

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS E PEDAGOGIA CRÍTICA: DIREITOS HUMANOS SÃO APENAS PARA INFRATORES PENAIIS?

EDUCATION IN/AND FOR HUMAN RIGHTS AND CRITICAL PEDAGOGY: ARE THE HUMAN RIGHTS JUST FOR CRIMINAL OFFENDERS?

José Welington Cavalcante Rodrigues*
Alexandre Magno Tavares da Silva**

RESUMO

O discurso de que os direitos humanos somente advogam em favor de reeducandos penais tem adquirido bastante adesão dos subalternos desse mundo, o que é particularmente perigoso, porque tem repercutido negativamente na concretização das pautas desses direitos que foram inventados principalmente para favorecer a dignidade dos oprimidos. Mas por que isso tem acontecido? Diante desse questionamento, o objetivo deste artigo é analisar a importância da educação em e para os direitos humanos, sob uma perspectiva freiriana, para a desconstrução da tese de que esses direitos servem apenas para proteger pessoas que cometeram crimes. Para tanto, utilizaram-se o método dedutivo e a pesquisa bibliográfica de cunho crítico, o que resultou na conclusão de que a educação em e para os direitos humanos, por meio da conscientização de alunos e alunas, pode favorecer a emancipação dos oprimidos desse mundo que absorvem a tese ora contestada e que acabam por reproduzi-la.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

The speech that human rights only advocate in favor of reeducating criminal has acquired a lot of followers on the subaltern population and

* Mestrando em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Direito Penal e em Docência do Ensino Superior. Advogado. E-mail: welhinjtoncavalcante@gmail.com.

** Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Ciências da Educação pela Johann Wolfgang Goethe Universitat-Alemanha. Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: alexandremagno@ce.ufpb.br.

this is dangerous cause promote a negative impact on the implementation of politics rights to oppressed population dignity. But why this is happening? In view of this, the main objective is to analyze the importance of education in/and for human rights, in a Freirean perspective, to deconstruct the thesis that these human rights just protect criminals from penal system. The deductive method and bibliographical research were used to this work. In conclusion, the education in/and for human rights, through student's awareness, can help the oppressed population – that absorb the appealed thesis and reproduce – to emancipate.

Keywords: Education; Human rights; Critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

A ideia de relacionar os direitos humanos com a educação pode soar um pouco redundante quando se volta um olhar rápido sobre a questão, uma vez que a educação seria apenas mais um exemplo desses direitos. Contudo, quando se busca racionalizar a prática dos agentes sociais envolvidos nesse fenômeno e seu poder emancipatório, essa interação adquire contornos de transformações pessoal e social necessárias à formação cidadã.

Viabilizar o diálogo entre educação e direitos humanos é abrir as cortinas para a resistência, a indignação e a justa ira, em termos freirianos. É ter firme a convicção de que não é possível, hoje, ser brasileiro, estar consciente e não se rebelar contra as transgressões éticas, políticas e jurídicas de que são vítimas os educadores e educandos. Então, os direitos humanos podem servir como um poderoso antídoto contra estruturas de dominação, favorecendo o respeito pela dignidade dos oprimidos desse mundo.

Foi precisamente contra as mais diversas formas de opressão que assalaram profundamente a humanidade que se desenvolveu o consenso de que os seres humanos devem ser reconhecidos como possuidores de direitos inatos. Educar em e para os direitos humanos¹, nesse sentido, é um direito humano em si e, igualmente, condição para a garantia dos demais direitos.

¹ A expressão educação em/para os direitos humanos ora utilizada remete às dimensões do direito humano à educação, conforme a Plataforma DhEsca Brasil (2009). Assim sendo, por “educação em direitos humanos” entende-se que esses direitos devem compor o processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, cada pessoa necessita conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida diária. Além do mais, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz; já por “educação para os direitos humanos” compreende-se a necessidade de a educação desenvolver nos educandos o compromisso de ações práticas em vista da promoção, proteção e garantia dos direitos humanos, ou seja, a educação despertando nos educandos compromisso social com essa causa e podendo traduzir tal compromisso em ações práticas no seu dia a dia.

