

O HUMANISMO DA TEORIA FREIREANA PARA A EDUCAÇÃO E SUA APLICAÇÃO NA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL*

THE HUMANISM OF FREIREAN THEORY FOR EDUCATION AND ITS APPLICATION IN THE CULTURE OF HUMAN RIGHTS IN BRAZIL

Elisa Bonesi Jardim

RESUMO

O objetivo do presente artigo é verificar a possível influência do humanismo da doutrina de Paulo Freire em uma real implementação de cultura dos direitos humanos. O método utilizado foi o dedutivo. O trabalho foi dividido em cinco capítulos. Na introdução foi apresentada a problemática. No segundo capítulo, discorreu-se sobre o que seria a cultura dos direitos humanos, destacando-se seu conceito e suas teorias, bem como o fato de que atualmente encontram-se esses direitos mais no discurso que na prática, comprovando-se o desrespeito aos mesmos. No terceiro capítulo tratou-se da doutrina de Paulo Freire, para que foi escrita, o conceito de pedagogia do oprimido, de conscientização, de violência simbólica e da consciência crítica e do “ser mais”. No quarto capítulo discorreu-se sobre a atuação nos direitos humanos do humanitarismo e não do humanismo, a diferença entre esses dois conceitos, a ligação com a doutrina de Boaventura de Sousa Santos quando trata da pedagogia do conflito e com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Concluiu-se que o humanismo da Teoria de Paulo Freire, apesar de desenhada para a educação, pode, e muito, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, não apenas na teoria, mas também na prática, retomando-se o conceito de humanismo da referida teoria (já esquecido) em contraponto ao humanitarismo.

PALAVRAS-CHAVES: TEORIA DE PAULO FREIRE. HUMANISMO X HUMANITARISMO. CULTURA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.

ABSTRACT

The purpose of this article is to assess the possible influence of humanism of the doctrine of Paulo Freire in a real implementation of human rights culture. The deductive method was used. The work was divided into five chapters. In introducing the issue was presented. In the second chapter, spoke out about what would be the culture of human rights, especially its concept and its theories, and the fact that currently there are more such rights in the speech that in practice, showing up the failure to them. The third chapter dealt with the doctrine of Paulo Freire, for which it was written, the concept of Pedagogy of the Oppressed, awareness of symbolic violence and the critical conscience and the “be more”. In the fourth chapter spoke out about the work on human rights for humanitarian and non-humanism, the difference between these two concepts, the connection with the doctrine of Boaventura de Sousa Santos when he speaks about the pedagogy conflict and the teaching of the autonomy of Paul Freire. It was concluded

* Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo – SP nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

that the humanism of the Theory of Paulo Freire, although designed for education, can, and much, contribute to the development of a culture of human rights, not just in theory but in practice, incorporating the concept the humanism of that theory (already forgotten) in counterpoint to humanitarianism.

KEYWORDS: THEORY OF PAULO FREIRE. HUMANISM X HUMANITARIANISM. FUNDAMENTAL RIGHTS CULTURE.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são tema em foco nos dias atuais. No entanto, a discussão não mais se resume à enunciação e positivação desses direitos, mas a necessidade imperiosa de sua efetivação. Vê-se constantemente o discurso em torno dos direitos humanos e de como implementá-los, mas não se denota a sua real práxis, ou seja, a hipocrisia muitas vezes toma conta dos discursos e faz com que as atitudes sejam dissociadas das palavras externadas.

As Constituições Brasileiras vêm evoluindo ao passar dos anos. Desde a outorgada em 1824 até a Constituição promulgada de 1988 - que completou 20 anos -, muita coisa mudou, tanto no texto em si quanto em relação à interpretação dada a seus dispositivos relacionados aos direitos humanos (e fundamentais).

No entanto, denota-se ainda sim, muito humanitarismo e não humanismo. Esse último é conceito que, verificado na obra de Paulo Freire para educação, ao pregar a liberdade de ensino e a aproximação humana entre professores e alunos. Chama atenção o fato de a referida doutrina separar de forma clara e consciente os dois conceitos, bem como nos denota que essa separação trabalha também a favor dos direitos humanos, na perspectiva de sua efetivação, concretização e respeito.

Diante desse quadro, busca-se verificar a possível influência do humanismo da doutrina de Paulo Freire para uma real implementação da cultura dos direitos humanos. Nesse contexto, outros questionamentos também podem ser feitos: O que seriam os direitos humanos e suas teorias? Há hoje um maior discurso e menor práxis sobre direitos humanos? Estes são desrespeitados? Para que foi desenvolvida a doutrina de Paulo Freire? Quais são suas idéias centrais? Qual a diferença entre humanismo e humanitarismo? O que deve ser desenvolvido nos direitos humanos: humanismo ou humanitarismo?

O presente artigo pretende responder a essas questões, utilizando-se do método dedutivo. Assim, o segundo capítulo discorre sobre o que seria a cultura dos direitos humanos, destacando-se seu conceito e as teorias que o envolvem, bem como o fato de que atualmente encontram-se esses direitos mais no discurso que na prática, comprovando-se o desrespeito aos mesmos, especialmente nos casos de saúde e educação.

No terceiro capítulo trata-se da doutrina de Paulo Freire, para que foi escrita, o conceito de pedagogia do oprimido e violência simbólica, de conscientização, de consciência crítica e do que ele entende por “ser mais”, para no quarto capítulo falar-se sobre a atual constatação de que nos direitos humanos hoje, fala-se mais em humanitarismo que em humanismo, mas este pode ser traduzido da doutrina de Paulo Freire para esses direitos. Será também tratada a diferença entre os dois conceitos (humanismo e humanitarismo), a ligação com a doutrina de Boaventura de Sousa Santos quando trata da pedagogia do conflito e com a pedagogia freireana da autonomia.

2 COMO SE APRESENTA A CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS: TEORIA E PRÁTICA

Os direitos humanos remontam a uma evolução constante do Estado e da Sociedade, bem como são consagrados por essa evolução. Em um primeiro momento, representavam apenas os direitos de liberdade, para posteriormente indicar direitos sociais, e ao final, em terceira, quarta e há quem até diga quinta dimensão, indicar direitos de solidariedade, paz, meio ambiente e direitos relativos à rede mundial de computadores.

No entanto, também representam a implantação de ideologias estatais diversas ao longo dos anos.

A primeira dimensão que trouxe os direitos civis e políticos, como a vida, liberdade, propriedade, e igualdade perante a lei (formal), coincidiu plenamente com as causas que também geraram o surgimento do Estado de Direito Liberal. Estes se desenvolveram em uma época de transição: do feudalismo para a sociedade burguesa, preparando a formação do Estado Moderno. Surgia nessa época o humanismo, o protestantismo e a revolução científica. O indivíduo era exaltado, sendo visto como ser independente de instituições, e a burguesia estava sedenta por não intervenção do Estado, para que seus negócios lucrassem ainda mais, uma vez que ela própria não detinha poder político.

A segunda dimensão abarca os direitos sociais, econômicos e culturais e que acentuam o princípio da igualdade material. São direitos à saúde, à moradia, ao trabalho e ao lazer, encontrados nos artigos 5º, 6º e 7º dos capítulos I e II, do título II da Carta Magna de 1988, coincidindo com as causas que também geraram o surgimento do Estado de Direito Social. A burguesia que antes era revolucionária e defensora da “liberdade, igualdade e fraternidade”, levou à Revolução Industrial e a conseqüente criação da classe do proletariado, que oprimido nas cidades, possibilitava a crítica social e a luta por direitos sociais.

