

A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos

1

Education to formation of the human rights subject: ethical and philosophical bases of human rights education

Paulo César Carbonari*

Resumo: O artigo aborda a noção de sujeito de direitos humanos como central nos processos educativos de modo a entender a educação em direitos humanos não como uma tarefa ou uma atividade específica dentro da educação em geral, mas como parte substantivamente integrante da educação em geral. A formação do sujeito de direitos humanos é tarefa da educação como formação atual e presente, dado que os participantes dos processos educativos não só se preparam para ser sujeitos, mas podem experimentar o ser sujeito no próprio processo educativo. Ou seja, o sentido fundamental da educação em direitos humanos está em promover processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos. Para isso, buscará desenhar as bases ético-filosóficas que possam dar sustentação a esta compreensão, com o auxílio de referências filosóficas, éticas e pedagógicas, particularmente de Paulo Freire e Enrique Dussel.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Sujeito. Enrique Dussel. Paulo Freire.

Abstract: The article discusses the concept of human rights as a central subject in the educational processes in order to understand the human rights education not as a task or a specific activity

* Mestre em filosofia. Professor no Instituto Superior de Filosofia Berthier (Ifibe), Passo Fundo, RS. Presidente do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Sul.
E-mail: carbonari@ifibe.edu.br

within the education in general, but substantively as an integral part of education in general. The formation of the human rights subject is the task of education as current lineup and this, as participants of educational processes not only prepare to be subject, but can “experienciar” the being subject in the educational process. That is, the fundamental meaning of human rights education is to promote multidimensional and common processes that contribute to that human beings are made human rights subjects. For that seek to draw the ethical and philosophical bases that give support to this understanding with the help of philosophical, ethical and pedagogical references, particularly, of Paulo Freire and Enrique Dussel.

Keywords: Human Rights. Education. Subject. Enrique Dussel. Paulo Freire.

O debate sobre as bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos está aberto e carece de ser enfrentado como parte do processo de afirmação da prática da educação em direitos humanos e dos próprios direitos humanos em sentido mais amplo. A educação em direitos humanos será mais consistente e qualificada na medida em que se for capaz de sistematizar as práticas de forma crítica e, dessa forma, de buscar referenciais que contribuam para que possa cumprir com a finalidade maior a que se propõe. Por isso, uma reflexão sobre as bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos, preocupada com a afirmação do sujeito de direitos humanos no processo educativo cobra: a) um diagnóstico das práticas; b) a afirmação de uma nova compreensão de sujeito; c) a modo conclusivo, a indicação de perspectivas para que a experiência educativa colabore na afirmação de sujeitos. É o que pretendemos desenvolver no ensaio que se segue.

A questão que nos orientará como oportunidade de reflexão aberta é a seguinte: ora, se o sentido fundamental da educação em direitos humanos está em promover processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos, então a educação em direitos humanos é subsidiária da formação das subjetividades e, sendo subsidiária, nunca poderá ser obra de terceiros, e sim será obra dos próprios sujeitos, reposicionando, deste modo, o lugar e

o papel dos/as educadores/as nos processos formativos. Ou seja, a educação em direitos humanos exige enfrentar com firmeza o processo de formação do sujeito de modo que não se reverta em processo de opressão, de vitimização, de violação. Há, portanto, uma questão forte a ser observada: a educação em direitos humanos abre-se a uma ação afirmativa do sujeito, mas também à necessidade de fazer a negação crítica de tudo o que impede esta possibilidade. Sem essa dupla possibilidade de ação, a educação em direitos humanos não atingiria seu propósito fundamental. Isso porque o principal desafio educativo é promover a superação da condição de vítima, de “oprimido”, de “potência despotenciada”, para a condição de sujeito de direitos humanos como obra em comum, na comunidade, na organização, e não como ato solitário e egoísta.

Para dar conta de refletir em perspectiva ético-filosófica a proposta de uma pedagogia da educação em direitos humanos, buscamos subsídios em Paulo Freire, particularmente na *Pedagogia do Oprimido* (1968/1974), e em Enrique Dussel, particularmente em *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (1998/2000)¹. Propor a educação popular em direitos humanos significa dizer que uma educação em direitos humanos que tenha compromisso com a formação dos sujeitos em processos de luta por direitos (por libertação), o que implica fazer opções do “quem” e do “com quem” se faz esse processo (os oprimidos, as vítimas, aqueles/as que lutam por direitos).

Diagnóstico das práticas

Compreender a realidade na qual se inserem os processos de educação em direitos humanos, a realidade da própria educação em direitos humanos e a situação dos sujeitos é fundamental para que a reflexão se faça em diálogo concreto e para que aquilo a que se possa chegar atenda aos desafios históricos. Enrique Dussel traz a vítima e Paulo Freire, o oprimido, duas versões para uma compreensão de que existem sujeitos cuja condição

¹ Essa obra será referida na edição original (1998) e na tradução brasileira (2000).

é de não realização dos direitos, cuja condição é de desumanização e, acima de tudo, cuja expectativa é de afirmação de sua condição de sujeito de direitos humanos.

Enrique Dussel abre sua *Ética* dizendo: “Encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um ‘sistema-mundo’ que começou a se formar há 5000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade” (1998, p. 11; 2000, p. 11). O diagnóstico é de que há um “fato massivo” carregado pela globalização, que é a exclusão da maioria da humanidade. Mas esse fato massivo não é um fato qualquer, “é um problema de vida ou morte”, no sentido de que a vida humana “[...] não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o *modo de realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação” (1998, p. 11; 2000, p. 11). Fica demarcado o “fato massivo” e também o posicionamento filosófico diante dele. Trata-se de um “problema de vida ou morte” que se constitui em “condição absoluta da ética” e em “exigência de toda libertação”. Ao final da obra, dirá que “[...] esta *Ética da Libertação* tentou justificar filosoficamente a práxis de libertação das vítimas nesta época histórica, no final do século XX e começo do III milênio, especialmente das vítimas excluídas do atual processo de globalização do capitalismo mundial” (1998, p. 567; 2000, p. 572).

