capitalista), em que ela se torna “espectador inteiramente passivo do movimento das coisas conforme a lei, na qual não pode intervir sob nenhuma circunstância” (LUKÁCS, 2012, p. 185). Mas a consciência do proletário também pode tomar outro rumo, pode ser que ela se desenvolva a ponto de se considerar um poder capaz de dominar o movimento das coisas, o que Freire traduziria como o oprimido querendo ser opressor, porque o opressor é o modelo hegemônico da sociedade.

Diante dessas possibilidades de consciência que o proletariado pode tomar, Lukács, então, desenvolve uma análise fundamental de que ela não pode ser simplesmente introduzida no outro por intenção ou ação que se limita ao conhecimento teórico,

A consciência não está além do desenvolvimento histórico real. Não deve ser introduzida no mundo somente pelo filósofo; o filósofo não tem, portanto, um direito de lançar um olhar arrogante sobre as pequenas lutas do mundo e de desprezá-las. “Mostramos-lhes simplesmente [ao mundo] o porquê da sua luta na realidade, e a consciência é algo que ele tem que adquirir, mesmo que não queira.” (LUKÁCS, 2012, p. 186).¹⁰¹

A libertação das dominações e a sujeitização diante delas é relacionada à consciência, no caso de Lukács, “consciente”, que seria a consciência da necessidade e da possibilidade da luta. Essas chaves de leitura marxistas muito provavelmente serviram de inspiração para Freire na problemática e crítica do funcionamento da educação a serviço das classes dominadoras, a educação bancária, cujo conhecimento é tratado como conteúdo que se transfere na prática pedagógica. E Lukács, continua afirmando o quão desastroso é “alimentar ilusões a respeito do

¹⁰¹ Nesse trecho de Lukács a parte entre aspas ele se refere a uma citação de Marx em *Correspondência de 1843*, em que esse pensador, na busca de como funciona a consciência/tomada de consciência, refuta as concepções do papel da consciência conforme desenvolvido por Feuerbach a partir de tradição hegeliana).

caminho que o proletariado tem que percorrer ideologicamente” (LUKÁCS, 2012, p. 190) querendo o consciente para, então, fazer a mudança (a revolução), pois o caminho é exatamente outro, é a luta (porque é necessária) que faz a revolução, o que significa que o engajamento da luta é o processo no qual se toma consciência. “Para o proletariado sua ideologia não é uma bandeira de luta, nem um pretexto para as próprias finalidades, mas é a finalidade e a arma por excelência” (LUKÁCS, 2012, p. 174), isso porque, a luta é uma exigência concreta para garantir condições materiais de vida, e não um método ideológico que se impõe ao proletariado (que é o grupo de vítima do sistema capitalista na análise de Lukács).

Essa mesma lógica perfaz o pensamento de Rosa Luxemburgo (que também é uma fundamentação teórica para Freire em *Pedagogia do Oprimido*), identificado no estudo de Löwy, no qual “para ela não é a crise econômica, mas é a práxis revolucionária política a que transforma a consciência latente em consciência ativa” (LÖWY, 2018, p. 99), afirmando que a consciência tomada pelas pessoas como partes reais de uma classe capaz de ser histórica é aquela que se faz ativa, prática. É o que Luxemburgo afirma sobre não ser o partido que leva a consciência aos proletários sobre a necessidade da revolução, ou seja, a consciência prática, a consciência ativa (ou a consciência consciente ou a conscientização) não vem de fora, não é dada, não é levada por uma pessoa de fora (nem mesmo pelo professor), para ela,

É o proletariado que vai derrubar o absolutismo na Rússia. Mas o proletariado necessita para isso de um alto grau de educação política, de consciência de classe e de organização. Todas essas condições não podem surgir da leitura de panfletos e brochuras, mas somente na escola da luta e na luta política viva, no curso da revolução em marcha. [...] O súbito levantamento geral [Generalerhebung] do proletariado em janeiro, sob a forte impulsão dos acontecimentos de São Petersburgo, foi, na sua ação dirigida para o exterior, um ato político de declaração de guerra revolucionária ao absolutismo. Mas essa primeira ação geral direta da classe teve um impacto ainda maior numa direção interna, despertando pela primeira vez, como que por um choque elétrico [einen elektrischen Schlag], o sentimento e a consciência de classe em milhões e milhões de indivíduos (LUXEMBURGO, 1928 *apud* LÖWY, 2014, p. 30)

Como militante, mas também teórica marxista, não é crível supor que nessa reflexão Luxemburgo esteja desprezando a importância da teoria, mas sim advertindo sobre qual o papel da teoria na consciência das massas, que certamente não é a de um depósito de informações intermediadas por sábios detentores do conhecimento que julgam necessários à massa, porque isso é impossível para transformar a “consciência latente” em “consciência ativa”.

Lukács e Luxemburgo estão tratando da revolução socialista, cujo objetivo era a construção de uma sociedade sem classes e, portanto, sem dominações. Nesse caso, estão

pensando sobre a realidade injusta para a maioria das pessoas e pensando em formas de superá-las, mas são essas leituras que podemos identificar como o fio condutor para Freire aprofundar uma teoria educacional, e sob os aspectos pedagógicos, refletir sobre a autolibertação e conscientização dos oprimidos. Freire considera nesse caso, não apenas as possibilidades da educação como fato social histórico, mas, o próprio sentido da educação como intrínseca ao ser humano. É nesse percurso que podemos dizer que a lógica defendida por Freire é a de possibilitar, por meio da educação, que a “vocação de ser mais” como vocação ontológica do ser humano se encaminhe para a “conscientização” do oprimido que se caracteriza pela práxis em favor de sua libertação e da transformação no mundo um lugar mais justo.