Já a terceira dimensão veio trazer o direito à paz, à solidariedade, ao desenvolvimento e o direito à autodeterminação dos povos, além de o direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado e o direito à utilização do patrimônio comum da humanidade. A chegada desses direitos corresponde às causas que também levaram ao surgimento do Estado Democrático de Direito. A terceira dimensão aparece exatamente quando o modelo de Estado Social começa a ser questionado, fazendo-se com que os direitos já consagrados pelas primeira e segunda dimensões ganhem nova roupagem, permitindo-se a participação dos atores, destinatários dos direitos.

Pois bem, as condições para esses direitos de terceira geração, assim como ocorreu nas demais, se apresentavam, mais uma vez, através de contradições que acabaram por implicar no surgimento de mais uma ideologia. O contexto do século XX, no pós-guerra (2ª Guerra Mundial), trouxe a solidariedade como meta e a razão disso foi a luta contra o terror inspirado por regimes totalitários como os de Hitler, Mussolini e Hiroito, revelando as atrocidades cometidas à vida. Os indivíduos são vistos não como pessoa isolada, mas como grupo.

Há ainda uma quarta dimensão, que pode ser localizada no último paradigma. Para alguns, estaria ligada à Bioética (Norberto Bobbio, por exemplo, na obra *A Era dos Direitos*, 2004, p. 25), influenciadora dos limites da genética, conquista espacial, produtos transgênicos e encurtamento do mundo pela Internet. Mas para a maioria, os direitos de quarta dimensão são os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo, pensamento construído pelo professor cearense Paulo Bonavides.

Na pertinente opinião do professor Adriano Sant’Anna Pedra (2005, p. 200), “Os direitos de quarta geração estendem o fenômeno da universalização campo institucional, haja vista que implicam a vinculação dos direitos fundamentais não só aos titulares, mas também àqueles que detêm o poder”. E isso é de suma importância dado o fato de que conforme palavras de vários juristas da atualidade, o problema dos direitos humanos não é tanto mais o fato de enunciá-los, mas a sua concretização, sua efetivação, e as autoridades dos Estados são, não as únicas, mas também as responsáveis pela plena efetivação dos direitos humanos.

A quinta dimensão dos direitos humanos não é tratada pela maioria dos autores e não há visão unânime do que representam, mas a afirmação corrente é de que se tratar de mesmos direitos das dimensões anteriores, mas aplicados de forma diversa na área da informática. Relacionam-se com a transformação da pessoa humana em internauta. São os direitos virtuais.

Mas o que efetivamente representam os direitos humanos hoje? O seu conceito, dada a inúmera monta de expressões, já se tornava tarefa difícil. Direitos fundamentais, direitos do homem, liberdades, etc. são apenas algumas. Ocorre que também há diversos conceitos que pretendem explicar os direitos humanos.

Em obra organizada por Ricardo Lobo Torres, (2001, p. 105), o doutrinador Gustavo Amaral afirma a existência da Teoria Liberal que concebe os direitos humanos como direitos de liberdade do indivíduo frente ao Estado, mas uma liberdade por liberdade, sem objetivos.

Já para Teoria Axiológica também citada em mesma obra na página 106, em mesma página, “[...] tais direitos fixam valores fundamentais da comunidade, formando sistema de valores e de bens, através do qual os indivíduos alcançam status material [...]”, e na Teoria democrático-funcional os direitos são reconhecidos para que cidadão disponha deles na qualidade de “membro da comunidade”.

Por fim, na página 107 afere-se a Teoria dos direitos fundamentais do Estado Social, na qual os direitos não têm apenas caráter negativo, mas positivo, ou seja, “[...] de facilitadores de prestações sociais pelo Estado”.

Paulo Bonavides só reconhece as teorias liberal, institucional e a dos valores (axiológica). (2006, p.613). No entanto, Alexandre de Moraes na obra Direitos Humanos Fundamentais (2006, p. 16), cita outras teorias, diferentes das já aqui explanadas, quais sejam, jusnaturalista, positivista e moralista. Certo é que essa classificação não corresponde à minimização dos direitos humanos a alguma dimensão, mas há outros problemas.

Pela primeira os direitos humanos não são criação dos legisladores, tribunais ou juristas, mas constituem “ordem universal”. Essa Teoria traz visão mais ampla, carregando a característica da universalidade em seu bojo. Na teoria positivista, ao contrário, os direitos humanos apenas existem quando postos normativamente. São somente os positivados no ordenamento jurídico. Ora, mas ficamos nos perguntando, na atual conjuntura contemporânea e dada característica de universalidade e/ou internacionalização dos direitos humanos que muitos defendem, se realmente é preciso a existência de uma lei ou norma na Constituição Federal para dizer, por exemplo, que saúde, trabalho, vida digna é um direito humano?

Por fim, a Teoria moralista, que afirma serem os direitos humanos aqueles advindos da experiência e consciência de um determinado povo. Ora, mais nesses casos estar-se-ia reforçando a idéia de relativização dos direitos humanos e não de universalização. Para cada povo existirá um direito humano? Então as mortes indignas em países islâmicos como enforcamento, por exemplo, deveriam ser respeitadas, posto que para aqueles países não retrata ofensa? Certo é que é voz corrente dos relativistas a concepção de que o universalismo tenta impor a visão ocidental de direitos humanos ao oriente, o que,

vislumbrando-se que os direitos humanos desenvolveram-se de acordo com ideologias de cada época, não seria de todo equivocado.

Vislumbra-se, pois, a existência de diversas teorias de acordo com o autor a explaná-las, mas algumas delas aparentam-se com apenas uma ou algumas dimensões de direitos humanos, sem fazer qualquer sistematização, sem abarcar todos os direitos humanos existentes. Ocorre que os direitos humanos não podem ser conceituados e classificados segundo teorias que os têm como apenas, direitos de primeira, segunda ou terceira dimensões. Seu conceito e suas teorias devem estar coadunados com a atual visão globalizada.

Visando isso, entendemos que o conceito da professora Teresa Rachel Couto Correia (2005, p. 99) em artigo publicado na Revista da Faculdade de Fortaleza é interessante. Para ela, “A expressão direitos humanos pode referir-se a situações políticas, sociais, e culturais, que se diferenciam entre si, tendo significados diversos. Assim, o conceito de direitos humanos alcança caráter fluido, aberto e de contínua redefinição”. Também o professor Henkenhoff traz conceito amplo (2004, p. 94), entendendo que são os “[...] que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que é a própria da condição humana. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política”, mas há o dever dela de cumprir.

Já o conceito de Alexandre de Moraes (2006, p.22 e 23) remonta de forma mais clara a visão contemporânea, dizendo que há inúmeros e diferenciados conceitos para direitos fundamentais, mas

O importante é realçar que os direitos humanos fundamentais relacionam-se diretamente com a garantia de não ingerência do Estado na esfera individual e a consagração da dignidade humana tendo um universal reconhecimento por parte da maioria dos Estados, seja em nível constitucional, infraconstitucional, seja em nível de direito consuetudinário ou mesmo por tratados e convenções internacionais.

Apesar de simples, pertinente é a opinião do doutrinador Thomas Fleiner, (2003, p.20), posto que denota serem os direitos humanos, simplesmente, o direito de viver com dignidade, ou mesmo o direito de viver a vida de forma plena. A dignidade, a nosso ver, é palavra que, apesar de sozinha, diz muito sobre o que seriam os direitos humanos.

Não podem os direitos humanos ser mais vistos de forma fragmentada, como apenas direitos de liberdade, ou sociais ou ainda de solidariedade. Devem todos esses estar em conjunto, posto que apenas dessa forma denota-se a amplitude desses direitos e também apenas assim terão os direitos humanos forças para lutar contra as atrocidades cometidas contra o ser humano no século XXI. Atrocidades essas que sempre existiram e que, em função da globalização, como veremos, avançaram e internacionalizaram-se.