Reforça a necessidade dessa simbiose o fato de, nas últimas décadas, grupos oprimidos terem feito uso dos direitos humanos como ferramenta de transformação da ordem dominante, o que esclarece o porquê do esforço de alguns grupos conservadores em associar a causa dos direitos humanos à mera proteção de indivíduos que praticaram um crime. Em contraposição, muitos indivíduos e grupos subalternos também incorporaram esse discurso equivocado ao seu repertório e passaram a desqualificar a importância desses direitos.

O objetivo desta investigação, diante do cenário levantado, é analisar a importância da educação em e para os direitos humanos, sob o viés freiriano, para a desconstrução da tese de que esses direitos se limitam a defender os reeducandos do sistema penal. Mostra-se viável desenvolver essa empreitada na medida em que a maneira de pensar o mundo e cada indivíduo que o compõe, bem como as relações de poder de Freire ajudam a refletir sobre a questão suscitada de maneira libertadora.

Hoje, os direitos humanos são marcados pela busca de sua expansão rumo à universalização e multiplicação, cujos exemplos são a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção Internacional sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio, ambas de 1948, que deram início à fase de internacionalização desses direitos. Especificamente quando o assunto é educação, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, cuidou de tornar obrigatória a observação dos direitos nele contidos pelos Estados-membros.

O desenvolvimento de toda essa estrutura normativa internacional visa ao necessário reconhecimento dos direitos humanos, o que somente será possível no contexto de uma sociedade justa e democrática, sendo a prática pedagógica crítico-transformadora viabilizadora da construção da autonomia do educando e da valorização e respeito de sua cultura.

A pedagogia crítica tem como princípio basilar a ideia de que o ato de ensinar constitui um processo socialmente construído, permitindo ao educando um espaço de edificação de conhecimentos. Educador e educando estão em contínuo processo de aprendizagem. Em resumo, a pedagogia crítica viabiliza uma ação educativa crítica.

A educação e os direitos humanos, por fim, é um diálogo presente na obra freiriana que merece ser explorado, pois permite a tomada de consciência do papel de cada agente histórico no processo de transformação da realidade circundante por meio da utilização da educação como instrumento de construção de uma cultura de respeito, reconhecimento e promoção dos direitos humanos dentro e fora do ambiente escolar, afastando, assim, a incidência de noções equivocadas espalhadas pelo senso comum.

POR UMA EDUCAÇÃO QUE LIBERTE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Nesta seção, busca-se discorrer sobre o conceito de educação e de direitos humanos. Inicialmente, serão contrapostas as duas vertentes antagônicas deno-

minadas educação emancipatória e educação alienatória, e, em seguida, demonstrar-se-á brevemente o estado da arte sobre direitos humanos. Esse proceder será útil, ao longo da seção posterior, para fundamentá-la.

A educação é um direito social reivindicado constantemente, em todas as partes do globo, e, por isso, sua concretização tem sido objeto de atenção internacional. Não obstante, a educação moderna atravessa inúmeros entraves, notadamente por induzir o indivíduo a uma visão distorcida de si próprio e dos outros, conforme fica evidente na obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1996). Mas, afinal, o que é esse direito tão reclamado hoje denominado educação?

Para alcançar a finalidade pretendida no presente *paper*, a educação é compreendida nos termos do disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quando, em seu artigo 205, assim dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do dispositivo acima mencionado extrai-se que a educação deve ter por fim o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A esta ideia específica de educação Freire (1987) dá o nome de educação libertadora ou emancipatória. São pressupostos deste modelo de educação a problematização e o pensar criticamente, no qual os estudantes são vetores de transformação da realidade na medida em que interagem com o mundo ao seu redor. A este respeito, diz Freire (1987, p. 39):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, [...], mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Diante do apresentado acima, com base em uma educação problematizadora, a simples retenção de várias informações ministradas em sala de aula, exercendo o estudante um papel de mero reprodutor, em nada contribui para a formação de uma relação educativa que tenha por meta a constituição de um indivíduo que seja capaz de transformar a sua realidade, dotado de autonomia e emancipação. A mera retenção de informação não forma “uma cabeça bem-

-feita”; por outro lado, acaba por constituir “uma cabeça bem-cheia”, nos termos de Morin (2003, p. 21):

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Diante de uma educação voltada de maneira central para o acúmulo de conhecimentos, o indivíduo passa a integrar um ciclo de alienação. Assim sendo, “dentro dessa lógica (alienatória) de pensamento, científico é aquilo que é quantificável e padronizável, ou, em outras palavras, que pode ser tornado coisa” (SIQUEIRA, 2016, p. 55).