Ainda, aprofundando essa lógica argumentativa das relações teóricas de Freire, em um estudo de Löwy sobre a emancipação do proletariado, ele afirma que Marx e Engels defendem a perspectiva da autoemancipação, ressaltando que essa tradição de autoemancipação revolucionária dos oprimidos é abandonada pela maior parte do movimento operário no século XX.

Para Marx e Engels, é somente através de sua própria práxis revolucionária, pela experiência na ação, pela aprendizagem prática, pela autoeducação no combate, que a classe subversiva, isto é, o proletariado, pode não apenas derrubar o poder das classes dominantes, mas também transformar-se a si mesma [...] para se tornar uma coletividade de “seres humanos novos” [...]. Em outras palavras: a revolução não pode tomar outra forma senão a autoemancipação das classes oprimidas. (LÖWY, DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p. 17)

Com base nesse estudo podemos verificar que o sentido da autoemancipação em Marx, e que ganhou respaldo em uma determinada tradição marxista (como pudemos ver em Luxemburgo e Lukács) não é abandonada por Freire, pelo contrário, é reformulada a partir de sua visão social de mundo (que já vimos ser compartilhada com os cristãos da libertação) e, sob os paradigmas educacionais, na compreensão da necessidade e dos aspectos da **autolibertação** do oprimido (e também pobres e, portanto, analfabetos, como eram os pobres e oprimidos do nordeste que Freire viveu e trabalhou).

Por sua vez, Freire aprofunda o conceito de consciência e desenvolve no âmbito educacional a conscientização que vai além da tomada de consciência, pois é o processo de “criticização das relações consciência-mundo” (FREITAS, 2019, 104). Podemos entender, então, que para Freire, a tomada de consciência é tanto com relação “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado” (FREIRE, 2015, p. 56-57) e, em decorrência da vocação de ser mais, essa consciência é o que insere a pessoa num permanente movimento de busca, sendo a conscientização o processo no qual a consciência vai se tornando ação. Por isso,

a “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2014a, p. 158). O elemento da ação é, portanto, intrínseco (e pedagógico) à conscientização. Ressaltando que a ação, neste caso, não é o mero ativismo ou a amigabilidade emocional com o comprometimento diante das injustiças históricas. E como parte de um processo pedagógico que visa a libertação, a luta que se relaciona a conscientização não decorre da “propaganda da libertação”, do convencimento através de um saber que é transformado em conteúdo a ser depositado no educando (FREIRE, 2014a, p. 74-75). Nesse sentido, a conscientização não é uma consciência a ser dada, inclusive, não há na compreensão de Freire uma ideia espontaneísta, ou de etapas para a “tomada de consciência”, muito pelo contrário, é um processo que acontece dialeticamente levando à luta e se desenvolvendo na luta, resultado da problematização da relação pessoa-mundo. Nesse processo formativo, a criticidade vai permitindo reconhecer o outro como sujeito e não mais como objeto, estabelece-se, então, uma relação com base no diálogo entre sujeitos. A conscientização, não surge espontaneamente, nem é dada por outrem numa relação sujeito-objeto, mas, é o processo que acontece dialogicamente na relação entre sujeitos.

A conscientização é uma exigência frente ao contexto injusto para a maioria das pessoas, não só porque é o processo de desvelamento da realidade em torno das absolutizações que produz e nega estruturalmente a vida da vítima, mas, sobretudo porque, da conscientização das injustiças surge a necessidade de enfrentá-las, surge, o que Dussel (2000) denomina de “sujeito social histórico” que age sobre a realidade. E nesse sentido o processo de conscientização é indispensável para o engajamento nas lutas e essas essenciais para a formação em direitos humanos.

Com essa lógica o que refletimos não é sobre uma formação em EDH que propõe a experiência dentro dessa ou daquela luta social, tão pouco, se espera que o conhecimento ilustrado de determinado conteúdo histórico ou legal levará à “consciência” da luta. Mas, ao considerar o engajamento nas lutas como método da EDH, significa que essa educação se empenha na problematização crítica da realidade, propiciando assim, a tomada de consciência, cujas contradições desveladas da realidade, provocariam no educando um processo de conscientização e, conseqüentemente de engajamento da luta, então, a partir dessa fase, já que a luta é também formativa e pedagógica, poderíamos falar de uma formação efetiva em DH. Não se faz a luta para aprender, a luta é exigência para a condição de estar vivo diante da

realidade injusta, mas, se educa na luta, na qual a pessoa se vê sujeito capaz de atuar e vai, ao mesmo tempo, se educando e continua se conscientizando da possibilidade de transformação.

Trata-se de algo muito mais complexo do que o acréscimo de uma disciplina à grade escolar ou da inserção transversal de um conteúdo. Mas, é complexo justamente porque deve responder à complexidade do funcionamento das estruturas que violam direitos humanos e fetichizam as relações sociais, velam sua responsabilidade nas causas de vitimização, criando a compreensão de naturalidade e imutabilidade das condições de desenvolvimento material da vida concreta das pessoas.