A vítima é a “[...] Alteridade *do Outro* ‘como outro’ que o sistema” (1998, p. 300; 2000, p. 304), diz Dussel. As *vítimas* são ‘sujeitos éticos’ que “[...] não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetados por alguma situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade e dramatismo)” (1998, p. 299; 2000, p. 303). É “sujeito ético”, mas é sujeito ético cuja humanidade está negada pelo sistema. Estar com a humanidade negada é: não poder produzir, reproduzir ou desenvolver a própria vida, o que significa que a vida ganha uma centralidade fundamental; estar excluído da participação na discussão, ou seja, não ter condições de tomar parte da vida comum, o que também significa não tomar parte dos processos de validação das condições que estabelecem os valores e o que têm sentido no

comum; finalmente, ser afetado por alguma situação de morte, o que significa que a vítima é atingida por algo que ameaça sua condição de sujeito vivo – ela está em situação de morte.

Na lista daqueles/as que Dussel (1998, p. 309; 2000, p. 313) considera vítimas estão:

[...] operário, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial, corporalidade feminina, raça não-branca, gerações futuras que sofrerão em sua corporalidade a destruição ecológica, velhos sem destino na sociedade de consumo, crianças de rua abandonadas, imigrantes estrangeiros refugiados, etc.

Para Dussel (1998, p. 310; 2000, p. 314), “[...] boa parte da humanidade é ‘vítima’ de profunda dominação ou exclusão, encontrando-se submersa na ‘dor’, ‘infelicidade’, ‘pobreza’, ‘fome’, ‘analfabetismo’, ‘dominação’”. A vítima expressa, acima de tudo, a contradição do sistema: “[...] a maioria de seus possíveis participantes afetados se encontram privados de cumprir com as necessidades que o próprio sistema proclamou como direitos” (1998, p. 311; 2000, p. 315).

A *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é uma denúncia das práticas de “coisificação” dos seres humanos pelos processos de opressão em geral e pelas práticas (des)educativas “bancárias”, em particular porque em nada contribuem para os processos de afirmação dos seres humanos, de sua humanização, de sua libertação; antes, pelo contrário, porque contribuem e efetivam a opressão, gerando oprimidos/as. “Oprimido”, a quem Paulo Freire dedicou a pedagogia que formulou, pode ser como que a versão freireana para a vítima dusseliana. Freire encontrou os oprimidos no campo-nês analfabeto e no proletário urbano, figuras fortes que sofrem a opressão e que marcaram sua experiência pedagógica e política².

² Mas ele mesmo alarga sua compreensão para incluir um conjunto amplo de situações de opressão e de tipos oprimidos. Somente no primeiro capítulo do livro, o autor usa mais de 30 denominações diferentes para oprimido. Entre elas está: “demitido da vida” (FREIRE, 1975a, p. 31 – indicaremos a seguir somente a página, já que são todas referidas à mesma obra); “esfarrapados do mundo” (p. 32); “condenados da terra” [expressão de Frantz Fanon] (p. 32); “hospedeiro do opressor” (p. 32); “sombra testemunha do opressor” (p. 34); “falso sujeito” (p. 37); “proibido de ser” (p. 44).

O oprimido, a oprimida, não é só a condição individual, mas é também a condição coletiva na qual se encontram todas as pessoas submetidas à opressão e que estão numa “condição de opressão”, numa “situação opressora”, num “regime opressor”, numa “cultura de dominação”, que gera uma “totalidade desumanizada e desumanizante” (FREIRE, 1975a, p. 35), que caracteriza a “sociedade fechada”, uma contextualidade “funcionalmente domesticadora”. Trata-se de um processo que impede seres humanos de realizarem sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (1975a, p. 47)³. Para que ocorra a opressão, é preciso que haja opressores e oprimidos, além da “contradição opressor-oprimido”, de modo que os oprimidos somente podem ser compreendidos na oposição ao opressor: “[...] instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos neles. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca” (FREIRE, 1975a, p. 48).

A opressão e a violência nascem juntas, por isso que a violência é obra do opressor, por um lado, e o oprimido é “resultado de uma violência”, por outro, e a violência é inaugurada pela opressão e pelos que oprimem. Ela constitui o oprimido e a opressão: “[...] não haveria oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1975a, p. 45). Mais adiante, diz que violência é quando não se permite que os seres humanos sejam “sujeito de seu próprio movimento”, o que resulta na “[...] situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição” (FREIRE, 1975a, p. 85). Isso porque a prática violenta, por sujeitar os sujeitos, os faz objeto e “[...] fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (FREIRE, 1975a,

³ Paulo Freire revisa, na *Pedagogia da Esperança*, o que ele mesmo chamou de “linguagem machista”. Diz que “Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico” (1993, p. 67) e que recomendaria a seus editores para atualizarem os escritos e a superarem a linguagem machista.

p. 86). Ora, seres humanos quando não sujeitos, são coisas, são coisificados. No dizer de Freire (1975a, p. 60): “É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos”. Ele vai mais a fundo e diz que

Dela [a prática de dominação], que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia. [...] A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. (FREIRE, 1975a, p. 74).

As palavras contundentes são suficientemente enfáticas para que não sobrem meias-palavras. A opressão é feita para a morte: ela “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1975a, p. 74). Um processo que se nutre da morte e que gera a morte.