Mas o que representaria de forma clara uma cultura dos direitos humanos? Os autores se dividem. Há os que entendem que os direitos humanos deveriam ser universais e os que preferem seguir a doutrina de que há um multiculturalismo entre os povos que deve ser respeitado, como já identificamos acima.

A professora Flávia Piovesan (2002, p.40) apresenta conceito universal. Afirma que “Considerando a historicidade desses direitos, pode-se dizer que a sua definição de direitos humanos aponta uma pluralidade de significados”. Mas, destaca, no entanto, a concepção contemporânea com a Declaração Universal de 1948 e reiterada em 1993 em Viena, sendo essa concepção, uma consequência do “movimento de internacionalização dos direitos humanos”, sendo recente.

Mas por que universalidade? A referida doutrinadora responde na página 41 ao dizer que “[...] a condição de pessoa é requisito único para dignidade e titularidade de direitos”; É também de indivisibilidade “porque a garantia de direitos de primeira dimensão é condição para efetivação dos direitos da segunda e desta para aquela.

No entanto, não se pode confundir universalismo com internacionalismo. A internacionalização dos direitos humanos serve para garantir que esses direitos estejam acima de soberanias de determinados Estados tendentes a violá-los, mas não pode estar acima da cultura das pessoas daquele povo e do que elas entendem se tratar de direitos humanos para elas mesmas.

Norberto Bobbio (2004, p.50), na mesma linha da professora, leciona que “[...] os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. Exemplos disso são Declarações que combatem a discriminação racial, em proteção da mulher, proteção da criança, proibição tortura, dentre outras. Ou seja, os direitos humanos são naturais, mas uma positivação interna não leva a sua plena efetividade, devendo haver a internacionalização positivada para que os mesmos tenham maiores garantias de concretização.

No entanto, há quem pense diferente, e defenda uma relativização dos direitos humanos. Boaventura é um deles, e afirma categoricamente que “É sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação”. Entende que enquanto forem tidos como universais, “[...] tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo (sic).” E para que isso não aconteça “A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local”. (BOAVENTURA, 2001, p. 80)

Ivanilda Figueiredo Lyra (2005, p. 308) comentando a tese do referido professor assevera ainda que apenas pode-se falar em universalismo e multiculturalismo dos direitos humanos se a multiculturalidade tiver papel crucial, ou seja, se as diferenças entre os povos forem levadas em conta.

Habermans (2002, p.242), ferrenho defensor dessa visão, afirma que

Uma ordem jurídica é legítima quando assegura por igual a autonomia de todos os cidadãos. E os cidadãos só são autônomos quando os destinatários do direito podem ao mesmo tempo entender-se a si mesmo como autores do direito. E tais autores só são livres enquanto participantes de processos legislativos regrados de tal maneira e cumpridos sob tais formas de comunicação que todos possam supor que regras firmadas desse modo mereçam concordância geral e motivada pela razão.

Entendemos como a segunda posição: não que haja um relativismo fechado, mas o universalismo não pode chegar ao ponto de abafar a cultura dos povos, devendo os mesmos serem ouvidos.

Diante de todo o exposto, conclui-se que a cultura dos direitos humanos perpassa pela teoria a ser adotada pelo doutrinador ou aplicador do direito, mas o que não se pode esquecer: 1) não mais é aceito conceito segundo apenas uma ou algumas das dimensões, uma vez que as mesmas representam ideologias dominantes de suas épocas, devendo-se entendê-los de forma mais ampla possível; 2) o que denota o conceito de direitos humanos é a dignidade da pessoa. É o direito que por excelência leva a essa dignidade; 3) há discussão em torno da universalidade ou não dos direitos humanos, mais isso não retira o caráter de dignidade que deve ser observado caso se opte por uma dessas correntes, dignidade essa alcançada quando se vislumbra a voz dos diferentes povos no processo.

Mas o que garantiria essa dignidade e, conseqüentemente os direitos humanos? Há como realmente garantir direitos humanos e, por conseqüência, dignidade, sem uma prática desses direitos? Efetivamente que não, mas é exatamente o que se vê na atualidade. Na opinião pertinente de Mauro Almeida Noleto (1998, p. 104)

Ora, o desejo de uma realidade onde vigorem direitos humanos não basta para concretizar sua realização, assim, por exemplo, declarar que todos os homens nascem livres e iguais está longe de corresponder à realidade fática, pertencente ao chamado mundo do ser, que aparentemente tal declaração procura descrever

Segundo Danilo Oliveira (2007, p. 234), “[...] temos na prática apenas oprimidos esperando o cumprimento das promessas da modernidade, na ausência de emprego, saúde, cultura, enfim, de dignidade”. E a opinião do representante da UNESCO no Brasil, **Vincent Defourny em artigo de Luis Pellegrini na Revista Eletrônica Planeta (2008), também afirma categoricamente a falta de prática dos direitos humanos, especialmente no Brasil**

No caso do Brasil, a declaração adquire uma relevância muito grande porque muitos dos seus artigos não têm sido aplicados a todos os brasileiros. O que podemos verificar aqui é uma defasagem entre os ideais apresentados na declaração e a realidade social do País. De um lado, temos no Brasil um país que assinou a declaração e que, teoricamente, a assume, mas que, de outro lado, ainda carece da sua real implementação.

É exatamente o que podemos comprovar nos casos de empresas que exercem funções de direitos humanos (educação e saúde, por exemplo). João Baptista Herkenhoff (2004, p. 156) afirma que a empresa deve ser uma comunidade humana e a “[...] idéia de empresa como fonte de lucro, de empresa que se justifica por si mesma”, contrapõe essa tese.

O mesmo professor liga os princípios da ordem econômica constitucional (existência digna e justiça social) à atuação da empresa. E afirma na página 163 que “A Constituição não desenha o modelo de uma empresa centrada no lucro, no individualismo, no descompromisso com o bem comum. Muito pelo contrário, o que a Constituição quer é a empresa como instrumento de justiça social, tendo como pilar a valorização da pessoa humana”. Para ele, “[...] A pedra angular de uma ordem social assim é a empresa, vista como serviço, encarada mais como ‘comunidade de pessoas’ do que como ‘reunião de capitais e de bens’”.

No entanto, o que se vê não é esse papel sendo desenvolvido. Hoje temos um discurso do lugar comum em relação aos direitos humanos, ou seja, todos o conceituam, o aplaudem, dizem seguir os seus ditames, mas a realidade demonstra claramente que não há prática, ganhando o lucro e a globalização.

Especificamente quanto à saúde o desrespeito aos direitos humanos é flagrante. No plano da saúde pública, há falta de medicamentos, de leitos, de médicos. Já no âmbito da saúde suplementar, o desrespeito também prepondera. Os problemas são muitos e vão desde a falta de cobertura de tratamentos contidos no contrato até carências abusivas e aumentos também abusivos de mensalidades. Segundo o IDEC - Instituto de Defesa do Consumidor (2008?)

Grande quantidade de reclamações dos usuários motivam o Idec a manter essa ofensiva contra os abusos dos planos de saúde. Só nos anos de 1999 e 2000, foram atendidas mais de 5 mil consultas/reclamações, liderando o ranking de consultas ao setor de atendimento do Idec. Em 1990, foi ajuizada a primeira ação judicial do Idec contra empresa desse segmento, que hoje já ultrapassaram 50, questionando especialmente aumentos abusivos das mensalidades, aumentos por mudança de faixa etária e aumentos “por sinistralidade”. Só em 2004, o IDEC ajuizou 3 ações civis públicas, tendo obtido liminar em todas elas, para garantir que o reajuste anual das mensalidades dos contratos firmados até dezembro de 1998, da Medial Saúde, Saúde ABC e Porto Seguro não ultrapassassem os limites fixados pela ANS (11,75%). A ação movida contra a Medial resultou em acordo, onde ficou estipulado que os índices aplicados seriam aqueles fixados nos contratos.

