

# **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: A PRÁTICA EDUCATIVO-CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL**

HUMAN RIGHTS EDUCATION AND SOCIAL RIGHTS IN BRAZIL: THE CRITICAL-EDUCATIONAL PRACTICE AND THE TRANSFORMATION OF SOCIAL REALITY

*Laís Marcelle Nicolau Abrantes\**

## **RESUMO**

O presente artigo versa sobre a relevância da prática educativo-crítica na promoção da educação em direitos humanos, retratando como a sua utilização no ensino jurídico do Brasil pode viabilizar a transformação da realidade social do país. Para tanto, realiza, inicialmente, uma contextualização da educação em direitos humanos na ordem jurídica e social contemporânea, dando ênfase aos avanços educativos conquistados no cenário brasileiro. Em seguida, analisa o panorama de proteção jurídica dos direitos sociais no Brasil, evidenciando os entraves existentes quanto à sua concretização na realidade do país. Por fim, examina a prática educativo-crítica à luz do pensamento de Paulo Freire, realizando o estudo de alguns saberes necessários à sua utilização e analisando como o uso dessa prática no ensino jurídico brasileiro contribui na construção de uma cultura protetora dos direitos humanos, que gere real transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em direitos humanos; Prática educativo-crítica; Transformação social.

## **ABSTRACT**

This article refers to the relevance of critical-educational practice in the promotion of human rights education, portraying how its use in legal teaching of Brazil can make possible the country's social reality transformation. Therefore, initially, it establishes the context of human rights education in the legal and social order nowadays, emphasizing the educational advances conquered in brazilian scene. Subsequently, analyses the legal protection landscape of social rights in Brazil, pointing out the existent obstacles concerning its implementation in the country's reality. Finally, examines the critical-educational practice by the light of Paulo Freire's thinking, conducting the study of some necessary knowledge to its utilization and analyzing how the use of this practice in the brazilian legal teaching contributes in building a protective culture of human rights, that generates real social transformation.

**KEYWORDS:** Human rights education; Critical-educational practice; Social transformation.

## **Introdução**

A primeira metade do século XX foi marcada por acontecimentos que conduziram os países a firmarem entre si uma relação fundamentada em um diálogo de paz, baseando-a no

---

\* Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Direito Constitucional pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ. E-mail: <laismarcelle@hotmail.com>.

respeito à dignidade humana e no conseqüente reconhecimento dos direitos humanos. Iniciou-se, assim, uma nova ordem jurídica internacional, a qual, em prol de sua própria manutenção e de seu avanço, passou a investir em ações educativas voltadas para a construção de uma cultura protetora de tais direitos.

Desse modo, muitos investimentos tem sido feitos para que a educação em direitos humanos alcance os objetivos almejados, inclusive no Brasil, que, à luz das diretrizes internacionais, tem despendido consideráveis esforços no desenvolvimento de projetos educativos relacionados ao respeito e à promoção desses direitos.

Entretanto, a realidade social brasileira continua sendo marcada por inúmeros problemas, os quais demonstram a falta de concretização dos direitos sociais entre a população do país e refletem, por conseguinte, uma situação de incoerência em relação aos grandes investimentos feitos para a promoção da educação em direitos humanos. Esse cenário, por sua vez, tem desencadeado diversos questionamentos acerca do modo como essa educação tem sido realizada.

É justamente nesse contexto que o presente artigo se desenvolve, porquanto, valendo-se da importância de se discutir essa problemática, tem por objetivo tratar da relevância da utilização da prática educativo-crítica, defendida por Paulo Freire, na educação em direitos humanos, de modo a analisar, com ênfase no ensino jurídico brasileiro, como essa prática pode contribuir para a formação de profissionais que colaborem com a construção de uma cultura de direitos humanos no Brasil, comprometidos com a transformação da realidade social do país.

Em termos metodológicos, para alcançar o objetivo a que se propõe, este artigo está fundamentado no uso do método de abordagem do tipo dedutivo e na utilização da técnica da documentação indireta, recorrendo tanto à revisão bibliográfica, através da análise das mais relevantes contribuições teóricas pertinentes à matéria, como também à investigação, em âmbito nacional e internacional, puramente documental.

## **1 A nova ordem jurídica internacional e a promoção da educação em direitos humanos**

A Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) inauguraram uma nova ordem jurídica internacional, voltada à preservação da paz entre os povos e ao respeito à dignidade humana. Com efeito, em superação às atrocidades cometidas nas grandes guerras mundiais, passou-se a reconhecer, no plano jurídico

internacional, direitos e liberdades fundamentais do ser humano, recolocando-o no centro do processo normativo e protetor do próprio sistema (SORTO, 2008, p.20).

Em consequência do advento dessa nova ordem, fundou-se, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo objetivo principal constitui a promoção do respeito aos direitos humanos a partir dessas três categorias, de modo a contribuir para a construção de uma cultura global protetora desses direitos.