Paulo Freire alerta que, quando “reagem à violência dos opressores”, estes, “essa gente”, os oprimidos e as oprimidas, são chamados/as de “violentos”, “bárbaros”, “malvados”, “ferozes” pelos opressores. Mas a resposta dos oprimidos à violência dos opressores não é violenta e, “por paradoxal que possa parecer”, diz Freire, é nela que se pode “encontrar o gesto de amor” (1975a, p. 46). Isto porque, “[...] enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (1975a, p. 46).

O opressor reconhece somente o seu próprio direito [o do opressor] como direito, pois, para ele, “[...] pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’. Para eles há um só direito – o direito de viver em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos” (FREIRE, 1975a, p. 48). Para os opressores, a humanização não é um processo de “ser mais” humano, mas é uma “coisa” da qual se apropriaram como “direito exclusivo”, como “atributo herdado”. Quem quer que lhes venha a contestar, não passa de “ressentido” e “invejoso”, incapaz de reconhecer que tudo o que tem os que têm, o tem por seu próprio esforço. Os opressores, nesse sentido, tendem a “inanimar tudo e

todos” de modo a melhor exercer a posse, o controle. Os opressores atuam para tornar os oprimidos objetos, “quase coisas”, que lhes estejam ao serviço: “Os oprimidos como objetos, como quase ‘coisas’ não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 1975, p. 50).

Paulo Freire vai encontrar contradições nos oprimidos e as trata de forma consistente. Uma delas é que os oprimidos são “seres duplos”, “‘hospedeiros’ do opressor” (1975a, p. 32), sofrem uma “dualidade”: “São eles [oprimidos] e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora” – “este é o trágico dilema dos oprimidos” (FREIRE, 1975a, p. 36). Os oprimidos se fazem “sombra” do opressor e reproduzem as práticas do opressor (FREIRE, 1975a, p. 52), podendo até vir a ser “sub-opressor” (FREIRE, 1975a, p. 33). Isso faz dos oprimidos pessoas com “atitude fatalista”, que se expressa na submissão ao destino, à sina, ao fado, que são “potências irreversíveis” – vontade divina, sofrimento natural. Mais do que isso, são levados a se submeterem a uma “aderência ao opressor”, uma “irresistível atração pelo opressor”, de modo a admirá-lo, a imitá-lo, a segui-lo (FREIRE, 1975a, p. 33-53) e, pelo reverso, a promover a “autodesvalia”, o que significa o desacreditar de si mesmos e da capacidade de por si mesmos sair da situação de opressão em que se encontram e de superar a convivência com ela e a dependência dela. Essa situação caracteriza um estado geral de “imersão” na realidade opressora (FREIRE, 1975a, p. 33-56), fator de inautenticidade do oprimido.

O “medo da liberdade” é outra característica dos oprimidos no sentido de que se recusam a assumir a liberdade, acomodando-se às “prescrições” dos opressores (que também têm medo de perder a liberdade), assumindo a imposição da opção de uma consciência a outra (do opressor ao oprimido) – a “educação bancária”⁴ é uma forma exemplar de prescri-

⁴ A “educação bancária” é aquela na qual a “[...] educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, e ela reflete a “[...] sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’” (FREIRE, 1975a, p. 67). Freire faz um elenco de características da educação bancária, cuja última característica é que “[...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos [...]”, arrematando que, “Se o educador é que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe aquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (1975a, p. 67).

ção. O medo da liberdade, segundo Freire (1975a, p. 34), “[...] tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos”. Em grande medida, esse medo resulta da situação dual na qual o oprimido se encontra por hospedar o opressor. Enquanto os oprimidos ficarem presos ao medo da liberdade, “[...] se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica” (FREIRE, 1975a, p. 36). O que se forma nesse contexto é a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1975a, p. 51), que impede de falar, de reclamar, de denunciar a situação na qual se encontram e de proporem outras realidades.

Enfim, e acima de tudo, tanto em Dussel (1998; 2000) quanto em Freire (1975a), a vítima, o oprimido, é sujeito que, de uma situação de negação, carrega a força, passando por um processo de conscientização, mediado pela educação e pela ação e luta política, transforma-se em agente crítico de transformação, de libertação, de afirmação de direitos.

Uma nova compreensão de sujeito

O sujeito da práxis de libertação é o autor dos processos de afirmação dos direitos, dos processos de construção de relações libertas da opressão, e se constitui sujeito de direitos humanos. Enrique Dussel ajuda nessa parte, visto que uma das marcas da compreensão de sujeito que formulou é a aberta à pluralidade dos sujeitos e à superação daquelas posições que entendem o “quem” da ação e o “aquele” que age de forma abstrata e monolítica.

O sujeito ético da práxis de libertação é capaz de ação no “princípio-libertação”⁵. Segundo Dussel, é “[...] cada sujeito ético da vida

⁵ O “princípio-libertação” é enunciado por Dussel (1998, p. 559; 2000, p. 565) assim: “Aquele que opera ético-criticamente *deve* (está obrigado a) libertar a vítima, como participante (por ‘situação’ ou por ‘posição’ – diria Gramsci) da própria comunidade a que pertence a vítima, por meio de (a) *uma transformação* factível dos momentos (das normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade) que *causam* a negatividade material (impedem algum aspecto da reprodução da vida) ou discursivo-formal (alguma simetria ou exclusão da participação) da vítima; e (b) *a construção*, através de mediações com factibilidade estratégico-instrumental críticas, de novas normas, ações, microestruturas, instituições ou até sistemas completos de eticidades onde essas vítimas possam viver, sendo participantes iguais e plenos”.

cotidiana, cada indivíduo concreto em todo seu agir”, porém na condição de “vítima ou solidário com a vítima”, aquele(a) a quem cabe “[...] fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade”. Com isso, Dussel circunscreve o “referente privilegiado”, próprio da ética de libertação: “[...] a vítima ou comunidade das vítimas que operará como o/os sujeito/” (1998, p. 513; 2000, p. 519).