Nesse mesmo prisma, afirma-se o descaso com a saúde, por exemplo, por meio de reajustes de mensalidades sem critérios legítimos e por meio da Resolução 68 da ANS que excluiu tratamentos essenciais garantidores da saúde e da vida (SALAZAR, RODRIGUES & NUNES JÚNIOR, 2003, p. 362 e 367). Amanda Flávio de Oliveira também cita Resoluções Normativas de números 63 e 64 que não vislumbraram a proteção da saúde humana, demonstrando que as empresas de planos de saúde, mesmo subordinadas à fiscalização da ANS – Agência Nacional de Saúde Suplementar

continuam desrespeitando o direito fundamental à saúde. Afirma a referida autora (OLIVEIRA, 2004, P.102 e 111) que

[...] A criação, no ano 2000, de uma agência reguladora para o setor, a Agência Nacional de Saúde (ANS), também não foi capaz de diminuir os conflitos que ainda se apresentam.

[...] Passados cinco anos da vigência da lei específica e quatro anos da implementação da agência reguladora do setor, percebe-se, claramente, que os **abusos persistem. Os planos de saúde seguem sendo um dos campeões de reclamação nos PROCON de todo o país.**

[...] **Também no âmbito do Poder Judiciário, pode-se perceber um aumento considerável e demandas envolvendo essas questões.**

(grifou-se)

Assim, verifica-se que há fortes indícios de que as empresas operadoras de planos de saúde não estão cumprindo o seu papel de efetividade do direito fundamental e humano à saúde, levando muitas vezes à indignidade da pessoa humana.

O que pode ser verificado é uma atenção máxima ao lucro, até mesmo pelo neoliberalismo vivido no mundo atual globalizado. Boaventura (2003, p. 146), inclusive, atesta esse papel nefasto dizendo que “É esta a miragem essencial do neoliberalismo. Visa basicamente manter e aprofundar a hegemonia da dominação capitalista por sobre o colapso das condições que a tornaram possível no período anterior [...]”

Também apenas a título de exemplo, há o desrespeito ao direito à educação. Conforme Adriana Perri noticiou no site UOL em 2007, uma CPI foi montada no Estado de São Paulo para apurar o desrespeito

Uma preocupação fundamental é com o direito à educação. Especialmente com a acessibilidade arquitetônica e a disponibilização de recursos pedagógicos para estudantes com deficiência nas instituições de ensino de todos os níveis, públicas e privadas. Crianças e jovens que tem uma deficiência, ainda sofrem discriminação e têm suas matrículas recusadas em diversas instituições de São Paulo. ‘Elas são impedidas de exercer seu direito à educação. Isso é um desrespeito ao direito fundamental das crianças e adolescentes de estarem na escola’, afirma a vereadora Mara Gabrilli, que faz parte da Comissão.

(2007)

Por fim, e exemplificando mais um desrespeito aos direitos humanos, novamente Boaventura de Sousa Santos afirma (2001, p. 24) que “[...] as violações a direitos humanos em países vivendo formalmente em paz e democracia assumem proporções avassaladoras” e especificadamente quanto ao Brasil, cita a violência policial e nos presídios.

Em contraponto a toda essa afronta, Guilherme Peña de Moraes (2004, p. 135) assevera a existência do princípio da máxima efetividade das normas constitucionais devendo “[...] ser atribuído o sentido que maior eficácia lhe conceda, sendo vedada a interpretação que lhe suprima ou diminua a finalidade.” Ora, os direitos humanos no Brasil são também os afirmados na Constituição Federal, e educação e saúde estão dentre os mesmos. Como não dar-lhes a máxima eficácia?

É em função desse desrespeito que o Jornal Constituição e Democracia organizado pelo grupo de pesquisa Sociedade, Tempo e Direito da UNB (Universidade Federal de Brasília), nas palavras de Marcos Leite Garcia, afirma ser “[...] de fundamental importância para a sociedade brasileira atual discutir o papel da mídia e da educação com relação aos valores dos direitos humanos e da democracia” (2008, p.7). E para evitar teorias contrárias aos mesmos, que ameaçam a sua concretização, não pode faltar uma cultura e educação em relação aos direitos humanos.

E que não se venha falar em utopia dos direitos humanos, conforme o mesmo jornal afirma na página 7, posto que diante de tantas mazelas e desrespeitos, o que nos resta é ainda continuar tentando com os direitos humanos endireitar a sociedade para que ela seja mais humana na prática.

Nas palavras de Boaventura (2003, p. 43) “[...] As irracionalidades [as mazelas, fome, drogas, guerras, etc, e inclusive os desrespeitos aos direitos que se acumulam] parecem racionalizadas pela mera repetição [ou seja, parecem fazer parte de nossas vidas de forma enraizada e vitalícia]. Julgo, pois, que precisamos de utopia como o pão para a boca.”

3 A DOCTRINA DE PAULO FREIRE E SEUS CONCEITOS CENTRAIS

A educação no Brasil passou por diversas fases, desde a época Colonial, com a doutrinação dos Jesuítas até os dias atuais, alternando fases e teorias sobre como educar, umas mais liberais e outras mais conservadoras, tendo seu início, segundo Reynaldo Irapuã Camargo Mello (2007, p. 87 e 88), com a Companhia de Jesus e a criação dos cursos superiores em 1808 com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil. Também o ensino jurídico passou por fases mais conservadoras e fases de maior liberdade.

Dentre as mais importantes correntes de pensamento pedagógico podemos enumerar segundo Luckesi (1994, p. 54 e seguintes) a tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista que fazem parte da pedagogia liberal; bem como a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos que remontam a uma pedagogia progressista. Algumas dessas têm pensamentos similares em relação à educação, mas outras entendimentos completamente antagônicos. Vejamos um breve resumo das tendências segundo a obra de Luckesi para que possamos de forma mais simples, entender em que tendência se baseia a teoria de Paulo Freire.

A corrente Tradicional remete à repetição dos conteúdos contidos nos livros pelos professores aos alunos através de aulas expositivas, sendo a relação criada de autoridade e o ensino voltado a incorporar conhecimento. Já a Renovada Progressista, tenta construir o conhecimento a partir da vivência do aluno havendo aulas expositivas, mas também seminários, repassando-se conteúdos e também casos a resolver em dinâmicas de grupos, sendo o professor mediador. Remonta a uma tentativa de o aluno aprender a incorporar o conteúdo.

Outra corrente é a Renovada Não-Diretiva. Esta existe para que o aluno seja feliz, se conheça, não havendo conteúdos pré-determinados, mas se existirem, haverá debates sobre os mesmos, intervindo o professor de forma mínima. A corrente tecnicista se desenvolve da década de 50 para frente e tende a preparar o aluno para o trabalho, transmitindo o que está nos manuais a ele, mas com uso de tecnologia e relação vertical entre professor e aluno.

Já nas correntes progressistas vê-se uma real evolução e melhora das técnicas de ensino. A corrente libertadora defende a consciência da realidade pelo aluno, com conteúdos extraídos dela, para debates em grupos. Traz o professor também a sua experiência para a sala de aula. É a “ensinagem” de mão dupla: professor e aluno aprendem para não aceitar a realidade como algo imutável. Para Luckesi em mesma obra já citada, na página 66, “O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política”

A Libertária é muito parecida com a renovada não-diretiva, sendo a escola para conhecimento pessoal e os conteúdos definidos pelo grupo com debates sobre os mesmos. Por fim, a crítico-social dos conteúdos é defendida por Dermeval Saviani e pelo próprio Luckesi e pretende a difusão de conteúdos já elaborados, mas também a sua crítica, entendendo como conteúdo o que a cultura universal também entende e pretendendo que o aluno aprenda para ter postura crítica e possa reinventar esse mesmo conteúdo.