Finalmente é preciso considerar, de modo complementar, e o que fazemos também a partir da teoria de Freire, do papel fundamental do educador no processo de conscientização, que se vincula à uma análise teórica e a profundidade da interpretação dos problemas concretos de forma coerente e competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violação dos direitos humanos é a realidade que assola a vida de grande parte das pessoas na sociedade, o que significa afirmar que a situação concreta de vida das pessoas é marcada por sua condição de vítima. As vítimas, como podemos aprofundar ao longo dessa pesquisa, são gestadas sob a responsabilidade do funcionamento do sistema econômico capitalista neoliberal.

Diante do cenário de violações dos direitos humanos vimos que a EDH surge como proposta no sentido de construir, por meio da educação, uma cultura de respeito aos direitos humanos. No entanto, o modelo de EDH, sob a maneira que o conhecemos estruturalmente, encontra limites que impedem seu potencial transformador demandado pela realidade concreta injusta. Esses limites podem ser verificados como problemas em torno da EDH, como é o da própria concepção de direitos humanos, nesse sentido, seja ignorando as possíveis e contraditórias compreensões sobre esses direitos, seja acomodando-se no idealismo ou suficiência da existência da lei, conforme problematizamos a partir das categorias de inversão e esvaziamento do sentido dos direitos humanos e na crítica à lei, elaboradas por Hinkelammert. Outro problema, relaciona-se ao fetichismo na sociedade, isto é, um mecanismo de ocultação e invisibilidade das relações sociais que se caracteriza por articular a dominação econômica objetiva com as bases da interpretação subjetiva da vida. Consequentemente, na medida em que as reais causas de violações de direitos humanos são ocultadas, esse mecanismo permite o deslocamento da culpabilização da realidade injusta, sem que pareça haver uma maneira de transformação, torna-se realidade dada, imutável e de aderência e reprodução pretendida pela maioria. Em ambos os casos, esses limites são impostos pelo próprio sistema econômico, que é, na verdade, muito mais do que uma estrutura econômica, mas abrange todos os aspectos da vida e da sociedade, perfazendo uma racionalidade que impacta a maneira de ver e viver a realidade.

Diante disso, buscamos entender como a normatização da EDH como política pública passa pelas contradições desse processo, inserindo-se ora como luta pelos direitos humanos ora como uma prática de ensino de mais um tema. Ao aprofundar a teoria e os documentos que institucionaliza a EDH, podemos perceber um modelo educacional que se propõe educar o sujeito supondo-o ignorante, alienado, buscando para tanto um modelo educativo baseado no saber racional e instrumental, em que o conhecimento seria capaz de suprir uma ausência ou um erro de compreensão sobre a realidade.

Mas, diante de toda a complexidade da sociedade em que os direitos humanos são

violados, os problemas da EDH não podem ser explicados unicamente de forma pedagógica. Não basta falar de uma educação progressista, mas, parafraseando Freire, tem que ser uma educação profética e como tal esperançosa. Isso significa que a EDH deve ir além das ações educacionais que miram para o conhecimento em torno dos direitos. A mentalidade capitalista hegemônica, age arditamente e de forma fetichizada sobre a subjetividade humana, portanto, para tentar enfrentá-la, o conhecimento precisa se tornar uma práxis, uma ação refletiva voltada para a mudança, e isso exige uma certa crença, uma “fé” na mudança, trata-se de uma aposta, que não se sabe se terá o desfecho esperado, mas que dá coragem suficiente para seguir em um processo de transformação em busca da mudança. Perpassa entre a doçura de querer o bem e a força para agir radicalmente em favor disso.

Neste sentido, fomos motivados pela possibilidade de traçar uma relação histórica das lutas sociais feitas por cristãos (tanto as ações de educação popular que aconteceram no final da década de 1950 e foram interrompidas pelo golpe militar, como as ações de EDH realizadas pela Comissão de Justiça e Paz de São Paulo desde o final da década de 1970 e na década de 1980) que enxergavam na educação popular uma forma revolucionária de libertação das vítimas e a proposta atual de EDH. Tais estudos nos demonstraram a necessidade de resgatar certa tradição de pensar as vítimas e as relações econômicas, política e sociais, que convergem com a visão social de mundo do grupo denominado por Löwy (2016) de Cristianismo de Libertação. E, diante disso, percebemos a educação como ato de educar próprio do processo social e que permite ao educando se emergir como sujeito histórico e, como tal, sendo parte do processo de transformação das estruturas sociais. Para esse grupo, que Freire faz parte, “a reinvenção do mundo” é o horizonte utópico pelo qual a práxis é motivada. E a educação tem um importante papel nesse processo.

Como afirma Paulo Freire, a natureza política da educação aponta para a possibilidade que a educação tem de instigar tanto uma observação da realidade quanto uma análise crítica da realidade observada, e como pode ou não estar articulada com um projeto de transformação da sociedade injusta. Deste modo, tentamos demonstrar que é fundamental que o debate educacional da EDH seja deslocado da problemática da ignorância e da superação da alienação para que se relacione com a crítica da injustiça e com um discernimento das condições fetichizantes da vida, partindo e problematizando a existência das vítimas e as condições em que elas são produzidas. A teoria do fetiche é um aspecto relativamente pouco explorado entre os estudiosos de Marx, no entanto é um tema amplamente abordado por inúmeros autores da Teologia da Libertação na América Latina, articulando os aspectos míticos-religiosos com os

desejos humanos e o mercado capitalista neoliberal, na elaboração da crítica ao capitalismo. A relação do fetichismo com a educação é um tema que ainda está se desenvolvendo. Por isso, nossa tentativa de articular esse tema como elemento da EDH permanece, para nós, um desafio que começamos a abordar nessa tese.