Sendo assim, com a criação da UNESCO, a educação em direitos humanos ganhou especial destaque ao longo do século XX, haja vista desempenhar um valoroso papel no desenvolvimento do respeito à dignidade humana e à necessidade de se viabilizar a concretização desses direitos a todos os povos. Dessa forma, um vasto aparato jurídico foi construído para proteção da educação enquanto direito e também para consagração de sua importância como mecanismo propulsor de uma cultura de direitos humanos.

Nesse sentido, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza, em seu artigo 26, que “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, proteção esta presente também no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Ao longo dos anos, surgiram outros documentos jurídicos destinados à questão da educação, de modo que, cada vez mais, foi sendo reconhecida a importância do investimento na educação em direitos humanos para a criação de uma cultura global voltada à tutela desses direitos. Inclusive, a 49ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da resolução nº 49/184, proclamou a Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos, com início em 1º de Janeiro de 1995, afirmando de maneira impreterível que “a educação para os direitos humanos e a democracia é, por si só, um direito humano e um pré-requisito para a realização dos direitos humanos, da democracia e da justiça social” (SYMONIDES, 2003, p.70).

Antes da proclamação da referida década, a UNESCO despendeu consideráveis esforços com o intuito de estimular a educação em direitos humanos. Nesse sentido, cabe ressaltar que foi adotada, em 1974, a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais, e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais. Esse documento sugeriu a inserção da problemática da proteção dos direitos humanos nos currículos dos diversos níveis de ensino, destacando, inclusive, a necessidade de se considerar os direitos dos refugiados, a erradicação do racismo e a luta contra as várias formas de discriminação (MUNTARBHORN, 2003, p.355).

No entanto, pode-se afirmar que foi a proclamação da Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos que atraiu a maior atenção para a causa educativa no plano internacional, estimulando a participação não apenas dos governos, mas também das organizações internacionais, das instituições e organizações nacionais e da própria sociedade civil na promoção de uma cultura de direitos humanos através do investimento na educação.

Segundo o próprio documento da UNESCO (1998, p.6), essa década foi instituída para “centrar-se no desenvolvimento e reforço de programas educativos abrangentes, eficazes e sustentáveis a nível local, nacional, regional e internacional”, e se estruturou, em termos de objetivos concretos a serem alcançados, a partir de um Plano de Ação previsto para os dez anos envolvidos pela década (1995-2004).

Já na atualidade, está em vigor o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), de autoria da UNESCO juntamente com o Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas – ONU. Esse programa se propõe a oferecer subsídios e orientações a gestores públicos e militantes dos direitos humanos com vistas ao desenvolvimento de programas educacionais que trabalhem o respeito a tais direitos.

Em termos de aplicação prática, foi criado um Plano de Ação para a implantação dos objetivos do programa. Esse plano está estruturado em duas fases<sup>1</sup> e se baseia na ideia de que “a educação em direitos humanos é um processo ao longo da vida que constrói conhecimento e habilidades, assim como atitudes e comportamentos para promover e apoiar os direitos humanos” (2012, p.3).

Atualmente, a segunda fase do Plano de Ação está sendo aplicada (2010-2014) e reflete a preocupação global na manutenção da nova ordem jurídica internacional sedimentada na proteção da dignidade humana. De fato, após as barbáries cometidas com o ser humano durante as grandes guerras do século XX, o reconhecimento internacional de que a todo ser humano deve ser garantida uma vida digna representou uma conquista histórica que demanda esforços de preservação em prol do próprio futuro da humanidade.

A manutenção dessa ordem, no entanto, depende diretamente da promoção de uma cultura que assimile a importância da promoção dos direitos humanos como plataforma garantidora da própria dignidade humana. E, para a promoção dessa cultura, a educação em

---

<sup>1</sup> Segundo o próprio documento que estabeleceu o Plano de Ação (2012, p.3) “a ênfase da primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) foi no sistema educacional (educação básica e ensino médio). Baseando-se nas realizações conquistadas nos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase (2010-2014) focaliza-se nos mentores dos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes de amanhã, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar”.

direitos humanos desempenha papel indispensável, pois é por meio dela que as pessoas tomam conhecimento dos seus direitos e são impelidas a lutar por eles e a respeitar os direitos dos demais.

### 1.1 A educação em direitos humanos e seus avanços no Brasil

À luz do novo panorama jurídico internacional, o sistema jurídico brasileiro passou a proteger normativamente os direitos e liberdades consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais documentos consagradores do respeito à dignidade humana. Por conseguinte, o país tem acompanhado os avanços internacionais relativos à educação em direitos humanos, de modo a contribuir para que seja desenvolvida no plano nacional uma cultura protetora de tais direitos.