Dentre essas correntes, chama atenção a Libertadora, capitaneada pelo professor Paulo Freire. Ele possui diversos livros publicados, demonstrando o que entende ser um real processo de aprendizagem e ensino. Pela corrente à qual pertence, podemos ter uma idéia da obra de Paulo Freire, mas apenas um mísero um por cento da doutrina que o mesmo criou, rica em elementos e pensamentos humanos.

A doutrina de Paulo Freire determina que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, é dentre outras coisas, formar um cidadão e um ser humano capaz de entender criticamente o mundo à sua volta e perceber a oportunidade e possibilidade de mudança. Assim, segundo Wolkmer, “A Educação Conscientizadora, na perspectiva de Paulo Freire, implica no ‘esforço permanente através do qual os homens vão recebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham’”. (BITTAR, 2008, p.211)

Paulo Freire trabalha a existência de uma ideologia dominante (Bourdieu chama de Autoridade Pedagógica na obra *A Reprodução*, 1975, p. 26) que faz com que os conteúdos sejam por ela estabelecidos e os professores hajam de acordo com o que lhes é imposto de forma simbólica, repassando esses conteúdos para os alunos como é preciso ser passado para manterem-se as classes dominantes no poder. É a inculcação e a concepção bancária da educação

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.

(FREIRE, 1987, p. 58)

Segundo Bourdier (1975, p. 19) se trata de uma verdadeira violência simbólica, pois o que chama de ação pedagógica (ou seja, é feita pela classe dominante na tentativa de

impor seu modo de pensar às demais pessoas) é exercida pela autoridade pedagógica (o que transmite a pedagogia da classe dominante) de forma a dissimular as relações de força. Para ele “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1975, p. 20)

Ora, em se tratando de uma educação que se limita a transformar alunos em receptores de conteúdos identificados por classes dominantes, e na qual até mesmo os professores se vêem envoltos por essa ideologia dominante, a violência simbólica aparece de forma latente, posto que não se ensinará a pensar criticamente e, com isso, as pessoas irão continuar pensando em si como observadores dos acontecimentos, não podendo modificá-los. E é exatamente essa a intenção da classe dominante tendo em vista que querem manter sua condição dominadora.

A existência de uma classe dominante no processo de educação é tão intensa, que Rubem Alves, renomado educador brasileiro, afirmou no Jornal A Tribuna em artigo de Roberta Peixoto (2006, p. 10), que “A escola é chata e o sistema de ensino se parece com a linha de montagem das fábricas”.

Ao chamar atenção para essa pedagogia que oprime e mantém a opressão, nas palavras de Wolkmer (BITTAR, 2008, p. 211), Paulo Freire desenvolve uma consciência “[...] essencialmente humanista, conscientizadora e libertadora, restaurando a dignidade histórica dos homens e ressignificando os direitos insurgentes como expressão de necessidades humanas”. E nesse ponto, para a libertação da inculcação Bourdieu (1975, p. 23), afirma que

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem.

Ademais, em função da doutrina dominante inculcadora, Paulo Freire entende que as pessoas deveriam “ser mais”, mas estão “sendo menos”. A vocação do ser humano é “ser mais”, enxergar a realidade e tentar modificá-la quando não satisfeito com ela. No entanto, a educação bancária faz com que o homem “seja menos”, que é a consciência ingênua do estar no mundo. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 79), inclusive, o autor afirma que “mudar é difícil, mas é possível” e que “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação [...]”.

Em mesma obra, nas páginas 19 o autor argumenta, assim, sermos seres condicionados e não determinados, pois se sou produto genético apenas, sou determinado, sou irresponsável pelo que faço, e então não posso falar de ética. Ao contrário, sendo ser condicionado, reconhecemos que a história é tempo de possibilidades e que o futuro permite-nos reiterar. Afirma que a ideologia fatalista ainda solta no mundo transparece a impossibilidade de mudança social. No campo educacional, essa ideologia afirma que se deve adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. Mas a obra do autor vai de encontro a esse pensamento.

Tanto é assim, que o papel do educador progressista é provocar o grupo para que ele chegue a uma nova forma de compreensão da situação, já que a educação bancária inculca na cabeça das pessoas que a culpa daquela situação, muitas vezes desoladora, é delas mesmas (FREIRE, 1996, p. 83).

Continuando, Freire na página 39 assevera que quanto mais a pessoa se assume e entende as razões de por que é daquela forma, mais aberto a mudanças estará. O autor inclusive dá o exemplo do fumo. Quanto mais sei que corro risco de vida fumando, na prática, mais perto estarei de parar de fumar. Não quer dizer que só por isso vou parar, mas ajuda.

Há ainda um elemento emocional. Quanto mais conhecimento tenho do fumo, mais raiva tenho dele. Faz ponte disso com o ensino, dizendo que a raiva faz parte dele. Temos que nos indignar com injustiças, deslealdades e explorações. O que não se pode é chegar à raivosidade que leva à odiosidade. Na Pedagogia do Oprimido, inclusive, afirma que dessa forma “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” e “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p.85 e 86)

Segundo seu pensamento em outro ponto da mesma obra (página 76) o amanhã não é algo fixo. “O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.”

Assim, dada toda a enculcação e a necessidade de se libertar do estereótipo de “ser menos”, Paulo Freire propõe a conscientização através da educação.

Conforme já vimos, a Teoria Freireana entende que somos seres condicionados e não determinados. Ocorre que para essa percepção deve haver a conscientização desse fato, pois caso contrário, a doutrina dominante e inculcadora não nos deixará assim pensar. Mais conscientes, podemos entender o nosso inacabamento, bem como podemos ir além. Nesse prisma é que o ser humano se insere no mundo e não se adapta a ele, sendo sujeito da história, e os obstáculos, mesmo existentes, não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 53).

O autor fala que já preocupado com esses obstáculos, nos anos 60 clamou pela conscientização, que é um dos caminhos para posta em prática da curiosidade epistemológica. Afirma que a conscientização é natural ao ser que sabe inacabado. Com isso, o sujeito está inserido num processo contínuo de busca. O ser consciente de seu inacabamento o leva a uma incesante busca, e nesse ponto se torna um ser “educável” e com esperança. Inacabados e conscientes disso, abertos à curiosidade, os alunos exercitam sua capacidade de aprender e os professores a de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 54)

Mas não basta a consciência ingênua. Deve-se passar dessa, que se desenvolve de acordo com as classes dominantes, para uma consciência crítica da realidade vivida. O professor afirma nas páginas 31 e 32 da obra *Pedagogia da Autonomia* aqui já citada, haver superação entre ingenuidade e criticidade. Ele afirma que a superação acontece quando a curiosidade ingênua se criticiza e torna-se curiosidade epistemológica, dando maior exatidão aos pensamentos. A curiosidade ingênua está associada ao bem comum, e ao juntar-se à crítica, vira curiosidade epistemológica, mudando “de qualidade, mas não de essência”.

Na sequência, assevera que a curiosidade faz parte do ser humano e não haveria a criatividade sem ela, pois a mesma move as pessoas a acrescentar algo ao mundo. A curiosidade vem sendo reconstruída ao longo dos anos já que a passagem da ingenuidade para a crítica não se dá de forma rápida e automática. É importante a atuação da “prática educativo-progressista”, o desenvolvimento da curiosidade crítica. Esta se defende de racionalidade do mundo atual com sua tecnologia. Mas o autor afirma não ser daqueles que refutam totalmente a tecnologia, mas apenas a vêem com crítica.