Para tanto, discutimos quais elementos e características colaborariam para a reflexão de uma EDH que, em vista das problemáticas que apontam a responsabilidade do capitalismo nas violações de direitos humanos, colabore na concepção da educação como processo de desvelamento do fetichismo, e, ao mesmo tempo, possibilite um modelo de viver em que todos sejam reconhecidos como humanos com dignidade e direitos.

No capítulo 3 identificamos a partir do diálogo que fizemos entre Freire e outros autores da Teologia da Libertação (ambos relacionados com o Cristianismo da Libertação), articulando com a problematização trazida no capítulo 1 sobre a EDH e no capítulo 2 sobre os direitos humanos. Entre os elementos identificados e que contribuem para repensar a EDH na perspectiva da justiça, argumentamos sobre a necessidade de **compreender o ser humano** a partir de suas necessidades concretas, e não como humano identificado com o modelo burguês e integrado ao sistema, tendo na **alteridade** um instrumento de solidariedade com o outro (o outro como outro, como diferente); a **concepção de direitos humanos** para além da concepção de um pacto jurídico estabelecido nos molde burguês, mas como processo de sujeitização das classes populares; para isso a EDH deve **problematizar a lei**, cujo seu ensino não pode estar desvinculado à sua crítica; e por fim, articular a necessidade do **engajamento nas lutas concretas**, como processo de autoemancipação, sujeitização e de transformação da sociedade injusta.

Finalmente, entendemos que a EDH na perspectiva da justiça, é antifetichista e libertadora, uma vez que desvela o sistema econômico e social opressor e combate as causas de vitimização de homens e mulheres. Uma educação antifetichista que auxilia para a visibilidade do que é invisibilizado pelo capitalismo na sociedade, permitindo ao educando reconhecer-se e reconhecer o outro como igualmente vitimizados, ao mesmo tempo que reconhece, pode, também, combater as causas dessa vitimização, em vista da reinvenção do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANISTIA INTERNACIONAL. Direitos Humanos nas américas: retrospectiva 2019. Brasil: Anistia, 2020. Disponível em <https://anistia.org.br/informe-anual/direitos-humanos-nas-americas-retrospectiva-2019/>, acesso em 10 mar. 2020.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar o mundo?** São Paulo: Vozes, 2017.
- ASSMANN, Hugo. The strange imputation of violence to liberation theology, in *Terrorism and Political Violence*, 3:4, 80-99, 1991. <https://doi.org/10.1080/09546559108427128>
- AUDIGIER, François. Education aux droits de l’homme. **The School Field, Education aux droits de l’homme**, décembre 2000. Disponível em http://www.cifedhop.org/Fr/Doc/Etudes/edh_Audigier.pdf, acesso em 28 abr. 2019.
- BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2 (2010), maio/ago 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em 10 de jan. 2022.
- BENEVIDES, Maria V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI, in **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/** Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BENEVIDES, Maria V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acessado em 10/03/2010.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história – Tese I in LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: Uma leitura das teses sobre conceito de história**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant e outros. 1ª. edição revisada. São Paulo: Boitempo, 2010
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A., BRANDÃO, C. R., (dir.), **A questão política da educação popular**, São Paulo, Ed. Brasiliense, 2ª ed., 1980.
- BIANCHI, Enzo. O estatuto dos sem dignidade no Antigo Testamento. In Bianchi et. Al. *A dignidade dos oprimidos*. São Paulo: Vozes, 1997.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BOITEUX, Elza A. P. Cunha. Imperativo. In *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/156/edicao-1/imperativo>. Acesso em 10 abr. 2019.
- BOSI, Alfredo. Jacques - Chonchol: o Chile ontem e hoje. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 247-257, Aug. 1994. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 09 Jul. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003 [1ª. versão]. 52 p. Disponível em <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de maio 2012. Seção 1, p. 48.

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em 26 mar. 2021.

BRASIL. Portaria 98 de 9 de julho de 2003. Institui a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SDH/PR. 2013. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003>. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília : MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 ago. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.** Aprova o programa Nacional de **Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em **23 fev. 2020.**

BRASIL. Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. (Revogado pelo dec. 7.037/2009). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4229&ano=2002&ato=ad9AzaE5UNNpWT2ea>. Acesso em 23 fev. 2020.

BRASIL/IBGE. POF 2017-2018: proporção de domicílios com segurança alimentar fica abaixo do resultado de 2004. Estatísticas Sociais. 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28896-pof-2017-2018-proporcao-de-domicilios-com-seguranca-alimentar-fica-abaixo-do-resultado-de-2004>. Acesso em 17 set. 2020.

BRASIL/MPF. Nota Técnica nº 02/2019/ASSREV-1ª CCR, referente ao Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Procuradoria Geral da República 1ª. Câmara de Coordenação e Revisão (Direitos Sociais e Atos Administrativos em Geral), Brasília, 16/04/2019. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-no-02-2019-reflexoes-sobre-o-decreto-9759-19-v3.pdf>. Acesso em 04 ago. 2020.