Entretanto, a realidade brasileira nem sempre foi essa. No período anterior à ditadura militar, a temática dos direitos humanos não fazia parte dos debates políticos, nem muito menos dos programas educacionais, estando presente apenas, de maneira bastante restrita, nos currículos dos estudos jurídicos. Somente a partir do período ditatorial que o debate e a luta pela proteção dos direitos humanos ganharam maior destaque, representando uma forma de resistência à repressão militar (SADER, 2007, p.81).

Ao tratar do tema, Emir Sader (2007, p. 81) retrata que ao longo do período do governo militar, a defesa da proteção de direitos individuais, a exemplo da liberdade de locomoção e da integridade física, alçou maior proporção em razão das degradantes condições de vida que marcavam a realidade do Brasil nessa época. Por esse motivo, a temática ganhou, aos poucos, maior espaço no plano político e passou também a refletir no âmbito escolar<sup>2</sup>.

Com a superação da ditadura, o Brasil viveu um período de redemocratização, marcado principalmente pela promulgação, em 1988, de uma nova constituição federal. Essa Carta rompeu com o período anterior e, em resposta à luta contra a repressão, elencou a dignidade humana como um dos fundamentos do Estado Democrático brasileiro, consagrando, a título de direitos fundamentais, a proteção jurídica dos direitos civis, políticos e sociais.

---

<sup>2</sup> Conforme relata mais detalhadamente Emir Sader (2007, p. 81), “as escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos, com publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram na sua defesa”.

Nessa nova perspectiva democrática, o país tem se engajado, no plano internacional, na luta pela promoção dos direitos humanos, e, no plano nacional, na busca pela proteção normativa, constitucional e infraconstitucional, dos direitos fundamentais do ser humano<sup>3</sup>, a fim de que todos possam viver uma cidadania plena e uma vida digna.

Por essa razão, muitos esforços tem sido despendidos para que o país desenvolva uma cultura voltada à proteção e ao respeito aos direitos humanos, e, seguindo as diretrizes e as conquistas realizadas pela UNESCO, o Brasil tem de fato avançado na implantação de programas educativos relativos à temática. Inclusive, um dos relevantes avanços nacionais na área foi a criação do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos – FNEDH, que desde o ano de 2000 tem mobilizado diversas entidades, a exemplo da Procuradoria Geral da República, e também a sociedade civil na promoção, proteção e defesa desses direitos, viabilizando atividades educativas com vistas ao exercício da cidadania, tanto em nível formal como não formal<sup>4</sup>.

Em 2003, teve início o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual se revela como verdadeiro instrumento orientador e fomentador de ações educativas sobre os direitos humanos no Brasil, com o objetivo de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos no país.

Esse Plano foi lançado oficialmente, em seu formato original, no ano de 2007 e tem sua estrutura e seus objetivos voltados para a educação básica, a educação superior, a educação não formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e também para tratar da questão referente à relação entre educação e mídia.

Nesse sentido, dentro da proposta do presente artigo, que tem por foco o ensino jurídico brasileiro, cabe destacarmos o papel das universidades no avanço em relação à educação em direitos humanos, às quais são destinados consideráveis investimentos educativos para que o respeito e a defesa dos direitos humanos sejam difundidos no Brasil.

É inequívoco que as universidades brasileiras exerceram papel fundamental na trajetória de luta contra a repressão da ditadura e pela proteção dos direitos humanos consagrados no âmbito da nova ordem jurídica internacional. Foi justamente nas

---

<sup>3</sup> Convém ressaltar que, a exemplo de Ingo Sarlet (2001, p.10), adotamos a distinção realizada entre os direitos humanos e os direitos fundamentais. Os primeiros são entendidos como direitos reconhecidos na esfera jurídica positiva internacional, e os segundos como direitos reconhecidos somente pela ordem constitucional positiva, sendo delimitados espacial e temporalmente.

<sup>4</sup> A educação formal é entendida como aquela realizada em instituições estruturalmente voltadas para o ensino, como escolas e universidades, onde o aluno segue um programa pré-determinado. Por outro lado, a educação não formal é aquela oferecida por meios e formas diferenciadas do padrão do sistema formal de ensino.

universidades que surgiram os diversos movimentos estudantis que impulsionaram os jovens a se engajar na defesa pela redemocratização do país (SADER, 2007, p.81).

Sendo assim, dada a importância das universidades no avanço dos direitos humanos no Brasil, o PNEHD possui ações específicas para o ensino superior, as quais abarcam, entre outros projetos, o estímulo à valorização de conteúdos ligados aos direitos humanos, a proposição de metodologias pedagógicas voltadas para a conscientização a respeito de tais direitos e o apoio à criação de fóruns e debates sobre o tema e à realização de pesquisa e projeto de extensão relativos à questão (2007, p. 39-41).