Em contraposição à educação libertadora, decorrendo dos mais diversos meios de alienação presentes nas práticas das instituições, o modelo ideal de educação disposto no art. 205 da Constituição da República de 1988 está suscetível de tornar-se “bancário”, cujas características sugerem estudantes como seres da adaptação ao sistema, portanto, do ajustamento. Nesse paradigma de educação, volta-se a atenção ao conhecimento que é quantificável e padronizável, sendo fruto do mero contato com um objeto. Esta separação do homem da sua realidade resulta na alienação, uma vez que o homem alienado é aquele que, sem deixar de ser homem, observa-se reificado ou diminuído à condição de coisa, segundo Konder (2009).

Assim sendo, resume Freire (1987, p. 34) a ideia de educação “bancária”:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos nos arquivamentos dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

No contexto da sociedade capitalista que tem a reificação da figura do homem como componente de um processo de alienação, a educação exerce os papéis centrais de produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a constituição dos quadros e a composição dos métodos de controle político, de acordo com Mészáros (2006). Em virtude disso, somente aquelas informações que favoreçam a entrada no mercado de trabalho e o exercício do controle político é que são úteis. Ocorre que as informações buscadas pelo homem

acabam por instrumentalizá-lo como ferramenta de manutenção do sistema de produção vigente.

A discussão sobre a ideia de direitos humanos, por sua vez, mostra-se pertinente. Esses direitos representam uma ideia profundamente revolucionária, pois resultam de muitos sacrifícios. Para que ela fosse alcançada, a História registrou os horrores da violência, como “Milhões de negros africanos capturados, traficados e transformados em escravos por toda a América. Milhões de índios dizimados por guerras e doenças trazidas pelos colonizadores. Milhões de judeus mortos pelos nazistas em campos de concentração” (RABENHORST, 2014, p. 5).

A própria liberdade ao longo da história também foi posta em xeque, especialmente podendo mencionar a ditadura brasileira (1964-1985) de que foi vítima Freire, taxado como subversivo pela ousadia e firmeza de suas convicções sobre qualquer forma de negação do devido respeito à dignidade humana. Nesse sentido, observe, de acordo com Freire (2001, p. 162):

Eu me lembro de que, quando eu estava nos meus dezesseis anos de exílio, tempo em que meu nome era proibido de sair no *Jornal do Comércio*, no *Diário de Pernambuco*, na *Folha de S. Paulo*, nem sequer podia aparecer na imprensa... Que coisa! Às vezes, ficava impressionado com o perigo que eu representava! Eu sabia... E me disseram que eu era perigoso. Vocês vejam como a liberdade é uma ameaça! A curiosidade da liberdade vira perigo!

Não é de se estranhar, com isso, que Freire tenha se tornado um grande defensor da libertação humana e dos demais direitos humanos, enxergando a educação como um instrumento de reflexão da realidade opressora e de possibilidades de libertação dos indivíduos e dos grupos oprimidos. Assim, a pedagogia posta sob o olhar do oprimido “tem de ser forjada com ele e não para ele como forma de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 32).

O oprimido será capaz de se conscientizar de seus direitos na convivência com os demais e com o mundo, na tentativa constante de ser mais, de alcançar sua completude. Com isso, o legado freiriano para refletir sobre direitos humanos consiste em situá-los, segundo Padilha (2008, p. 3):

Como indicadores de uma educação que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano – enquanto criação cultural – são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, a consciência do inacabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias-chave que por tantos anos estiveram presentes em sua práxis, entendida enquanto ação transformadora.

Dessa forma, é viável pensar os direitos humanos como utopia e como possibilidade. Sem embargo, esses direitos equivalem aos direitos relativos à dignidade dos seres humanos. São direitos que cada indivíduo tem pelo simples fato de ser humano e que buscam resguardar seus possuidores contra qualquer forma de aviltamento (RABENHORST, 2014). Essa nova mentalidade impede a coisificação da pessoa humana e a supressão dos seus direitos essenciais, inclusive por meio da violência.