Dussel (1998, p. 560; 2000, 565) mostra que o “princípio-libertação” tem um momento negativo e outro positivo. No sentido negativo: “A obrigação ético-libertadora impõe-se sempre, em primeiro lugar, como o dever de enfrentar a desconstrução real das causas da negatividade da vítima”. No sentido positivo: “Libertar não é só quebrar as cadeias [...], mas ‘desenvolver’ (libertar no sentido de dar possibilidade positiva) a vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes [...]” (1998, p. 560-561; 2000, p. 566). Isso exige fazer processos para “[...] construir efetivamente a utopia possível, as estruturas ou instituições do sistema onde a vítima possa viver e ‘viver bem’ [...]; é culminar o ‘processo’ da libertação como ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido” (DUSSEL, 1998, p. 560-561; 2000, p. 566). Em suma, “[...] é um ‘libertar para’ o *novum*, o êxito alcançado, a utopia realizada” (1998, p. 560-561; 2000, p. 566).

Esses processos requerem perceber as subjetividades que se manifestam na diversidade (mulher, pobre, camponês etc.), que ele chama de recortes formais, de um “único e mesmo sujeito vivo concreto” (DUSSEL, 1998, p. 514; 2000, p. 520), que é a vítima. Ou seja, trata-se, num primeiro momento, de fazer a negação de certo tipo de “sujeito”, o sujeito moderno, que se afirma no paradigma da “consciência” que se autofundamenta. Num segundo momento, será preciso afirmar que o sujeito material da ética é o sujeito corporal vivente, é “um sujeito humano concreto vivo”, o “último critério de subjetividade” (DUSSEL, 1998, p. 521; 2000, p. 527), visto que “[...] o *sujeito [vivente] humano* é o ponto de partida e continua sendo referência e conteúdo” (DUSSEL, 1998, p. 522-523; 2000, p. 528). No terceiro momento, trata-se de revelar o “sujeito negado”, pelo “aparecimento da vítima”, pois “[...] o sujeito aparece em toda a

sua clareza nas crises dos sistemas [...]”, ele “surge *em* e ante os sistemas” e mostra a irracionalidade do sistema “a partir da vida negada da vítima” (DUSSEL, 1998, p. 523; 2000, p. 529). No reverso, “[...] a não resposta a esta interpelação é morte para a vítima: é para ela deixar de ser sujeito em seu sentido radical [...]: morrer” (DUSSEL, 1998, p. 524; 2000, p. 529). É nesse contexto que emerge a vítima como sujeito. Dussel (1998, p. 524; 2000, p. 530) enuncia explicitamente: “O *sujeito da práxis de libertação* é o sujeito vivo, necessitado, natural e por isso cultural, em último termo, a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsavelmente articulados a ela”. Ela é o sujeito histórico que sofre a exclusão, a vitimização, que se põe em processo de práxis de libertação, de superação da situação na qual se encontra. Note-se que junto com os próprios sujeitos estão aqueles/as que se põem “co-responsavelmente articulados” às vítimas, os que Gramsci chamou de “intelectuais orgânicos”, os que Paulo Freire chamou de “lideranças”. Há um “lugar” no qual e desde o qual faz sentido todo discurso crítico – esse é um “lugar’ último” e é o lugar das “vítimas empíricas, cujas vidas estão em risco” (DUSSEL, 1998, p. 525; 2000, p. 530). É assim que no quarto momento se apresenta a intersubjetividade comunitária dos novos sujeitos sócio-históricos, dos chamados “movimentos sociais”. É a dimensão organizativa e organizada da subjetividade que luta para superar a situação de vitimização. Dussel (1998; 2000) concordará com a necessidade de negação e de superação dos chamados “sujeitos metafísicos”, mas entende que é preciso fortalecer as subjetividades singulares de cada sujeito concreto e também aquelas das inter-subjetividades expressas nas comunidades das vítimas. Não há motivo justificável para que essas duas últimas expressões da subjetividade se sobreponham uma à outra. Elas são complementares. Para Dussel (1998, p. 525; 2000, p. 531),

[...] a ‘subjetividade’ *inter-subjetiva* constitui-se a partir de uma certa comunidade de vida [...] desde uma certa memória coletiva de gestos de libertação, desde necessidades e modos de consumo semelhantes, desde uma cultura com alguma tradição, desde projetos históricos concretos aos quais se aspira em esperança solidária.

Em termos históricos, comunidades de vítimas são lugares de construção de processos de libertação. Essas comunidades se efetivam nas experiências históricas dos chamados “movimentos sociais”. Diz Dussel (1998, p. 526; 2000, p. 531): “Interessa-nos particularmente o surgimento de *novos* movimentos sócio-históricos na sociedade civil ou na história, que de uma maneira ou de outra sempre são comunidades de vítimas que lutam pelo re-conhecimento e que se revelam, “aparecem” [...]”, respondendo às necessidades concretas de luta e de organização de cada momento histórico. Em suma, movimento social como sujeito inter-subjetivo de libertação é movimentação e capacidade de resposta às necessidades das vítimas em cada situação e momento histórico. Sujeitos não são naturais nem mesmo permanentes; eles se fazem a si mesmos, se constituem, se constroem e, “[...] para *se tornar sujeito* é necessário efetuar uma crítica autoconsciente do sistema que causa a vitimação” (DUSSEL, 1998, p. 527; 2000, p. 533).