A proposta consiste, de maneira geral, em não apenas instruir os jovens a respeito das conquistas alcançadas no campo dos direitos humanos, mas também estimular pesquisas e debates que deem continuidade à evolução jurídica do Brasil, formando, assim, profissionais que busquem uma atuação cidadã comprometida eticamente com a questão dos direitos humanos.

Convém ressaltar, por fim, que é dada atenção especial à abordagem dos direitos humanos no âmbito do ensino jurídico, já que é nesse espaço onde tais direitos são analisados de maneira mais profunda, dentro do contexto de estudo do amplo ordenamento jurídico do país e do necessário exame dos fundamentos jurídicos e filosóficos que conduziram à construção e à evolução do Direito em toda a história. É a partir do ensino jurídico, este considerado nos patamares de graduação e pós-graduação, bem como nos níveis de pesquisa e extensão acadêmica, formam-se os profissionais que irão buscar não apenas uma atuação cidadã, mas também operacionalizar as normas do ordenamento jurídico nacional, conduzindo-o às mudanças necessárias para a transformação da realidade social do país.

## **2 Os direitos sociais e os desafios de concretização na realidade brasileira**

Conforme retratado anteriormente, o panorama jurídico internacional contemporâneo caracteriza-se pela preocupação em torno da promoção da dignidade humana, razão pela qual diversos documentos normativos foram elaborados com o intuito de reconhecer e proteger os direitos humanos, e vários programas e ações foram criados com o objetivo de desenvolver uma cultura global protetora de tais direitos.

Na linha dessa nova perspectiva jurídica, o sistema brasileiro também tem se voltado à proteção dos direitos humanos, e o governo do país tem investido em projetos voltados para a questão educativa, a fim de proporcionar a todos, a partir do respeito e da vivência desses direitos, o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, não obstante tais investimentos, o Brasil ainda é assolado por diversas situações violadoras dos direitos humanos, em especial dos direitos sociais. De fato, a realidade brasileira continua sendo marcada por extrema concentração de renda e conseqüente desigualdade social, o que tem gerado inúmeros problemas, a exemplo do desemprego, da fome e da miséria.

Em termos formais, o Estado brasileiro é considerado um Estado Democrático de Direito, estruturado no fundamento basilar da proteção à dignidade humana. Sua nova Constituição adveio para consagrar a redemocratização do país, e, nas palavras de Flávia Piovesan (2010, p.53) “simboliza o marco jurídico da transição e da institucionalização dos direitos humanos no país. O texto constitucional demarca a ruptura com o regime autoritário militar instalado em 1964 e reflete o consenso democrático ‘pós-ditadura’”.

A nova Carta Constitucional, de 1988, embasada pela defesa dos direitos humanos no plano internacional e pelas lutas sociais no âmbito nacional, destinou um título inteiro à proteção normativa desses direitos, vistos do ponto de vista do Direito positivo interno como direitos fundamentais. Assim como o fizeram diversos documentos internacionais, a exemplo do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Carta Constitucional também classificou os direitos fundamentais em seu texto, muito embora tenha adotado a posição de encará-los de forma indivisível e universal.

No contexto da referida classificação, os direitos sociais, alvo de análise do presente ensaio, estão assegurados de maneira inovadora na Constituição Federal. Com efeito, enquanto nas Cartas Constitucionais anteriores esses direitos eram tratados no capítulo pertinente à ordem econômica e social, essa nova Carta foi a primeira a reconhecer os direitos sociais como fundamentais, abordando-os dentro do próprio título destinado à proteção dos direitos e garantias fundamentais.

Em termos conceituais, os direitos sociais relacionam-se ao ideal de igualdade entre os seres humanos, por essa razão são entendidos como direitos que, de maneira geral, demandam uma atitude prestacional do Estado para que possam ser garantidos, e, dessa forma, proporcionar a todos uma vida materialmente digna (RAMOS, 2005, p.92).

No texto constitucional, uma parte desses direitos está protegida em normas jurídicas que os permitem ser prontamente exercitáveis, gerando, como bem ressalta Luiz Roberto Barroso (1995, p.86), “o desfrute imediato e positivo de determinados benefícios e a possibilidade de exigí-los”. Por outro lado, boa parte desses direitos está assegurada nas denominadas “normas programáticas”, as quais não preveem de maneira suficientemente

específica uma conduta a ser realizada, de maneira que não ensejam o desfrute imediato de um bem jurídico.