Tratados por Dworkin (2011) como “trunfos” – aquelas cartas que, nos jogos de baralho, têm um valor especial, podendo ganhar de quaisquer outras –, os direitos humanos exercem papel valioso no plano jurídico. Isso porque, lembra Rabenhorst (2014, p. 5):

[...] o Estado poderia desejar matar todos os suspeitos de cometerem delitos em nome da redução da criminalidade. Contudo, caso isso viesse a acontecer, poderíamos evocar em nossa defesa a existência de valores mais importantes, tais como a vida e a integridade física dos seres humanos. Na metáfora de um jogo que estaríamos a jogar contra o Estado, tais valores funcionariam como trunfos ou coringas.

O mesmo raciocínio não valeria para as outras pessoas? Acertadamente, pode-se concluir que sim. A violação de direitos humanos acontece não apenas por parte daqueles que detêm o poder estatal. A violência empregada com o fito de pôr fim à vida de outra pessoa vai de encontro a qualquer noção básica de direitos humanos, mesmo que praticada por aqueles que não têm o poder estatal, de modo que esses direitos poderiam ser invocados como trunfos para reclamar do Estado a tutela da segurança pública e a proteção do direito à vida daqueles que estão sob sua guarda.

Mesmo considerando os direitos humanos trunfos, isso não significa que esses direitos sejam absolutos, no sentido de que devem ser observados incondicionalmente. Por exemplo, o direito à liberdade de expressão não permite que um indivíduo ofenda outras pessoas, uma vez que estas têm direito à honra e à vida privada. Assim, todo direito precisa ser ponderado para que seja avaliado seu peso ou importância, bem como sua compatibilidade com o interesse coletivo (RABENHORST, 2014).

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE FREIRE: DIREITOS HUMANOS SOMENTE DEFENDEM INFRATORES PENAI?

Nesta seção, pretende-se tratar da educação em e para os direitos humanos na obra de Paulo Freire, de modo a avançar na compreensão da necessidade da tomada de consciência das opressões, por vezes veladas que os sujeitos subalternos experimentam e internalizam no seu cotidiano. Tenciona-se ainda atacar a tese de que os direitos humanos apenas protegem os infratores do sistema penal.

O ser humano é um sujeito consciente do seu inacabamento. Assim sendo, homens e mulheres estão no mundo e com o mundo, o que quer dizer que as pessoas são seres relacionais. A educação, nesse contexto, é uma verdadeira práxis de transformação do mundo, sendo o diálogo um instrumento viabilizador dessa transformação (FREIRE, 1987).

O ato de educar não consiste meramente em aprender a ler e a escrever; é, sobretudo, um ato de ensinar a pensar. A educação é responsável por favorecer a construção da autonomia do sujeito por intermédio do estímulo a sua responsabilidade ética, política, cultural etc. Assim sendo, a educação tem um condão interativo, dialógico e intersubjetivo.

Parte-se da educação como ação humana, como ação libertadora e transformadora da realidade opressora, sendo a educação um meio para refletir sobre os direitos humanos a partir das ideias de justiça e liberdade. Nesse sentido, afirma Freire (2001, p. 99):

a educação para os DH, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Percebida por esse viés, a educação deve conduzir os agentes envolvidos no processo a uma ação que tenha por objetivo transformar a realidade dominante. A educação agiria no intuito de despertar nos indivíduos a consciência para o empoderamento da sua condição de sujeitos de direitos, notadamente quando esses direitos lhes são negados, favorecendo, por sua vez, o reconhecimento, proteção e promoção dos direitos humanos.

Com isso, é interessante “não cair de um lado, na ingenuidade de uma educação toda-poderosa; de outro, noutra a ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação” (FREIRE, 2001, p.100). Entender essa noção é fundamental para que não seja atribuída à educação a responsabilidade por todos os problemas da humanidade, mas alinhá-la à sua real intenção, que é voltada aos diferentes aspectos da formação humana e na sua integralidade.

Continua Freire (2001, p. 101), afirmando que:

a educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade.

A educação em e para os direitos humanos, assim sendo, à luz da pedagogia crítica, questiona noções difundidas pelo senso comum, como o mote levantado

de que os direitos humanos são direitos cuja proteção se volta somente para “bandidos”, ou, mais precisamente, “direitos dos mansos”. Esse discurso que tem sido propagado até mesmo no espaço universitário e internalizado pelos próprios subalternos manifesta-se um verdadeiro desserviço na tutela dos direitos básicos dos oprimidos desse mundo, e, por essa razão, as linhas seguintes serão dedicadas à sua análise.