BRENGARTH, Vincent. Le souverainisme menace l'universalisation des droits de l'Homme, *La Revue des droits de l'homme* [En ligne], Actualités Droits-Libertés, mis en ligne le 04 décembre 2018, consulté le 24 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/revdh/5070> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revdh.5070>

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do Antigo ao Novo Desenvolvimentismo na América Latina. In **From old to new developmentalism in Latin America** (José Antônio Ocampo e Jaime Ross, orgs. (2011) Handbook of Latin American Economics, Oxford University Press: 108-129

CALDEIRA, Teresa Pires do R. Direitos Humanos ou "Privilégios de Bandidos"? Desventuras da Democratização Brasileira. In: **Novos Estudos** nº 30 – Julho de 1991, p. 162-174. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CAMARGO JR, Kenneth Rochel. Lá vamos nós outra vez: a reemergência do ativismo antivacina na Internet. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 36, supl. 2, e00037620, 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020001403001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jan. 2021. Epub 31-Ago-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00037620>.

CAMBRICOLE, Fabiana. Apesar da descrença de Bolsonaro sobre fome no país. **O Estado de São Paulo**. 19/06/2019. Disponível em <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,apesar-de-descrenca-de-bolsonaro-sobre-fome-pais-tem-6-mil-mortes-por-ano-por-desnutricao,70002929342>, acesso em 10 mar. 2020.

CANÇADO TRINDADE, A. A., **Instrumentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos** (prefácio). S. Paulo: CE-PGE, 1997.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera M. F. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais, in **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/** Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera M. F. Educação, Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas, in **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**, Bittar, Eduardo C. B. (Coord), São Paulo, Quartier Latin, 2008.

CANCIAN, Renato. **Comissão de Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política (1972-1985)**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CANZIAN, F; MENA, F. Super-ricos no Brasil lideram concentração de renda global. FOLHA UOL. 19/08/2019. Disponível em <https://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/brasil/super-ricos-no-brasil-lideram-concentracao-de-renda-global.shtml>, acesso em 10 mar. 2020;

CARBONARI, Paulo C. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da **DUDHRIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 19-32, jan./jun., 2019. (12).

CARBONARI, Paulo C. Sentidos dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: uma abordagem. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, ano XVIII, n. 34, jan./jun. 2009.

- CARONE, Iray. A Personalidade Autoritária: Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. In **Revista Sociologia em Rede**, vol. 2, num. 2, 2012. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/rsr/article/view/2carone2/9>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- CHAUI, Marilena. Contingência e necessidade. In *Artepensamento*. 1996. Disponível em <https://artepensamento.com.br/item/contingencia-e-necessidade/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. in **SUR - Rev. int. direitos humanos**. 2005, vol.2, n.2, pp.36-63. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/abstract/?lang=pt> acesso em 15 mar. 2019.
- COELHO, Fernanda Malafatti. O lugar da luta por direitos humanos na educação em direitos humanos. In **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.19 – 2020, p. 154-167. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3854> acesso em 24 jan. 2022.
- COELHO, Fernanda Malafatti. As concepções de Direitos Humanos que Fundamentam a Educação em Direitos Humanos. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba. 2018, 156 p. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_160918_fernandamalafattisilvacoelho_ok.pdf
- COELHO, Allan da S.; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-16, 8 mar. 2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16638>, acesso em 24 jan. 2022.
- COELHO, Allan da S. Paulo Freire e Papa Francisco: Diálogo sobre discernimento e educação ecológica na Laudato Si'. Revista Pistis Praxis, [S.l.], v. 13, n. 2, out. 2021. ISSN 2175-1838. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/28339/25178> . Acesso em: 24 jan. 2022.
- COELHO, Allan da S. Capitalismo como Religião: Walter Benjamin e os teólogos da libertação. São Paulo: editora Recriar, 2021.
- COMBLIN, José. Perplexidades de quem educa, in **Vida Pastoral**-Paulos, São Paulo, p. 7-12, jan.-fev., 1998.
- COMBLIN, José. **Um novo amanhecer da Igreja?** 3ª ed., São Paulo: Vozes, 2002.
- COMPARATO, Fabio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUNHA, Rogério I Almeida. Teologia da Libertação e pedagogia libertadora (Roteiro para um estudo), in *Revista Eclesiástica Brasileira*, vol. 42, fasc. 165, mar. 1982.
- CUNHA, Luís Antônio. Movimento de Educação de Base (Verbete). In CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb> Acesso em 25 de jan. 2022.
- DALLARI, Dalmo de A. O Brasil rumo à Sociedade Justa. In **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 29-50.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa M. G et Al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 441-456, 2007.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; Serafim, Milena Pavan. Educação Em Direitos Humanos: Um Panorama Do Compromisso Social Da Universidade Pública. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 34, e176658, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100184&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2020. Epub Dec 13, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176658>.

DOLAN, Kerry A. Os 25 maiores bilionários do mundo em 2021. **Forbes Money**. 2021. Disponível em <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/os-25-maiores-bilionarios-do-mundo-em-2021/> . Acesso em 07 abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **20 tesis de política**. México: Centro de cooperación regional para la educación de adulto en America Latina y el Caribe, 2006.