Por algum tempo, essas normas de conteúdo programático foram vistas pela doutrina clássica e pela jurisprudência como normas de aplicabilidade diferenciada, que estabeleciam apenas exortações e diretrizes a serem seguidas pelo Estado em sua atuação prestacional, de modo que acabaram sendo encaradas como meras promessas constitucionais. Essa visão, entretanto, deixou de ser abraçada pela doutrina moderna e pelas atuais decisões jurisprudenciais, que passaram a defender um posicionamento semelhante ao sustentado pelo professor José Joaquim Gomes Canotilho (2003, p. 1.176 e 1.177) na seguinte passagem:

O sentido destas normas não é, porém, o assinalado pela doutrina tradicional: “simples programas”, “exortações morais”, “declarações”, “sentenças políticas”, “aforismos políticos”, “promessas”, “apelos ao legislador”, “programas futuros”, juridicamente desprovidos de qualquer vinculatividade. Às “normas programáticas” é reconhecido hoje um valor jurídico constitucionalmente idêntico ao dos restantes preceitos da constituição.

Sendo assim, entende-se hoje que os direitos sociais assegurados no texto constitucional devem ser garantidos de maneira tão concreta como devem ser os demais direitos fundamentais protegidos na Constituição. Com efeito, diante do fundamento maior de promoção da dignidade humana, e levando em consideração que tais direitos, a exemplo dos direitos à saúde e à alimentação, estão intimamente relacionados ao gozo de uma vida igualmente digna, as normas constitucionais que asseguram boa parte deles não podem ser encaradas como simples recomendações direcionadas à atuação estatal.

Por essa razão, Ingo Sarlet (2001, p.40) afirma que “os direitos fundamentais sociais, mais do que nunca, não constituem mero capricho, privilégio ou liberalidade, mas sim, premente necessidade, já que a sua supressão ou desconsideração fere de morte os mais elementares valores da vida”.

Todavia, mesmo diante dessa nova perspectiva interpretativa das normas programáticas, e mesmo existindo um vasto aparato jurídico voltado à proteção dos direitos sociais, que, inclusive, não estão assegurados apenas na Constituição Federal, mas também em diversas normas infraconstitucionais, a população brasileira ainda tem vivido situações de extrema violação a tais direitos.

De fato, a concretização dos direitos sociais no Brasil continua enfrentando impasses no que tange à problemática relativa à efetividade das normas que os asseguram. Nesse ponto,

cabe destacarmos a lição de Barroso (2003, p.85) acerca do conceito que recai sobre o termo “efetividade”:

[...] a efetividade significa, portanto, a realização do Direito, o desempenho concreto de sua função social. Ela representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever ser e o ser da realidade social.

Dessa forma, observa-se que no Brasil os direitos sociais são minimamente vivenciados na prática, de maneira que existe restrita aproximação entre a realidade social que marca o país e a sua realidade jurídica, que, em tese, fundamenta-se na proteção dos direitos humanos como plataforma garantidora de uma vida digna.

Entre as teorias acolhidas para tentar explicar essa situação, destaca-se a da reserva do possível, a qual enfatiza a limitação dos recursos estatais como justificativa para a falta de concretização dos direitos sociais fundamentais (SARLET, 2001, p.23 e 24). Assim, à luz do que essa teoria preconiza, costuma-se vincular sempre a baixa efetividade das normas de direitos sociais às limitações econômicas do Estado e ao alto custo que a satisfação de tais direitos exige. Sobre essa realidade, Virgílio Afonso da Silva (2011, p. 241) ressalta que:

[...] a criação das condições de exercício dos direitos sociais é, pura e simplesmente, mais cara. Isso porque essas condições, além de incluírem tudo aquilo que é necessário para a produção de efeitos das liberdades públicas – proteção, organizações, procedimentos etc. –, exigem algo mais. E esse “algo mais”, além de pressupor recursos financeiros não disponíveis, costuma ser específico para cada um dos direitos sociais – o que aumenta ainda mais seus custos. Assim, enquanto boa parte dos custos das liberdades públicas é aproveitado de maneira global por todas elas – legislação, organização judiciária etc. –, cada direito social exige uma prestação estatal exclusiva que só é aproveitada na sua realização, mas não na realização de outros.

Essa teoria, que prolonga a falta de concretização dos direitos sociais, tem prevalecido em várias decisões judiciais, mesmo que se argumente, em contraponto, a teoria do mínimo existencial, a qual defende haver um núcleo de direitos sociais fundamentais que possuem ligação mais íntima e intensa com a ideia de dignidade, e, por isso, devem ser garantidos de maneira mais urgente (SARLET, 2009, p. 102 e 103).

Sendo assim, diante do que se analisa no presente artigo, cabe enfatizarmos que o que se observa no Brasil hoje é que, não obstante sejam realizados grandes investimentos na área da educação em direitos humanos, a situação de inefetividade das normas garantidoras dos direitos sociais não consegue ser superada.

Nesse ponto, surgem inevitáveis indagações acerca da maneira como a educação em direitos humanos tem sido realizada no Brasil. Se a realidade social do país ainda permanece distante dos avanços normativos conquistados no campo jurídico nacional, o qual protege amplamente os direitos fundamentais do ser humano, e se a educação acerca dos direitos humanos não tem gerado necessária transformação social, parece ser imprescindível que se reflita acerca dessa educação, que, pelo menos em tese, deveria conscientizar a população da incoerência sócio-jurídica vivida no país.