Tem sido corriqueiro encontrar professores e professoras, alunos e alunas, desde a educação básica até o ensino superior, advogando que os direitos humanos estão associados com a proteção de criminosos. Há aqui não um mero equívoco, na medida em que esses infratores também são seres humanos e, portanto, têm direitos. E essa ideia é bastante básica e revolucionária desde a Declaração Universal, de 1948, pois compreende a noção de universalidade dos direitos². Logo, infratores penais são igualmente possuidores de direitos humanos (VIEIRA, 2014).

Não se pode perder de vista neste momento que a educação reproduz a ideologia dominante, e que as contradições sociais modificam o papel reprodutor da educação (FREIRE, 1989). Assim sendo, esse argumento de oposição aos direitos humanos pode ser pensado como sintoma de uma mentalidade que tem adquirido força na sociedade brasileira.

Essa oposição, contudo, é alienante, falaciosa e internaliza no opressor um discurso que serve apenas para fazê-lo evitar o consumo de um antídoto (os direitos humanos) potente contra estruturas de dominação, porque o movimento de direitos humanos tem uma pauta extensa de preocupações, não se limitando à tutela dos direitos dos reeducandos do sistema carcerário.

Essa ideia é motivo de alarme, especialmente porque tem atingido os espaços educativos, indo de encontro à noção freiriana (1989), iluminada pela pedagogia crítica, de que o ato educativo é um mecanismo de transgressão das estruturas fixadas pelo sistema capitalista. Aqui, o conhecimento não tem servido para conscientizar o sujeito de sua condição no mundo, não tem desenvolvido as bases para transformá-lo; na verdade, tem sido utilizado para atar as mãos e vendar os olhos dos agentes escolares, dos alunos e alunas.

Quando se volta ao estudo da origem dessa oposição aos direitos humanos no Brasil, é no início da década de 1980 que se aterrissa. Nesse momento histórico, programas de rádio e tabloides policiais foram usados para gerar uma imagem negativa dos direitos humanos por uma razão: para que os conservadores, favoráveis ao regime militar, pudessem deslegitimar os novos governantes

² Pode-se entender por universalidade a proposição de que todas as pessoas, independentemente de sua condição racial, econômica, social, ou mesmo criminal, são sujeitos aos direitos humanos (VIEIRA, 2014).

que buscavam reformar as instituições e colocar termo às práticas violentas e arbitrárias por parte dos órgãos de segurança (VIEIRA, 2014).

Nesse período de transição democrática, era essencial para os conservadores demonstrar que os novos líderes democráticos não tinham nenhuma condição de controlar a criminalidade, e que somente os militares eram capazes de impor ordem à sociedade. Pode-se ir além e dizer que os conservadores não suportavam a ideia de que os direitos deveriam ser expandidos às classes populares (VIEIRA, 2014).

Toda essa oposição conservadora mascara ainda outro discurso, que consiste em criar um conflito dentro das comunidades carentes entre os populares, afastando as elites de qualquer responsabilidade em relação à criminalidade. Ao vilanizar os infratores penais pela prática do delito, como se fosse um ato estritamente voluntário, que não guardaria relação com os fatores sociais, como a desigualdade, a fragilidade das instituições oficiais responsáveis pela aplicação da lei, o desemprego ou mesmo a ausência de estrutura urbana, as elites jogam a população vítima da violência somente contra o infrator, isentando-se de responsabilidades pela exclusão social ou pela omissão do Estado que estimula a criminalidade (VIEIRA, 2014).

Relacionar a luta pelos direitos humanos à defesa dos infratores penais, nesse contexto, foi uma forma de continuar mantendo os padrões de violência perpetrados pelo Estado contra os negros, os pobres, infratores da lei penal ou não, e aqueles indivíduos que habitam regiões periféricas (VIEIRA, 2014). A tomada de consciência dessa situação requer uma postura crítica e progressista diante do espaço escolar e da sociedade, além da necessidade de reforçar a indisociabilidade entre educação e política. Sob um viés crítico, é impossível negar a natureza política do processo educativo, bem como negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 1989).

A concepção difundida de que os direitos humanos somente defendem bandidos é de senso comum e, portanto, ingênua, que não favorece a transformação da consciência rumo à emancipação e o empoderamento de direitos pertencentes a sujeitos subalternos no espaço escolar. É urgente a realização de práticas educativas calcadas na pedagogia crítica nas escolas que desvelem a oposição injustificada aos direitos humanos. Desse modo, a conscientização exige uma percepção profunda dos fatos e dos fenômenos relacionados à origem desse discurso por meio também da análise dos seus efeitos.