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

DUSSEL, Enrique. **Ética Comunitária**. Série III: A libertação na História. 3ª edição (prim. Ed. 1986). Petrópolis: Vozes, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**. São Paulo: edições Loyola, 1980.

ESTEVÃO, Carlos Villar. Direitos Humanos e Educação para uma nova democracia. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011

ESTEVÃO, Carlos Villar. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.** 2011, vol.19, n.70, pp.9-20.

ESTEVÃO, Carlos Villar. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, 2006, vol.32, n.1, pp.85-101.

ESTEVÃO, Carlos Villar. Justiça Direitos Humanos e Educação. Anais VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. 2004

FERNANDES, Sabrina. PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PRÁXIS MARXISTA HUMANISTA: PERSPECTIVAS SOBRE SOLIDARIEDADE, OPRESSÃO, E REVOLUÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 37, n. 135, p. 481-496, June 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200481&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>.

FLORES, Elio Chaves. A história e o fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colônia *In*: SILVEIRA, Rosa M. G et Al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 51-74, 2007.

FORBES. Quem são os brasileiros no ranking dos bilionários do mundo em 2021. **Forbes Money**. 2021. Disponível em <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/quem-sao-os-brasileiros-no-ranking-dos-bilionarios-do-mundo-2021/> . Acesso em 07 abr. 2021.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário brasileiro de Segurança pública, 2016. São Paulo: FBSP, 2016. Disponível em https://forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Acesso em 10 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Org. Ana Maria Araújo Freire; Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire – org. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Ana Maria Araújo Freire – org. 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Freire, A. M. A. org. São Paulo: Unesp, 2001

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 8ª ed. São Paulo: Paz & Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra. 2015.

FREIRE, Paulo. Palestra do Professor Paulo Freire no Seminário de Educação em Direitos Humanos. 1989. Acervo Paulo Freire. São Paulo. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4529>. Acesso em 06/07/2021.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Conscientização (verbete). In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FRONTLINE. Análise Global: Frontline defenders 2019. Front Line, la Fondation internationale pour la protection des défenseurs des droits humains Grattan House Temple Road Blackrock, A94 FA39 : Dublin/Irlande, 2020. Disponível em: https://www.frontlinedefenders.org/sites/default/files/portuguese_-_global_analysis_2019_web.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVANI, Giovana. Brasil foi o 4º país que mais matou ativistas de direitos humanos em 2019. **Carta Capital**, 14/01/2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-foi-o-4o-pais-que-mais-matou-ativistas-de-direitos-humanos-em-2019/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. Educação e direitos humanos. In: PIRES, Cecília Pinto; KEIL, Ivete L. Manetzeder et al. (org.). Direitos Humanos – pobreza e exclusão. São Leopoldo: Adusinos, 2000. p. 87-98.

- GENEVOIS, M. Prefácio. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- GOLDMANN, Lucien. **Le Dieu Caché.** Paris: PUF, 1959.
- GRECO, Alessandra Orcesi Pedro. **Autocolocação da vítima em risco.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.
- HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire,** São Paulo: Todavia, 2019.
- HESSEL, Rosana. Oxfam faz alerta sobre aumento da desigualdade global. Correio Brasiliense. Publicado em 19/01/2020. Disponível em https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2020/01/19/internas_economia,821763/oxfam-faz-alerta-sobre-aumento-da-desigualdade-global.shtml, acesso em 10 mar. 2020.
- HINKELAMMERT, Franz J. **As armas ideológicas da morte.** São Paulo: Paulinas, 1983.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica à razão utópica.** São Paulo: Paulinas, 1988.
- HINKELAMMERT, Franz J. **A maldição que pesa sobre a Lei:** as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso. São Paulo: Paulus, 2012.
- HINKELAMMERT, Franz J. **El Retorno del Sujeto Reprimido.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1ª edición, 2002.
- HINKELAMMERT, Franz J. El Vaciamiento de los Derechos Humanos en la Estrategia de Globalización (la perspectiva de una alternativa). *In Economía y Sociedad*, vol. 21, nº 49, p.1-14, 2016. Disponível em www.revistas.una.ac.cr/economia. Acesso em 15 dez. 2016.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Mercado versus Direitos Humanos.** São Paulo: Paulus, 2014.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Yo Vivo Si Tú Vives:** el sujeto de los derechos humanos. La Paz: Palabra Comprometida Edicione/ISEAT, 2010.
- HINKELAMMERT, Franz J. **El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido.** Primera edición 2003. Habana: Editorial Caminos, 2006. 536 p.
- HINKELAMMERT, Franz J. **El Mapa del Emperador.** San José/Costa Rica:DEI, 1996.
- HINKELAMMERT, Franz J. **La fe de Abraham y el Edipo occidental.** 3a. ed.-San José, Costa Rica: DEI, 2000. 114 p.
- HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos.** O breve século XX 1914-1991. 2ª edição, 9ª reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- HOBBSAWN, Eric. **A Revolução Francesa.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IIDH, Instituto Interamericano de Direitos Humanos. **VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos.** São José. Primeira edição, 2010.
- KANT, Immanuel, 1724-1804. **Metafísica dos Costumes / Immanuel Kant ; tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof.** – Petrópolis, RJ: Vozes ; Bragança Paulista, SP : Editora Universitária São Francisco, 2013. – (Coleção Pensamento Humano). Disponível em <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Metafisica-dos-Costumes-Immanuel-Kant.pdf>. Acesso em 29 jan. 2021.