### **3 A prática educativo-crítica na educação em direitos humanos**

Diante do contexto sócio-jurídico retratado, no qual permeia a incoerência entre os avanços normativos e os investimentos na educação em direitos humanos de um lado, e a falta de concretização dos direitos sociais de outro, cabe, em meio ao que ora é investigado, examinarmos a proposta da prática educativo-crítica defendida por Paulo Freire e, assim, avaliarmos a relevância de sua utilização para a construção de uma cultura de direitos humanos no Brasil, onde exista uma real transformação social.

Paulo Freire (1996, p.22) conceitua a prática educativo-crítica, também chamada por ele de progressista, como uma prática que pressupõe um conjunto de saberes fundamentais a serem observados pelos docentes a fim de conduzir os discentes a assumirem o papel de sujeitos na produção do saber.

Para Freire (1996, p.22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção, ou a sua construção”, razão pela qual o aluno não pode ser encarado como simples objeto da prática educativa, mas precisa ser visto também como sujeito, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.22).

Para muitos, esse conjunto de saberes constitui exigência da própria prática educativa, independentemente de sua cor “política ou ideológica”. Entretanto, haja vista existirem defensores da “educação conservadora”, distinta em sua natureza da prática educativo-crítica ou progressista, Freire destaca esta de maneira particular, analisando a importância de sua implementação na educação (1996, p.21).

Ao longo de toda a sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire discorre justamente sobre o conjunto de saberes necessários à prática educativo-crítica. A obra é bastante vasta e trabalha com vários pontos imprescindíveis a esses saberes, todavia, diante da temática em pauta, o presente ensaio tem por foco a análise de quatro saberes específicos, quais sejam:

ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige criticidade; ensinar exige convicção de que a mudança é possível; e ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nesse sentido, em primeiro lugar, é preciso destacar que, em termos de prática educativo-crítica, o ato de ensinar envolve a necessidade premente de reflexão crítica sobre a própria prática do ensino. É preciso que o docente reflita sobre o papel da atividade que está realizando e de que modo a está exercendo, a fim de sempre aprimorar a prática educativa, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Essa posição crítica do formador, o “pensar sobre o fazer”, é imprescindível para produzir o que Freire chama de “pensar certo”. Essa forma de pensar, produzida de maneira conjunta com o formando, é justamente a que irá desenvolver a capacidade crítica dos alunos, tornando possível a superação da curiosidade ingênua, que conduz ao mero senso comum, pela curiosidade crítica (FREIRE, 1996, p.38 e 39).

O segundo saber a ser examinado preconiza a premissa de que ensinar exige criticidade, estando, portanto, intrinsecamente ligado ao saber anterior. Com efeito, para Freire (1996, p.32), uma das principais tarefas da prática educativo-crítica é “exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Portanto, para ele, é fundamental que o educador considere o nível crítico implícito na construção do saber, desenvolvendo nos alunos inquietações que conduzam à análise crítica do assunto abordado (FREIRE, 1996, p.31 e 32).

O terceiro saber a ser analisado sustenta que o ato de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Se, em um primeiro momento, é preciso que os educadores e educandos desenvolvam um espírito crítico, a construção do saber a partir da utilização dessa prática pressupõe também a crença de que mudanças são possíveis, pois, como afirma Freire (1996, p.76), “[...] o mundo não é. O mundo está sendo”.

Dessa forma, é preciso que o educador cultive essa convicção em suas atividades, para que assim consiga influenciar o educando a perceber que seu papel no mundo não se resume a constatar o que ocorre nele, mas também a intervir nele como sujeito de ocorrências, já que o próprio educando não constitui apenas objeto da história, mas também o sujeito dela (FREIRE, 1996, p.77).

Por esse motivo, Freire (1996, p.77) retrata que o educador não deve passar ao educando uma ideia acomodadora em relação à realidade, afirmando que é na constatação que

“nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

Inclusive, merece destaque o fato de que Freire vai além ao afirmar que é preciso cultivar certa rebeldia em relação à realidade constatada, como forma de resistência ao descaso de que as pessoas sejam mero objeto da história. Para ele, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (1996, p.78). Não se trata, porém, de impor às pessoas que se rebelem, mas de “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (FREIRE, 1996, p.79).

A esse saber relaciona-se o último a ser examinado no presente ensaio, isto é: ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. De fato, a utilização da prática educativo-crítica deve conduzir o formador e os formandos a irem além do conteúdo que está sendo passado, de modo a ser possível não apenas entender a ideologia dominante do sistema, mas também conseguir desmascará-la. É rompendo com a compreensão mecanicista da história que se torna possível a compreensão das verdades do sistema e a percepção de que cada ser humano é capaz de intervir nele e transformá-lo (FREIRE, 1996, p.98 e 99).