Em suma, é importante que se afirme que a luta pelos direitos humanos tem uma agenda muito mais ampla do que a defesa dos direitos de pessoas que cometeram delitos. Não é equivocado dizer que a maior parte das organizações que lutam em prol dos direitos humanos, atualmente, estão com suas atenções dire-

cionadas predominantemente para questões relacionadas com o racismo, a violência e discriminação contra a mulher, a exclusão social, o trabalho infantil, a educação, o acesso à moradia, o direito à saúde, a desigualdade de gênero etc. O que existe em comum entre essas demandas? A defesa de grupos socialmente vulneráveis. Assim sendo, apesar de esses direitos serem pertencentes a todos os seres humanos, é natural que as organizações não governamentais se dediquem à proteção daqueles que se encontram em posição de maior fragilidade dentro de uma sociedade (VIEIRA, 2014).

CONCLUSÃO

O problema posto ao longo da exposição consistiu em perguntar: como a educação em e para os direitos humanos pode favorecer a desconstrução da tese de que esses direitos somente defendem infratores penais? A inquietação decorrente desse questionamento resultou no desenvolvimento dos argumentos dispostos ao longo desse texto. Logo, nesse momento, é forçoso traçar as linhas conclusivas a seguir.

A viagem pela literatura freiriana permitiu perceber o quanto esse autor contribuiu para o reconhecimento, o respeito e promoção dos direitos humanos. Freire foi contundente ao sinalizar os caminhos que possibilitam enxergar como o ato de educar pode se colocar à serviço da construção de uma verdadeira cultura voltada à socialização dos direitos humanos, tomando a leitura crítica da realidade social em suas várias dimensões.

A educação em direitos humanos, sob um viés freiriano, requer o conhecimento dos agentes escolares, alunos e alunas dos seus direitos e dos meios para reivindicá-los, visando à construção e à reconstrução da cidadania, à transformação social e à afirmação da dignidade humana. Por sua vez, para Freire, a educação para os direitos humanos é aquela educação direcionada para despertar os dominados para a necessidade da mobilização crítica, democrática e sem manipulações, com foco à reinvenção do mundo e à reinvenção do poder.

Nesse sentido, quando agentes escolares, alunos e alunas internalizam e reproduzem o discurso de que os direitos humanos somente defendem reeducandos do sistema carcerário brasileiro, acabam por contribuir para gerar uma imagem bastante negativa sobre um antídoto que poderia ser por eles utilizado para combater estruturas dominantes que insistem em torná-los seres de adaptação, reféns de uma educação bancária.

Tal discurso não pode se sustentar por uma boa razão. A pauta de reivindicações dos direitos humanos vai além da esfera penal e alcança questões relacionadas com a redução das desigualdades sociais e econômicas, bem como o direito à educação etc. nos espaços democráticos brasileiros. Mesmo assim vale

lembrar que até as pessoas que praticaram um crime grave têm direitos essenciais que devem ser respeitados. O indivíduo que pratica um crime pode vir a perder sua liberdade, mas jamais sua dignidade.

A educação em e para os direitos humanos, logo, pode favorecer a conscientização e libertação dos oprimidos desse mundo que absorvem a tese ora contestada e que acabam por reproduzi-la. A nocividade desse ato está no descrédito que o movimento dos direitos humanos vem sofrendo na tentativa de assegurar direitos básicos desses mesmos subalternos, como a educação, a saúde, a moradia etc. Ao conscientizar alunos e alunas sobre esses aspectos, os agentes escolares caminharão em direção a uma educação efetivamente emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*, 2007.

DWORKIN, Ronald. *Justice for hedgehogs*. Cambridge/London: Harvard University Press, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2008.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. *O que são direitos humanos?* 2014. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01_rabenhorst_oqs_dh.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL. *Direito humano à educação*. 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cartilhaeducacaoaoajustica.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SIQUEIRA, Carlos Eduardo Pereira. O ensino jurídico é alienatório? *Revista Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 48-79, 2016.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *Três teses equivocadas sobre os direitos humanos*. 2014.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/oscarvilhena/3teses.html>.

Acesso em: 8 jun. 2018.

Data de recebimento: 24/08/2018

Data de aprovação: 09/11/2018