Há diferentes formas de compreender o tipo da atuação estratégica do sujeito sócio-histórico organizado: se é uma “práxis funcional” de “reforma” ou “crítico-libertadora” de “transformação” e, junto com eles, um terceiro, a “revolução”. Faz-se uma crítica contundente ao reformismo que, segundo o autor, “adota os critérios e princípios do sistema dominante” (DUSSEL, 1998, p. 531; 2000, p. 538) e advoga que a ética da libertação deve assumir uma ação ética contrária à práxis funcional, que é a forma de ação reformista. Segundo ele, a ação que se opõe ao reformismo “não é a “revolução’ mas a ‘transformação’” (DUSSEL, 1998, p. 533; 2000, p. 539), visto que deseja que a libertação seja um exercício possível na “vida cotidiana”. Ele não exclui a revolução⁶, mas a situa eticamente como parte de um processo de transformação: “[...] ‘transformar’ é mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma: modificar uma ação ou instituição possíveis, e até um sistema de eticidade completo, em vista dos

⁶ Para Dussel: “A revolução não é senão o momento extremo de um nível de complexidade que começa em sua posição mínima pela transformação de uma máxima da vida cotidiana em referência a uma ação possível insignificante [...] e que deve ser ‘transformada’ a partir do critério e princípio que as enuncia com a não negação do outro, em algum aspecto que possa redundar em diminuição da vida ou participação simétrico-discursiva da vítima da realização de tal máxima [...]” (1998, p. 533; 2000, p. 539).

critérios e princípios éticos enunciados, no próprio processo estratégico e tático” (DUSSEL, 1998, p. 533; 2000, p. 539). Esse processo de efetivação ético-crítica

[...] é o *processo histórico de libertação*, não como mera emancipação de ilustração [...], mas como emancipação integrada num processo intensamente mais complexo, sempre também material, corporal, cultural, de conteúdos, que tem momentos auto-regulados, com intervenções autoconscientes de discursividade crítica, e cuja materialidade formal chamamos de *libertação*. (DUSSEL, 1998, p. 537; 2000, p. 542-543).

A “educação política” e a “organização” dos trabalhadores, dos oprimidos, das vítimas (DUSSEL, 1998, p. 511; 2000, p. 517) resulta central no processo de libertação. Mas esse processo não pode se esquecer de que é no próprio processo prático de libertação que ocorre tanto a educação quanto a organização (nisto Dussel concorda proximamente com Paulo Freire). Isso porque há a necessidade de enfrentar de forma clara e consistente o “vanguardismo” e a verticalização (DUSSEL, 1998, p. 510-511; 2000, p. 516) e de retomar a importância do papel do intelectual como participante dos processos de educação política e de organização, e não para ser seu condutor.

Em suma, vítimas são, para Dussel (1998; 2000), ponto de partida, referências e também sujeitos do processo de libertação, servindo de parâmetro concreto para a ação [ética e política]. Ter a vítima como sujeito implica reconhecer a “potência despotenciada” pelo sistema opressor e afirmar a potência para fazer frente aos processos de aniquilação da vida. A responsabilidade com a vítima é a responsabilidade com a produção, a reprodução e o desenvolvimento da vida concreta e em sentido mais amplo e de ampliação possível. Este é o desafio ético que se impõe como princípio e como exigência de ação, como orientação e como busca de efetivação. Enfim, reconhecer e assumir responsabilmente a vítima em sentido ético é assumir a construção de um modo de vida que não produza novas vítimas, mas que seja capaz de promover a vida ao máximo.

Mediações para uma experiência educativa que promova sujeitos de direitos

Pensar as mediações da experiência educativa promotora do sujeito de direitos nos leva mais uma vez a Freire. Sua consigna “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1975a, p. 27 e 155), expressa na *Pedagogia do Oprimido*, é o mote que o leva a pontuar o que será o elemento profundo de sua proposta: a libertação é o que espera e isso há que ser práxis, práxis dos oprimidos, das vítimas, que são os sujeitos da libertação. Compreender a liberdade como chave no processo educativo é a questão que se põe no debate sobre as possibilidades educativas do sujeito de direitos e como a educação em direitos humanos pode ser tratada nesse contexto.

A liberdade é uma construção prática: “é uma conquista, e não uma doação”. Por essa razão, nunca está pronta e “exige uma permanente busca”, que “[...] só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 1975a, p. 35). Isso porque “[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 1975a, p. 56). Isso quer dizer que a liberdade não é tautológica e autorreferente, pelo contrário, ela é busca daquele que não a tem e, por isso, é conquista, construção, luta. Pela negativa, Freire diz que a liberdade não é “[...] um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam [...]”, nem mesmo “ideia que se faça mito” (FREIRE, 1975a, p. 35). Acima de tudo, a liberdade é “[...] condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 1975a, p. 35). É exatamente a inconclusão dos humanos,⁷ e sua vocação para ser mais, que os faz pôr-se no caminho da liberdade, da luta pela liberdade, da prática da liberdade. A vocação histórica e ontológica dos humanos é a de “ser mais”, e não a de “ser menos” (FREIRE,

⁷ Para Freire, “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (1975a, p. 30).

1975a, p. 30 e 45), pois a humanização é que se põe como desafio e obra humana a ser construída, enquanto a desumanização se apresenta como a obra a ser desconstruída. Nem uma nem outra estão dadas, prontas. Ambas, a construção e a desconstrução, exigem ação e convergem para um mesmo ponto, o da afirmação do ser humano como ser livre.

O “parto” da libertação (numa metáfora em analogia à maiêutica socrática) tem uma exigência concreta que é a de destruir a contradição opressor-oprimido, realizando a libertação de todos (do oprimido e do opressor)⁸. Isso é o que inaugura um novo homem: “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem *libertando-se*” (FREIRE, 1975a, p. 36, grifo nosso). Note-se que a palavra “libertando-se” indica que a libertação não é um evento, um acontecimento, mas uma construção, processual. E a educação, pela pedagogia do oprimido⁹, terá papel fundamental para isso, mesmo que não seja capaz de sozinha promover a libertação.