Assim, diante de tudo o exposto percebe-se a grandiosidade da obra de Paulo Freire, que, além de manter o rigorismo do estudo, da pesquisa e da ética por parte do professor, também se preocupa com a formação do aluno como pessoa, como ser humano, devendo o mesmo ser educado não apenas para repetir um conhecimento, mas para conhecer a realidade, para ter uma atitude humana diante dessa realidade e modificá-la de forma a obter melhora em sua vida prática.

Vale dizer, segundo palavras do professor Antônio Carlos Wolkmer (BITTAR, 2008, p. 212) que “[...]. Fica evidente que a proposta pedagógica de Paulo Freire se revela como um forte instrumento de transformação que age íntima e permanentemente no sentido das mudanças da sociedade. Trata-se de proposição metodológica que privilegia o diálogo, a participação, a formação de uma consciência crítica do mundo e uma nova relação histórica entre os homens. ””

No entanto, há a padronização de pensamentos por um “poder invisível de domesticação”, a inculcação pela ideologia dominante, fazendo com que as pessoas vejam as coisas como fatos consumados. É o caso do pensamento sobre a globalização.

A ideologia tem força no processo educativo. Ela faz papel de ocultação da verdade, nos levando a aceitar a globalização conforme dito acima e também o discurso neoliberal pensando que a globalização é inevitável e não uma opção dos que estão no poder. A ideologia faz com que as economias dominantes da globalização exijam das outras aberturas que elas próprias não cumpriram, se fazendo necessária a união das pessoas contra o mercado. (FREIRE, 1996, p.127)

O discurso da globalização esconde que a sua ética é a de mercado e não a do ser humano, levando a riqueza de poucos e pobreza de muitos. A implantação de uma política que privilegie o homem e não só o lucro, entretanto, é difícil, mas é preciso para superar a crise em que estamos. (FREIRE, 1996, p.127)

Nesse ponto ele critica o neoliberalismo, (COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA– PAULO FREIRE, 2005, p. 8) atacando sua ética de mercado uma vez que “[...] ela se baseia na lógica do controle e afirma uma ética universal o ser humano”. E falando especificamente das empresas, afirma que “[...] a educação não deveria orientar-se pelo paradigma da empresa, que dá ênfase apenas à eficiência. O paradigma da empresa ignora o ser humano.”

4 DIREITOS HUMANOS E A DOUTRINA DE PAULO FREIRE: HUMANISMO X HUMANITARISMO

Analisamos a cultura dos direitos humanos e seu real descumprimento no Brasil, ou seja, o discurso está dissociado da prática bem como verificamos a doutrina de Paulo Freire para a educação. Mas esses dois temas têm algo em comum?

Por um lado os direitos humanos fazem parte da doutrina do referido professor e por outro, essa doutrina pode ajudar no humanismo e não humanitarismo dos direitos humanos, levando-se à sua melhor aplicação na prática.

O Humanismo é considerado fenômeno ocorrido na passagem da idade medieval para a modernidade, como uma volta à sociedade greco-romana. Era o Humanismo Renascentista. Através do mesmo, o centro de todas as atenções se voltava para o homem, para o sujeito, centro este antes tido como sendo os deuses. As artes não mais retratavam figuras divinas ou soberanos poderosos, mas apenas pessoas comuns e suas formas normais. Exemplo disso é a famosa obra “A Mona Lisa” de Leonardo da Vinci, retratando simplesmente a mulher de um comerciante e não um santo idolatrado.

Nos dias de hoje esse humanismo toma nova roupagem, mas não perde a sua essência. Segundo Alcantara Nogueira (1989, p.70)

O humanismo se afigura como um espelho multifacetado, no qual se refletem as mais diferentes ações do homem como construtor do mundo que revela a vida nos seus múltiplos sentidos – social, histórico, político, econômico, jurídico, religioso, e tudo o mais que o cinja no seu relacionamento com a realidade. Igualmente, o sentido humanístico não é a consideração dessa realidade que envolva apenas o homem em si e para si, de maneira a ser considerado ente isolado que se auto-satisfaz ou se autoconduza, deixando de lado a compreensão com os seus semelhantes.

Mas não seriam humanismo e humanitarismo conceitos semelhantes? Para alguns sim, retratando o sentimento de solidariedade perante as pessoas, preocupação com a causa humana. No entanto, o dicionário Houaiss (2008, p. 399) aponta a diferença, sem, no entanto, verificar a conceituação atual de humanismo. Nesse guia a palavra humanismo se mostra definida como o movimento da época moderna ao qual já nos referimos, chamando de humanista aquele seguidor dessa corrente, ou aquele que “é versado em humanidades”. Já o humanitarismo seria filantropismo, caridade, solidariedade e humanitarista o preocupado com a melhoria da condição humana.

No entanto, Paulo Freire vai mais além em sua teoria para a educação. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005, p.69) esse autor confere idéia do que entende por humanitarismo em contraponto ao humanismo, ao dizer que a educação bancária, estimulando a ingenuidade, não quer a transformação do mundo, e o “humanitarismo, e

não 'humanismo', está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]". Em suma, o referido autor, em um discurso para a educação, sugere a idéia de que o humanitarismo seria dominação de uma classe chamada "dominante" em relação a uma outra, uma vez que aquela estaria apenas preocupada em manter o *status quo*.

De fato, Paulo Freire era um humanista convicto, por toda sua obra citada em parte no item anterior e "Como humanista, afirmou e difundiu a crença de que era possível mudar a ordem das coisas e mostrou como fazê-lo. Pra ele, a utopia era o verdadeiro realismo do educador." (COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA- PAULO FREIRE, 2005, p. 12)

De certa forma, podemos verificar que esse pensamento encontrou adeptos, mesmo não sendo em doutrinas ligadas à educação. Tanto é assim, que Bobbio na obra "A Era dos Direitos", citado por Debora Bonat (WOLKMER, 2005, p.175) ao falar sobre direitos humanos afirma ser o fundamento do absoluto, que estamos aqui entendendo como um pensamento único, domesticado, sendo "[...] um pretexto para defender posições conservadoras". Bem como Wolkmer (2000, p. 41) afirma que a humanização deve ser fundada "[...] na conscientização, na participação e na responsabilidade pelo futuro do homem".

Também a Comissão Ideológica do Movimento Humanista (1997) entende a diferença de forma semelhante a Paulo Freire, contrapondo humanismo e humanitarismo ao falar do trabalho das ONG's (Organizações Não Governamentais). Para ela, o trabalho que as ONG's realizam atualmente não passa de um humanitarismo, que ao invés de se transformar em vetor de transformação social, mantém a sociedade como está, agradando as empresas realizadoras de filantropia e interessadas na manutenção do *status quo*. Também segundo a Comissão

[...] tais grupos não propõem sua ação em termos de transformação das estruturas que dão lugar a esses males. Estas posturas inscrevem-se mais no Humanitarismo do que no Humanismo consciente. [...]

São muitas as grandes empresas que apadrinham projetos humanitários, talvez para conseguir a simpatia dos clientes ou talvez também porque em seu projeto de sociedade tudo deve estar privatizado: a saúde, a educação e porque não a solidariedade. Assim que, apoiarão aqueles projetos que logicamente não denunciem nem molestem demasiadamente e que, por suposto, não questionem o modelo estabelecido. E quando eles falam de "privatizar" na realidade querem dizer "acumular em suas mãos". Em seu modelo de sociedade, as ONGs deverão amortecer "o preço necessário para o progresso", que consiste em amplas bolsas de pobreza e marginalidade, potenciais focos de violência.