KLEIN, A. M. Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio. Dissertação de mestrado. FEUSP: São Paulo, 2006.

LIMA, Alceu Amoroso. Os direitos do Homem e o Homem sem Direitos. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAKATOS, E. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Lígia Chiappini M. Encontro com Paulo Freire. Entrevistadores: Lígia Chiappini Moraes Leite, Antônio Faúndez, em Genebra, 1978. In **Educação e Sociedade**, Revista quadrimestral da Ciências da educação, editora Cortez, ano I - n° 3, maio, 1979 (título da edição: Pedagogia do Oprimido Educação do Colonizador) p.47-75.

LEWANDOWSKY, Enrique R. **Proteção dos Direitos Humanos na ordem interna e internacional**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

LÖWY, Michael. **A Revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin**. Tradução Paolo Colosso. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

LÖWY, Michael. **O marxismo na América Latina**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999;

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação: religião e política na América Latina**. – 2. ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

LÖWY, M. A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, [S. l.], v. 28, n. 55, p. 27–38, 2014. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p27a38. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24959>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: Uma leitura das teses sobre conceito de história**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant e outros. 1ª. edição revisada. São Paulo: Boitempo, 2010.

LÖWY, Michael. *Écossocialisme, l'alternative radicale à la catastrophe écologique capitaliste*. Paris : Mile et une nuits, 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais, elementos para uma análise marxista**. 20ª edição, São Paulo: Cortez, 2015.

LÖWY, Michael. **Aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen, marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, Michael; DUMENIL, Gerard ; RENAULT, Emmanuel. 100 palavras do marxismo. São Paulo: Cortez, 2015.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista**. 2ª edição, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MAGENDZO, Abraham. La escuela y los derechos humanos. Primera edición: Cal y arena, Mexico, 2008.

MAGENDZO, Abraham. **Introducción. La Educación en Derechos Humanos en America Latina**: Una mirada de fin de siglo. IIDH, 1999. Disponível em <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos->

[humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf](#). Acesso em 15 mar. 2020.

MARQUES, Rosa M. et al. **Pandemias crises e capitalismo**. São Paulo; Expressão Popular, 2021

MARQUES, R. M.; UGINO, C. K. O Brasil é chamado à ordem. *Argumentum*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 8–23, 2017. DOI: 10.18315/argum.v9i3.17944. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17944>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARX, Karl F. 2013. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl F. A lei sobre o furto da madeira. In LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gérard ; RENALUT, Emmanuel. **Ler Marx**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

MAS, Jean-Yves. De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. In DE COCK ; PEREIRA. **Les pédagogie critique**. Marseille: Agone, 2019.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEB. **Viver é lutar. 2º livro de leitura para adultos**. Rio de Janeiro, outubro de 1963, fundo MEB, acervo CEDIC.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa M. G et Al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 429-440, 2007.

MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, Gilberto. Igreja dá curso de Direitos Humanos a professores públicos; In **Folha de São Paulo**, A-6 – Política, Domingo 24 de dezembro de 1989. Disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

NEGRI, Antônio. **Relendo Pachukanis: notas de discussão**. Prefácio in Pachukanis. Teoria Geral do Direito e Marxismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

NERY, Érica Santana Silveira; SÁ, Antônio Villar Marques de. Educação em direitos humanos, educação matemática crítica e educação matemática inclusiva: interseções e desafios in **RIDH|Bauru**, v. 8, n. 1, p. 89-115, jan./jun., 2020. (14). Disponível em <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/780/338>.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessôa Campello A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Jun 2018, vol.24, no.2, p.355-373. ISSN 1516-7313.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Opressor/Oprimido (verbetes), in STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSTI, Jaime J. (org.), **Dicionário Paulo Freire**, São Paulo: Autêntica, 2015.

ONU. **A Década das Nações Unidas para Educação em Matéria dos Direitos Humanos, 1995-2004**. Lições para a Vida. N. 1. Edição Portuguesa. 1999.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em 13 jun. 2020.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20d>

[e%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf](http://www.unhcr.org/refugees/files/3a/3a3020adoptado%20pela%20Confer%3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf).

Consultado em: 10 jun. 2020.

ONU. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos**: Brasília: 2012. 1ª. fase.

Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf.

Consultado em: 10 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. - Educação em direitos humanos: um discurso. *in* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 295-312.

OXFAM. Bilionários do mundo têm mais riqueza do que 60% da população mundial. Oxfam Brasil. Janeiro de 2020a. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial/>. Acesso em 10 mar. 2020.

OXFAM. Quem paga a conta? Oxfam Brasil. Julho de 2020b. Disponível em https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1595622094Nota_informativa_da_Oxfam_Quem_Paga_a_Conta.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

PADILHA, Paulo R. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire, *in* Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p.23-35, 2008.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. Tradução Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

Pacific, Christophe. « Consensus », Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières. 2ème édition*. Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012, pp. 121-123. Disponível em <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-121.htm>. Acesso 13 jan. 2021.

PEREIRA, Irène. Des pédagogies critiques pour la transformation sociale. Hypothèses, 2018. *in* <https://pedaradicale.hypotheses.org/870>.