Esses quatro saberes necessários à prática educativo-crítica, defendida por Freire, estão intimamente relacionados entre si e passam ideias que rompem com a concepção bancária da educação, alvo de crítica do pensamento freireano, pois essa concepção enxerga os homens como meros espectadores do que ocorre na realidade e não como “recriadores do mundo” (2006, p.87).

A concepção bancária encara a educação como mera transferência de informações, em que os educandos devem funcionar como simples depósitos do conteúdo a ser estudado. A intenção dessa concepção revela-se na adequação dos homens à realidade em que vivem, razão pela qual um dos seus principais objetivos consiste em dificultar o “pensar autêntico” (FREIRE, 2006, p. 88 e 89).

Sendo assim, pode-se afirmar que o que caracteriza o pensamento freireano é justamente a defesa de uma concepção problematizadora e libertadora da educação, um projeto educativo que se fundamente na leitura crítica da realidade, que “indoutrine” os homens no sentido de seu ajustamento “ao mundo da opressão” (FREIRE, 2006, p.92). Ele defende, portanto, ao sustentar a utilização da prática educativo-crítica, a superação da ideia de assimilação mecânica do conteúdo, argumentando a necessidade de uma educação que promova uma verdadeira conscientização acerca da realidade que se estuda.

Nesse sentido, se os grandes investimentos na educação em direitos humanos hoje se justificam pela compreensão do seu potencial de conscientização e sua consequente capacidade de tornar possível uma autêntica cultura de direitos humanos, não parece razoável que se desenvolvam projetos educativos partindo da mera ideia de que os homens são simples depósitos de conteúdo, como bem ressalta Freire na seguinte passagem (2006, p. 94):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartilhada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, se a proposta da educação em direitos humanos implantada atualmente no Brasil, à luz das diretrizes da UNESCO, consiste em conscientizar a população a respeito desses direitos, para que eles sejam vividos na prática, é preciso estudá-los de maneira indissociada do exame crítico da realidade social do país, pois, conforme retrata Janusz Symonides (2003, p.71), a educação em direitos humanos “deve ser entendida não como instrução sobre direitos humanos, mas como educação para os direitos humanos”.

### 3.1 O ensino jurídico e a transformação social

O Brasil vive hoje um momento de grandes investimentos na educação, principalmente em termos de ensino superior, desenvolvendo diversos projetos e parcerias voltados a construção de novos *campi* universitários e a consequente expansão do ensino no país. Nesse diapasão, o ensino jurídico foi consideravelmente ampliado, gerando, por conseguinte, uma grande leva de operadores jurídicos no cenário profissional do país.

Ocorre que, ao lado dessa expansão do ensino jurídico, tem se percebido uma operacionalização do Direito sem a produção de grandes transformações sociais. Ao contrário, vê-se que a realidade social brasileira continua sendo marcada pela violação de diversos direitos protegidos pelo ordenamento, situação esta que transparece a existência de um Direito distante da realidade do país e de um ensino jurídico incapaz de gerar grandes mudanças.

Com efeito, como bem retrata Sérgio Rodrigo Martinez (2000, p.2) o que se observa no ensino jurídico brasileiro hoje é a prevalência de “uma postura dogmática dos professores e uma postura alienada dos alunos, em favor de um contexto dominador excludente e díspar da realidade social”. E isso tem acarretado a formação de profissionais que, de maneira geral,

se limitam a conhecer as normas do ordenamento jurídico, posicionando-se de maneira apática em relação à necessidade de evolução constante do Direito e de que o sistema jurídico precisa atender as necessidades dos novos paradigmas sociais.

Nesse sentido, em termos de educação em direitos humanos, não adianta que esta temática esteja cada vez mais presente nos currículos universitários, em especial, no âmbito do ensino jurídico, se este ensino continua preso a uma mera abordagem expositiva e bancária acerca do Direito estatal posto. Por essa razão, Martinez (2000, p. 4) afirma que:

Com essa estrutura secular do ensino jurídico, observa-se que a opressão imposta pela ordem jurídica liberal ou, por ora, neoliberal, se mantém e se faz presente. [...] Criam-se, assim, fornadas de profissionais “bancários” do Direito, seres robotizados, com atuação limitada a aplicar as regras do Direito (im)posto ao caso concreto.

Dessa forma, para que as conquistas jurídicas em torno dos direitos humanos se reflitam de maneira concreta no meio social, revela-se fundamental que a educação na qual se invista suscite o estudo dos direitos humanos a partir de uma abordagem crítica e conscientizadora da realidade, substituindo a captação mágica dos fatos por uma captação cada vez mais crítica, e conduzindo os profissionais formados à direção da mudança social (SCOCUGLIA, 2005, p.28).