Esse é o ponto para falarmos dos direitos humanos. Talvez se tenha observado o humanitarismo e não o humanismo todo o tempo de surgimento e defesa dos direitos humanos, bem como nos movimentos voltados à educação, promoção e efetivação desses direitos, e dentre eles o direito à saúde e educação.

De fato, observamos uma prática (principalmente em educação e saúde, direitos humanos, muitas vezes exercidos por particulares) que não condiz com o real sentimento e a real cultura dos direitos humanos, qual seja, promoção de dignidade com respeito à diferença vista na multiculturalidade, observando-se muitas vezes uma dominação camuflada de humanismo, mas que no sentido que traz Paulo Freire, se trata de humanitarismo.

Na verdade, o humanismo deve ser o foco. Boaventura de Sousa Santos, inclusive, advoga a tese da “Pedagogia do Conflito”, segundo a qual o conflito não deve ser colocado de lado, mas enfrentado, mostrado, para que se chegue a uma rebeldia, quebrando o plano das ideologias dominantes. Alvorí Ahlert (2002), ao comentar sobre pedagogia, cita o que entende o professor Boaventura como a pedagogia do conflito

A crise da Modernidade continua provocando buscas por respostas a tantas questões não resolvidas pela ciência, que se julgava infalível durante os últimos séculos, e pela educação por ela influenciada. Nesta busca cresce o interesse em olhar melhor o passado quanto ao desenvolvimento da construção e reconstrução de conhecimentos dentro de um processo pedagógico. Entre muitas teorias em gestação, existem tentativas de fazer uma investigação sobre as diversas formas de conhecimento não suficientemente valorizadas pela história racionalista do Iluminismo. **Trata-se de recuperar a diversidade de culturas e saberes, cujas entranhas ainda guardam contribuições que, atualizadas, podem iluminar nossos *que-fazeres* educativos. Esta diversidade mostra-se cada vez mais rica nos momentos de ruptura histórica, constituindo-se em verdadeira “pedagogia do conflito”, no dizer de Boaventura de Souza Santos (1996). Segundo ele, os conflitos devem ocupar o centro da experiência pedagógica emancipatória. É preciso vulnerabilizar e desestabilizar os modelos da epistemologia dominante, fazendo uma hermenêutica no sentido de um resgate do sofrimento humano. É preciso produzir imagens desestabilizadoras para produzir indignação, rebeldia e inconformismo. Por isso, conhecer os conflitos históricos que geraram rupturas epistemológicas educacionais constitui-se em importante contribuição para iluminar nossa caminhada hoje.**

[grifou-se]

Aliás, citando Marx, Boaventura (2003, p. 39) afirma que homens e mulheres têm a “capacidade de transformar por inteiro a sociedade capitalista através da acção (sic) revolucionária”, tendo a “primazia da transformação desta”.

Tanto é assim, que em mesma obra, agora na página 336, cita a existência de dois paradigmas conflitantes: o capital-expansionista e o eco-socialista. Afirma ser o primeiro o dominante, atrelando desenvolvimento social ao desenvolvimento econômico, e o segundo o paradigma emergente, entendendo que uma de suas características é a de entender que “o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, a nível global, quanto mais diverso e menos desigual [...]”

Já em outra “A crítica da Razão Indolente (2001, p. 246), Boaventura dá a entender que aufere bem a diferença entre humanitarismo e humanismo, pois afirma que solidariedade é “[...] o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade.” Isso, sim, seria solidariedade humanista e não humanitarista, reconhecendo a diferença e a respeitando, não tentando sobrepô-la e dominá-la, como é o entendimento a que chegamos á conclusão sobre uma cultura de direitos humanos. Mas o autor afirma que fomos doutrinados por forma de conhecimento que impunha ordem (o conhecimento-regulação), sendo-nos difícil atuar com a solidariedade que propõe.

No entanto, devemos nos livrar dessa regulação, dando “ênfase na solidariedade”, pois esta “converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (SANTOS, 2001, p. 81). Este, que na página 78 é conceituado como percurso entre estado de ignorância estado de saber, que é a solidariedade.

Da mesma forma que Boaventura construiu a Pedagogia do Conflito, Paulo Freire instituiu a “Pedagogia da Autonomia” (1996, p. 77), para demonstrar que por muitas vezes, o humanismo (no caso de sua escrita na educação) está em verificar a situação social do aluno, fazê-lo compreendê-la e entendê-la, mas sem, contudo, tirar-lhe a oportunidade de pensar em mudança social. É dessa forma que fala na página 76 da obra que “O mundo não é. O mundo está sendo” e o papel das pessoas no mundo deve ser interventivo, bem como afirma na página 80 que a política assistencialista, anestesiando a consciência, prorroga a mudança.

Tanto é assim, que Eduardo Rabenhorst (BITTAR, 2008, p. 99), ao citar a função de concepção política da educação para Rawls entende que “[...] Isso significa que, para além de seu valor instrumental, em uma sociedade bem ordenada, a educação faz com que os indivíduos se reconheçam uns aos outros como livres e iguais.” Isso faz com que

as pessoas desempenhem um “papel na sociedade” e formulem “metas e planos de vida à luz dos meios e objetivos disponíveis”.

Paulo Freire na mesma obra acima já citada, nas primeiras palavras do livro (1996, p. 15 e 16) também atenta para a responsabilidade ética do professor e daqueles que estão se formando para exercer a docência, da qual não se pode escapar. Mas fala não daquela ética que se curva ao lucro e ao mercado, mas da que condena exploração da força de trabalho, que não falseia a verdade, que não golpeia o fraco, que não aceita discriminações. Ou seja, o autor fala em humanismo e não em humanitarismo, e isso perpassa pelo que estamos aqui defendendo para os direitos humanos, uma vez que estes não devem se curvar ao mercado, mas, como vimos no item dois desse artigo nos casos que exemplificamos da educação privada e da saúde através de planos de saúde, é exatamente isso que está ocorrendo.

A professora Edna Castro de Oliveira, inclusive, mestre em educação, ao escrever o prefácio da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire acima citada, afirma que o livro apresenta elementos para compreender que a prática docente é uma dimensão social da formação humana. Também atenta para o alerta de que possamos assumir posição contra práticas de desumanização. Assim, o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria podem ajudar a descobrir causas da degradação humana e da razão de ser da globalização. (FREIRE, 1996, p.11).

Pois bem. Por todo o exposto no segundo capítulo do presente trabalho, os direitos humanos estão sendo manipulados por ideologias dominantes, que querem, a todo custo, deixar a sua posição simplesmente na teoria, levando à inefetividade desses direitos. Precisam se desgarrar do humanitarismo e partir para o humanismo. Precisam se guiar segundo ele, e segundo as pedagogias do conflito e da autonomia, e não segundo a globalização e a universalidade que não leva em consideração as diferenças.

Eduardo Bittar (BITTAR, 2008, p. 87) afirma que não há direitos humanos sem respeito e este “[...] significa aqui a capacidade de amar e deixar se desenvolver integralmente, e não o dominar, o castrar, o manipular; uma ética do cuidado exala respeito, porque cultiva o poder do afeto como forma de ‘olhar com atenção’”.

Uma cultura dos direitos humanos depende de uma visão mais humanista. E isso, parece até mesmo óbvio, pois o direito “[...] deve servir à pessoa humana e à convivência entre os seres humanos.” (HERKENHOFF, 2004, p. 39). E é por isso que o João Baptista Herkenhoff defende o ensino jurídico humanizado, para que o profissional coloque “[...] o ser humano – homem ou mulher - como centro, referencial, fim e justificativa do próprio Direito”, pois

Um jurista-humanista nunca divagará pelos caminhos da perfeição dos silogismos, não se encantará com a geometria das formas jurídicas, não se perderá na abstração das doutrinas divorciadas da vida, das lutas, dos sofrimentos de cada dia. Estará sempre atento às solicitações concretas, existenciais que presidem a nossa curta passagem por este mundo.