PEREIRA, Irène. **Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s**. Une introduction à pédagogie critique. Paris: éditions Libertalia, 2017.

PEREIRA, Irène. **Philosophie Critique en éducation**. Limoges: Lambert Lucas, 2018.

PEREIRA, Irène; DE COCK, Laurence. **Les pédagogies critiques**. Marseille: Agone, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis *in* Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018. Disponível em <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>, acesso em 10 mar. 2020.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PINI, Francisca R. O; HOSOKAWA, Wagner; LIMA, Tatiana P.; SANTOS, Eloisa G. O controle democrático na construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH): uma experiência do Estado Paulista. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 8(2), 81-101, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10678>, acesso em 23 set 2020.

PIRES, Luiza Nassif; CARVALHO, Laura; XAVIER, Laura de Lima. COVID-19 e

desigualdade: a distribuição dos fatores de risco no Brasil. **Research Gate**, 2020. Disponível em: <https://ondasbrasil.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-e-desigualdade-a-distribui%C3%A7%C3%A3o-dos-fatores-de-risco-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PITHON, Gérard, « Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 46 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 21 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2731> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2731>

PUTTI, Alexandre. 10 afirmações de Bolsonaro que vão contra o que a Páscoa representa. **Carta Capital**. 21/04/2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/10-afirmacoes-de-bolsonaro-que-vaio-contra-o-que-a-pascoa-representa/> . Acesso em 21 nov. 2020.

RABENHORST, Eduardo R. O valor do homem e o valor da natureza. Breve Reflexão Sobre a Titularidade dos Direitos Morais. *in Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 209-230.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. *In NOVAES, Adalto (org.)*. A Crise da Razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Marlene. Educação e Direitos Humanos. *Revista Educar*, nº 2, Curitiba, 1982.

ROCHA, Rosana Oliveira. Educação em Direitos Humanos em consonância com a Base Comum Curricular (BNCC). 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Educação. Pontifícia Universidade Católica/PUC, São Paulo, 2019.

SACAVINO, SUSANA B. Educação em Direitos Humanos no Brasil na Última Década. *In Educação Em Direitos Humanos: pedagogias desde o sul*. Sacavino org. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

SADER, Emir. **Ditaduras Militares** (Verbetes) in Enciclopédia Latino Americana. São Paulo: Boitempo, 2015.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade *in Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SEGUNDO, Juan Luis. **O Dogma que Liberta**: Fé, Revelação e Magistério Dogmático. 2ª edição. São Paulo: Paulinas. 2000.

SEGUNDO, Juan Luis. **Teologia Aberta para o Leigo Adulto. Evolução e Culpa**. São Paulo: Edições Loyola. 1976.

SILVEIRA, Rosa M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVA, Reginaldo José. Direitos Humanos e Pensamento Freireano. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número Especial – Paulo Freire, setembro, 2021, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/09/14-DIREITOS-HUMANOS-E-PENSAMENTO-FREIRIANO-1.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

STEIN, Leila. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Unesp, 1999.

STRECK, Danilo Romeu. “O INTELECTUAL COMO TRANSGRESSOR”: RICHARD SHAULL E O PENSAMENTO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 27-45, ago. 2017. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8861>>. Acesso em: 16 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8861>.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSTI, Jaime J. (org), **Dicionário Paulo Freire**, São Paulo: Autêntica, 2015

SUNG, Jung Mo. Cristianismo de libertação: fracasso de uma utopia? **Estudos Teológicos**, ano 48, n. 1, p. 39-63, 2008.

SUNG, Jung Mo. DIREITOS HUMANOS, NEOLIBERALISMO E RELIGIÃO. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 17, p. 81-95, dez. 2019. ISSN 1983-778X. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7858>>. Acesso em: 23 nov. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/cam.v17i4.7858>.

SUNG, Jung Mo. **Idolatria do dinheiro e Direitos Humanos**: uma crítica teológica do novo mito do capitalismo. São Paulo: Paulus, 2018.

SUNG, Jung Mo. **Desejo, mercado e religião**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. 3 ed. São Paulo: Editora Reflexão, 2012.

SUSIN, Luiz Carlos. Teologia da Libertação: de onde viemos, para onde vamos? **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 32, p. 1678-1691, out./dez. 2013 – ISSN 2175-5841

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TAVARES, Celma. A prática pedagógica em direitos humanos na educação básica. Endipe, 2014. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/82%20A%20PR%20C3%81TICA%20PEDAG%20C3%93GICA%20EM%20DIREITOS%20HUMANOS%20NA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83%20B%20C3%81SICA.pdf>. Consultado em 20 nov. 2017.

UNICEF/IBOPE. **Impactos primários e secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes**. Brasil: UNICEF 25 ago. 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>. Acesso em 27 ago. 2020.

UOL. Lucro conjunto dos maiores bancos crescem em 2019 e bate novo recorde. UOL. 13/02/2020. Disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/02/13/lucro-conjunto-dos-maiores-bancos-cresce-18-em-2019-e-bate-r-815-bilhoes.htm> acesso em 10 mar. 2020.

WEFFORT, Francisco *in* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

WEIS, Carlos. **Direitos Humanos Contemporâneos**. 1ª edição – 2ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2006.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica**, a

produção e experiência brasileira. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> consultado em 17 nov. 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa M. G et Al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 15-24, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização (verberte) in STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.