A libertação como construção prática da liberdade exige que os oprimidos se entendam “imersos” numa realidade opressora, tenham força para “emergir” dela e, por terceiro, sejam capazes de se “inserir” nas dinâmicas libertadoras por eles mesmos inauguradas como construção de um processo. A prática educativa libertadora tem uma contribuição fundamental para esse processo, diferentemente da bancária. Diz Freire (1975a, p. 80), “[...] a primeira [a educação bancária] pretende manter a *imersão*; a segunda [a educação libertadora], pelo contrário, busca a *emersão* das consciências,

⁸ Paulo Freire (1975a, p. 46) explica a seu modo esta que também é uma tese benjaminiana, como vimos: “[...] enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros [os oprimidos] sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” 1975a.

⁹ Paulo Freire (1975a, p. 44) diz que “[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo de opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos na estrutura nova que surge da transformação revolucionária” 1975a.

de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”. Em suma, o processo consiste que, “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para *inserir-se* na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 1975a, p. 119). Este tríplice movimento é coincidente ao da conscientização.

A conscientização¹⁰ é parte do processo de liberação, mas também é sua condição, pois uma não se realiza sem a outra. Para Freire, homem e mundo só existem em relação, e a consciência e o mundo se dão simultaneamente: “[...] não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa”, de modo que o “mundo da consciência” implica necessariamente na “consciência do mundo” (1975a, p. 81). Segundo ele, são os próprios homens que constituem “o ponto de partida deste movimento”: “Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 1975a, p. 85). O fato de serem “corpo consciente” faz com que os humanos sejam capazes de perceber e de ultrapassar as “situações limites” (FREIRE, 1975a, p. 106). Essa superação somente pode acontecer na relação homem-mundo, como parte da “[...] ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações limites’ [...]”, abrindo a possibilidade de “atos limites” – linguagem de Álvaro Vieira Pinto (FREIRE, 1975a, p. 106-107). É dessa maneira, pela “[...] sua permanente ação transformadora da realidade objetiva”, que “[...] os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1975a, p. 108). Isso significa que: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1975a, p. 111). O exercício de superação das

¹⁰ Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire (1975b, p. 59-64) desenvolve uma teoria dos estágios da consciência no processo de conscientização. Segundo ele, são dois estágios, o da consciência *intransitiva* e o da consciência *transitiva*, e no segundo estágio há duas fases, uma ingênua e outra crítica. Isto é, no fundo, o processo de conscientização é o de formação de *consciência transitiva crítica*.

“situações-limites” mediante “atos limites” indica que há um conjunto de processos e de tarefas que cabem ao ser humano na dinâmica concreta de sua libertação. No horizonte, está a inauguração do “inédito viável”, que consiste em “mais além delas e em relação com elas”, as “situações-limites” (FREIRE, 1975a, p. 110). O novo, a liberdade, a libertação não está fora da realidade, é parte da construção da libertação, de sua viabilização não como o mesmo da opressão, mas como o inédito, da humanização.

A conscientização é também o próprio método, o processo pedagógico e político pelo qual se dá a dinâmica de superação da opressão e de afirmação do sujeito livre da opressão¹¹. Freire (1975a, p. 114-141) faz uma descrição detalhada do processo metodológico de “codificação” e de “decodificação” que passa por três fases, a começar pela investigação da temática, passando pela identificação das contradições nela presente, até os diálogos decodificadores que culminam com a formulação de alternativas de superação da situação contraditória de opressão, o que também pode ser dito, em outras palavras, “leitura do mundo”, “tematização” e “problematização”. Isso porque a conscientização somente pode ser feita pela “práxis autêntica” (FREIRE, 1975a, p. 40), que também é “práxis revolucionária” (1975a, p. 146), ou seja, é transformadora de forma profunda e permanente das relações que estão presentes nas situações que produzem e geram a opressão. Como esclarece Freire (1975a, p. 40): “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A *práxis* se constitui na mediação da transformação e, se somente pela transformação da realidade opressora se pode gerar a libertação, a prática da liberdade resulta que não há liberdade sem práxis de libertação. A liberdade não é, portanto, uma doação de fora do processo de libertação; ela exige a “inserção crítica e ação”. Como explica Freire (1975a, p. 57): “[...] a reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica do ser do homem”. Isso significa que na práxis

¹¹ *Educação como Prática da Liberdade* traz uma descrição detalhada destes do ponto de vista pedagógico (FREIRE, 1975b, p. 112-122).

está em questão uma concepção antropológica unitária que não “dicotomiza” o ser humano. Como segue na explicação, Freire (1975a, p. 57) diz que “Estamos convencidos [...] de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”. A posição mostra uma estreita interação entre reflexão e ação, características da práxis estruturante: “[...] neste sentido, é que a práxis constitui a *razão nova da consciência oprimida* [...]”, ou seja, “ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 1975a, p. 57, grifo nosso). A ação de que se fala implica uma estreita interação entre três dimensões completamente imbricadas e complementares, a pedagógica, a política e a cultural, de modo que a pedagógica constitui a mediação, a política (finalidade) e a cultural (consolidação).

A liberdade é uma conquista da “luta organizada”, razão pela qual “os homens se libertam em comunhão”. No dizer de Freire (1975a, p. 196), “Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Isso aponta expressamente para a organização das vítimas, dos oprimidos, como caminho prático fundamental, o que também remete para o necessário debate sobre o papel da liderança e sobre a relação desta com os oprimidos nos processos de libertação (tema em comum com Dussel).