De fato, para se fazer valer do potencial libertador da educação, o ensino jurídico precisa estar embasado em uma pedagogia crítica, em uma prática educativa que seja capaz de impulsionar os operadores jurídicos a romperem com as supostas verdades da estrutura autoritária do poder e a assumirem seus papéis na transformação da realidade social.

A educação precisa trabalhar os conhecimentos de maneira atrelada a um estudo problematizador e crítico da realidade a qual esses conhecimentos se relacionam. É indispensável que a prática educativa seja realizada a partir de saberes aptos a estimular os educandos a desenvolverem um raciocínio crítico e uma indagação transformadora do mundo.

### **Considerações finais**

É inequívoco que a educação desempenha papel valioso na promoção de uma cultura voltada à proteção dos direitos humanos. De fato, a partir de uma educação em direitos humanos torna-se possível instruir as pessoas acerca das conquistas históricas alcançadas em torno do respeito à dignidade humana e dos direitos que lhes são assegurados pelo próprio ordenamento jurídico.

A importância da educação em direitos humanos, entretanto, também reside em sua capacidade de desenvolver nos educandos um olhar crítico da realidade, estimulando-os a enxergarem as deficiências que a envolvem e a lutarem para tornar possível sua transformação. É justamente isso que a prática educativo-crítica é capaz de fazer, pois reúne um conjunto de saberes a serem colocados em prática pelos educadores para gerar uma educação movida por uma curiosidade crítica e uma inquietação transformante.

Nesse sentido, diante dos apontamentos realizados em torno da falta de concretização dos direitos sociais no Brasil, e considerando que essa situação revela-se totalmente incoerente em face dos investimentos que tem sido feitos na educação em direitos humanos no país, em especial no âmbito do ensino jurídico, mostra-se imprescindível o reexame da maneira pedagógica através da qual essa educação tem sido realizada.

O ensino jurídico não pode se limitar a uma mera abordagem expositiva das normas protetoras dos direitos humanos. É fundamental que ele esteja sempre considerando a relevância da prática educativo-crítica na educação em direitos humanos, investindo em sua utilização a fim de tornar possível o exame crítico do ordenamento jurídico e da realidade social a que este se direciona. Somente desse modo torna-se viável a formação de profissionais comprometidos com a operacionalização do Direito de maneira indissociada da responsabilidade de transformar a realidade social do país.

## Referências

**A década das Nações Unidas para a Educação em matéria de direitos humanos:** lições para a vida. UNESCO, 1998. Disponível em: [http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie\\_decada\\_1\\_b.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf). Acesso em: 08 jul. 2014.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas:** limites e possibilidades da Constituição Brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

\_\_\_\_\_. A efetividade das normas constitucionais revistada. *In: Revista de Dir. Pr. Geral*, Rio de Janeiro, nº. 48, ano 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária. *In: Verbas Juris*, v. 7, nº.7, ano 2008

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição.** 7ªed. 8ª reimp. Coimbra: Almedina, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINEZ, Rodrigo Sérgio. Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. *In: Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, v. 34, ano 2000.

MUNTARBHORN, Vitit. Educação para os direitos humanos. *In: SYMONIDES, Janusz. Direitos humanos: novas dimensões e desafios*. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Sociais**: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Justiciabilidade dos direitos sociais e econômicos: desafios e perspectivas. *In: CANOTILHO, J. J. Gomes; CORREIA, Marcus Orione Gonçalves; CORREIA, Érica Paula Barcha (orgs). Direitos sociais fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 2010.

**Plano de ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**: segunda fase. UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2014.

**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2014.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 7 ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Direitos fundamentais sociais e proibição de retrocesso:** algumas notas sobre o desafio da sobrevivência dos direitos sociais num contexto de crise. Porto Alegre: Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2004.

\_\_\_\_\_. Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988. *In: Revista Diálogo Jurídico*, Salvador, vol. I, n.º. 1, ano 2001.

SCHÄFER, Jairo. **Classificação dos direitos fundamentais:** do sistema geracional ao sistema unitário: uma proposta de compreensão. 2 ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *In: Educação, Sociedade e Culturas*, João Pessoa, n.º. 23, p.21-42, ano 2005.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos fundamentais:** conteúdo essencial, restrições e eficácia. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

SORTO, Fredys Orlando. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. *In: Verba Juris: Anuário da Pós-Graduação em Direito*, João Pessoa, ano 7, n.7, p.9-34, jan./dez. 2008.

STRECK, L. L. O papel da jurisdição constitucional na realização dos direitos sociais-fundamentais. *In: SARLET, I. W. Direitos fundamentais sociais: estudos de direito constitucional e comparado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

SYMONIDES, Janusz. **Direitos humanos:** novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.