(HERKENHOFF, 2004, p. 41).

Assim, plenamente demonstrado que a doutrina de Paulo Freire para uma libertação na educação, sem inculcação e sem dominação, remonta a um humanismo e não a um humanitarismo, conceitos distintos, e que os direitos humanos, dada sua inefetividade, deveriam se pautar nesse humanismo da doutrina freireana, retirando do mesmo o que lhe falta para uma prática plena.

5 CONCLUSÃO: A TROCA QUE LEVA À EVOLUÇÃO PRÁTICA

Conforme verificado no presente artigo, os direitos humanos são construção que remontam a longos anos de lutas e reivindicações, passando os mesmos por diversas fases. Em todas as mesmas solicitou-se o reconhecimento de direitos, culminando com sua positivação nas cartas constitucionais e nos documentos internacionais.

O momento atual é outro. Não se fala mais em positivação desses direitos. As discussões voltam seus pensamentos agora para efetivação e concretização dos direitos anteriormente reconhecidos.

Mas como concretizar sem identificar o seu conceito? Viu-se que conceituar direitos humanos é tarefa árdua, tendo os mesmos diversos significados, mesmo que assemelhados. Além disso, constatou-se claramente uma discussão grande em torno do tema, mas uma prática sem muitos aplausos. Há desrespeito em diversas áreas, especialmente na saúde e na educação comentados nesse artigo.

Assim, como chegar a uma cultura de direitos humanos mais humana, evidenciada na prática?

Observamos a doutrina de Paulo Freire e seus principais conceitos voltados ao assunto aqui discutido. Ela se perfaz dentro de uma teoria libertadora da educação, na qual os alunos não são destinados a um determinado pensamento (o que leva a uma educação bancária segundo essa doutrina, levando à inculcação dos educandos), mas são vistos como os próprios criadores do seu conhecimento, sendo desenvolvidos neles a capacidade crítica para entender e mudar a realidade, sem com ela se conformar.

Ao mesmo tempo, Paulo Freire ensina que o dia a dia do educando deve ser levado em consideração pelo educador, bem como a pessoa e o cidadão que é, sendo tratado com ética pelo professor, e com a verdade que o processo educativo merece.

Concluiu-se que a Teoria de Paulo Freire, apesar de desenhada para o ensino da educação, pode, e muito, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, não apenas na teoria, mas também na prática, retomando-se o conceito de humanismo da referida teoria em contraponto ao humanitarismo.

O humanismo é doutrina que surgiu na modernidade e hoje retoma o seu apogeu na doutrina de Paulo Freire, querendo identificar a transformação de uma realidade e não apenas ações “tapa-buracos”, como o humanitarismo sugere. A idéia é a de que como humanismo não se tenha uma classe dominante tentando apenas “domesticar” os dominados, mas uma mudança de pensamento, com a inclusão dos dominados como agentes transformadores da realidade.

É exatamente nesse ponto que a doutrina de Paulo Freire pode, com seu humanismo, ajudar na implantação de uma cultura prática dos direitos humanos no Brasil. Soma-se a isso o fato de que o humanismo presente na doutrina de Paulo Freire leva a uma melhor aplicação e concretização dos direitos humanos, possibilitando que os mesmos não fiquem apenas na teoria, mas na prática, transformem para melhor as vidas dos homens e mulheres a nível mundial.

É uma troca que dá certo nos dois sentidos: transforma a educação e melhora a efetividade prática dos direitos humanos. Tanto a teoria freireana, com uma educação mais humana leva ao desenvolvimento desde cedo dos direitos humanos, como estes, enraizados na cultura prática dos brasileiros, podem levar a um ensino de maior qualidade, melhorando o futuro do país.

6 REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. **O mundo de comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica.** Quatrocentos e dez anos do nascimento do autor da *didática magna*. 2002. Disponível em: <www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4203_2002/ahlert02_3.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

AMARAL, Gustavo. Interpretação dos direitos fundamentais e o conflito entre poderes. In: TORRES, Ricardo Lobo (Org.) **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2.ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

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

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAT, Débora. Filosofia jurídica e princípios humanistas: Gustav Radbruch, Ernst Bloch e Norberto Bobbio. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA – PAULO FREIRE. **A utopia do saber**. n.4. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

COMISSÃO IDEOLÓGICA DO MOVIMENTO HUMANISTA. **As ong's: humanismo x humanitarismo. Opinião humanista**. 1997. Disponível em: <<http://www.ipetrans.hpg.ig.com.br/humanismo.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

CORREIA, Theresa Rachel Couto. Considerações iniciais sobre o conceito de direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito de Fortaleza**, n. 10, v. 10, p. 98-105, fev. 2005.

FLEINER, Thomas. **O que são direitos humanos?** São Paulo: Max Limonad, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. _____. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Marcos Leite. Reflexões sobre os 60 anos da declaração. **Jornal Constituição e Democracia**, Brasília, dez. 2008, p. 6 e 7.

HABERMANS, Jürgen. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002

HERKENHOFF, João Baptista. **Movimentos sociais e direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. **Vitórias**: planos de saúde. [2008?]. Disponível em: < <http://www.idec.org.br/vitorias.asp?id=36>>. Acesso em 09 nov. 2008.

LYRA, Ivanilda Figueiredo. Um chá inglês num café parisiense com o alemão Junger Habermans e o português Boaventura Santos: uma discussão acerca da tensão entre direitos humanos e multiculturalismo. **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru**. Caruaru, n. 1, v. 36, p. 301-320, jan.-dez. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. série formação do professor)

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, Guilherme Peña de. **Direito constitucional: teoria da constituição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

NOGUEIRA, Alcântara. **Poder e humanismo: o humanismo em B. de Spinoza, o humanismo em L. Feuerbach, o humanismo em K. Marx**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1989.

NOLETO, Mauro Almeida. **Subjetividade jurídica: a titularidade de direitos em uma perspectiva emancipatória**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1998.

OLIVEIRA, Amanda Flávio de. Regulamentação dos Planos de Saúde e Proteção da Pessoa Humana. **Revista de Direito do Consumidor**. [S.I], ano 13, n. 51, p. 101-111, jul.-set. 2004.

OLIVEIRA, Danilo. Realização dos direitos humanos na participação social e na interculturalidade. **Revista Argumenta**. Paraná, n. 7, p. 231-240, 2007.

PEDRA, Adriano Sant'Anna. **A constituição viva: poder constituinte permanente e cláusulas pétreas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2005.

PERRI, Adriana. **CPI dos direitos**. 2007. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=12991&canal=cidadania>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

PEIXOTO, Roberta. A escola é chata. **A Tribuna**, Vitória, 15 jun. 2008. P. 10

PELLEGRINI, Luis. Teoria e Prática dos Direitos Humanos no Brasil. **Revista Planeta**. [S.I], abr. 2008. Disponível em:<<http://www.terra.com.br/revistaplaneta/edicoes/427/artigo77131-1.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SALAZAR, Andrea Lazzarini; RODRIGUES, Karina; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Assistência Privada à saúde: Regulamentação, posição do IDEC e reflexos no sistema público. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Direito Sanitário e Saúde Pública**. Vol.1. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As tensões da modernidade. **Revista Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro, p.74 a 90, 1º semestre 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

_____. **Ideologia, estado e direito**. 3.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.