O diálogo é a mediação, e o dialógico é o modo de ser da ação política e pedagógica libertadora. Para Freire (1975a, p. 56-57, o “diálogo crítico e libertador” é aquele que “tem de ser feito com os oprimidos”, com os quais o que pode variar é o “conteúdo do diálogo”, o que nunca autoriza a substituição do diálogo pelo “anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados”, e se isso viesse a acontecer, tratar-se-ia de “[...] pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’ [...]”, transformando-os em “[...] objeto que se devesse salvar de um incêndio”, em “massa de manobra”. Ao dizer dessa maneira, Freire já dá a dica, pela positiva, de que o diálogo nunca coincidirá com

sloganização, com verticalidade, com comunicado, com domesticação, com manobra.

Na educação bancária, não há diálogo, visto que se dá em relações dissertadoras da realidade nas quais a fala da realidade é a fala do inerte, como uma narração vazia, por retalhos desconectados, e nela a palavra “[...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...] mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 1975a, p. 65). E “[...] para manter a contradição [educador-educandos], a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora [...], afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1975a, p. 78).

Por outro lado, não seria possível a educação problematizadora “fora do diálogo”, visto que “[...] é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1975a, p. 78). Desse modo, “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975a, p. 79). O diálogo, portanto, trata de determinar a forma, o modo e o conteúdo da relação dos agentes que são sujeitos no processo de libertação, e nunca poderá acontecer em processos que não sejam desse tipo, situação em que talvez o que reste seja “dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (FREIRE, 1975a, p. 71).

Na *Educação como prática da liberdade* – obra que a *Pedagogia do Oprimido* pretende continuar –, Freire se pergunta “que é o diálogo?”. Sua resposta começa dizendo que o diálogo “[...] é uma relação horizontal de A com B” (1975b, p. 107). As duas ideias-força são relação e horizontal¹².

¹² Pelo reverso: “O antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 1975b, p. 108).

O diálogo “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. [...] E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos” (FREIRE, 1975b, p. 107). E mais, por tudo o que o caracteriza, “[...] só o diálogo comunica. [...] Só aí há comunicação” (FREIRE, 1975b, p. 107). Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz que, ao tentar um “adentramento no diálogo como fenômeno humano”, o que se revela é “a palavra”, que é “ele mesmo” (FREIRE, 1975a, p. 91), ou seja, a palavra é o próprio diálogo, por isso, palavra e diálogo se confundem, de modo que a palavra é mais do que um meio para que aconteça o diálogo. Rigorosamente, a palavra significativa é aquela do diálogo e o diálogo não é outra coisa que dizer a palavra. Por isso é necessário buscar os “elementos constitutivos” da palavra. A busca por esses elementos faz Freire (1975a, p. 91) chegar a duas dimensões na palavra: “ação e reflexão”. Essas duas dimensões estão “[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra”, e que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” de modo que “dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Palavra é práxis. Diálogo é práxis. Assim como liberdade é práxis, libertação. A palavra, o diálogo, a práxis que geram a libertação. Pelo reverso, quando se separa ação e reflexão, produz-se a “palavra inautêntica”, aquela que não é capaz de transformar o mundo: quando se esvazia a palavra da ação, vira “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá”, vira palavra alienada e alienante, palavra descomprometida com a transformação; quando se dá mais ênfase à ação em detrimento da reflexão, produz-se o “ativismo”, a “ação pela ação”, que “[...] nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 1975a, p. 92). Essas dicotomias não são somente formas inautênticas de palavra; elas também são fruto, são geradas, por formas inautênticas de existir e geram formas inautênticas de pensar e de ser. Assim, somente a “palavra autêntica” é que é portadora da verdade e, por isso, dialógica, práxis de libertação.

A palavra verdadeira é a que é capaz de transformar o mundo. Isso porque o existir humano, humanizado, o “[...] existir, humanamente, é

pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1975a, p. 92). Dizer a palavra, como ato, como práxis, “[...] não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1975a, p. 92). Por isso, não se trata de um dizer ao outro nem de dizer pelo outro, menos ainda de dizer ao outro o que dizer. O que está em exigência é a prática do diálogo como “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*” (FREIRE, 1975a, p. 92). Como é mais do que “relação eu-tu”, o diálogo só é possível entre os que juntos querem pronunciar o mundo, o que indica que ele “[...] não é possível [...] entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito [...]”, e mais, é preciso que aqueles que se “[...] encontram negados no direito primordial de dizer a própria palavra, reconquistem este direito” (FREIRE, 1975a, p. 93).

O diálogo se “[...] impõe como caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens [...]”, daí porque o diálogo é uma “exigência existencial” (FREIRE, 1975a, p. 93). Isto significa dizer que o diálogo é o “[...] encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1975a, p. 93). O diálogo “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...]” nem “[...] discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua [...]” e nem mesmo “[...] instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (FREIRE, 1975a, p. 93). O diálogo “[...] é um ato de criação e recriação [...]” pelo qual os sujeitos dialógicos conquistam, juntos, a libertação (FREIRE, 1975a, p. 93-94).

A condição fundamental do diálogo é enunciada por Paulo Freire da seguinte maneira: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1975a, p. 94). E o ato de

amor, que é condição do diálogo, é “[...] ato de coragem [...] compromisso com os homens [...]”, um comprometer-se com a causa dos oprimidos, “a causa de sua libertação” – este compromisso, “porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1975a, p. 94). O amor é, portanto, exigência fundamental do diálogo, de modo que onde não há amor, não há diálogo – como na opressão não há amor, nela não há diálogo. Portanto, não pode haver diálogo entre opressor e oprimido, entre vitimário e vítima. O diálogo, obra do amor e de amor, se dá entre as vítimas, entre os oprimidos, como amor à vida, como compromisso prático de libertação.

Paulo Freire (1975a, p. 96) sintetiza dizendo que: “[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia”. A confiança não é anterior ao diálogo, ela “se instaura com ele” (FREIRE, 1975a, p. 96) e somente acontece se as demais condições não falharem. A confiança gera a esperança que alimenta a luta e que, por sua vez, retroalimenta a esperança. Mas a esperança não é “um cruzar de braços e esperar”; pelo contrário, “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. Isso porque, “[...] se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo” (FREIRE, 1975a, p. 97). É a esperança que nutre a luta a que também nutre o diálogo. Dialoga quem espera a superação da situação de opressão, dialoga quem vive em liberdade, dialoga-se sempre que a educação for prática da liberdade.

Por fim, o diálogo também exige o “pensar verdadeiro”, o “pensar crítico”: “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação” (FREIRE, 1975a, p. 97). O pensar verdadeiro e crítico se opõe ao pensar ingênuo que a tudo vê como “normalizado” e tem como importante “[...] a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 1975a, p. 97). É o diálogo e pelo diálogo que se pode gerar o pensar crítico. Ou seja, a comunicação que se instala pelo diálogo é a que abre espaço para a crítica como exercício de troca e de ação no mundo.

O diálogo não é uma metodologia, uma forma de abordagem, um modo de fazer. O diálogo é um jeito de ser, o que implica uma postura ética, política e pedagógica. Não se é livre no final de um percurso, faz-se a liberdade como libertação, como prática da liberdade, no decurso, na travessia. Esta é uma das principais aprendizagens éticas e políticas. A ação dialógica, a dialogicidade nos processos práticos, é possível em dinâmicas nas quais se constrói a libertação, portanto, como prática das vítimas, dos oprimidos. Mais do que uma qualidade, a dialogicidade é uma exigência substantiva do modo de ser que se afirma contra a opressão, que se afirma como prática da liberdade, como construção da libertação. A liberdade se faz em diálogo e o diálogo acontece em liberdade como construção daqueles e daquelas que se querem livres e sujeitos de sua própria vida, como fazedores incansáveis da liberdade, como prática, em diálogo.

Para continuar em diálogo

As posições que apresentamos indicam que a promoção da educação em direitos humanos exige a “denúncia” radical e intransigente de todas as formas de violação dos direitos humanos e de todos os riscos à sua efetivação e o “anúncio” do que se quer ver afirmado como direito em comum, os direitos humanos, através de sua promoção e de sua realização. A educação em direitos humanos, desse modo, é aquela capaz de subsidiar os sujeitos para “resistir” a todas as formas de opressão, de violação, de vitimização; mas também para realizar a “solidariedade” capaz de viabilizar as melhores condições para que as realidades opressoras sejam transformadas e que se possa gerar condições para que todos/as possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente como bem-viver.

Trata-se de fazer da educação uma prática de direitos humanos, o que é, acima de tudo, fazer perpassar os direitos humanos na educação (não só transversalmente, mas em todos os sentidos, as práticas e os processos), de modo que não haja como desenvolver qualquer ação de educação engajada na humanização sem que nela se responda positivamente dizendo que é uma ação que promove os direitos humanos. Pelo reverso, não menos

importante, nenhuma ação de educação pode ser feita de maneira que venha a interditar, inviabilizar, violar os direitos humanos dos sujeitos implicados no seu processo, ou mesmo de qualquer ser humano. Só dessa forma a educação será prática de direitos humanos e, como tal, educação libertadora, educação em direitos humanos, educação popular em direitos humanos.

Educar para a liberdade e com liberdade é o núcleo determinante da ação educativa. Nesse sentido, a liberdade como condição prática, portanto, como vivência histórica, é também condição intransponível da educação. A práxis como ação-reflexão-ação (ou como reflexão-ação-reflexão) é expressão da vivência da liberdade como processo de aprendizagem. Em outras palavras, aprende-se a ser humano, aprende-se a ser livre, aprende-se a ser sujeito, vivendo de forma humanizada, livre e como sujeito em processos dialógicos que se fazem construção de luta daqueles e daquelas que historicamente não foram ouvidos e cujos direitos não foram realizados, tendo sido, em razão disso, transformados em vítimas de violações, em oprimidos.

Enfim, as vítimas, como agentes de sua própria libertação, encontram na luta libertadora e na ação dialógica os subsídios para fazer com que novas relações se estabeleçam, para que as razões e as práticas da opressão e da violência sejam enfrentadas e, acima de tudo, para que novas relações humanizadas e humanizadoras, livres, libertárias, vicejem como processo. Claro que fazer isso é assumir posição firme. É significativamente mais do que meramente apreender conteúdos ou mesmo valores: é práxis de libertação. É fazer educação em direitos humanos como práxis de libertação.

Referências

CARBONARI, P. C. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. 2. ed. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

_____. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e direitos humanos. In: CARBONARI, P. C. (Org.). *Sentido Filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo* 2. Passo Fundo: IFIBE, 2009. p. 69-91.

DUSSEL, E. *1492 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.

_____. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée, 2001.

_____. *Política da Libertação*. História mundial e crítica. Trad. Paulo César Carbonari (Coord.) et al. Passo Fundo: IFIBE, 2014. V. 1.

_____. Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*, Costa Rica, DEI, n. 84, Jul./Ago. 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, M. et al. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez e IPF; Brasília: Unesco, 1996.

GODOY SILVEIRA, R. M. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2008.

HERRERA FLORES, J. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. C. R. D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

_____. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Revista Sequência*, Florianópolis, UFSC, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002.

HINKELAMMERT, F. *El giro del sujeto*. San José, Costa Rica: DEI, 1998.

_____. *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2003.

MENDIETA, E. Política en la era de la globalización: crítica de la razón política de E. Dussel [Introducción]. In: DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée, 2001, p. 15-39.

MÜHL, E. H. et al. (Org.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. 2. ed. (Rev. e Ampl.). Passo Fundo: IFIBE, 2013.

PANSARELLI, D. *Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel*. Santo André: UFABC, 2013.