

## COERÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS: UMA HISTÓRIA DE AMOR E ESPERANÇA

**Fernanda Busanello Ferreira**

Pós Doutoranda, USP.

Professora, UFG.

Goiânia – Goiás – Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-6828-8803>

<http://lattes.cnpq.br/3524030615771756>

[fernandabusanello@ufg.br](mailto:fernandabusanello@ufg.br)

**Rafael Lazzarotto Simioni**

Pós-Doutor, Universidade de Coimbra.

Professor, FDSM e Univas

Pouso Alegre – Minas Gerais – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8484-4491>

<http://lattes.cnpq.br/0651879354342863>

[simioni@ufmg.br](mailto:simioni@ufmg.br)

**Carolina Lima Gonçalves**

Doutora, UFG.

Doutoranda, UNB

Brasília – Distrito Federal – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0962-2004>

<http://lattes.cnpq.br/3537019992790851>

[carolina.lima.goncalves@hotmail.com](mailto:carolina.lima.goncalves@hotmail.com)

**RESUMO:** A relação entre educação e direitos humanos no contexto latino-americano é um terreno fértil para discussões sobre desigualdade social, inclusão e justiça social. Este artigo explora essa relação a partir de uma perspectiva freiriana, focada na emancipação e promoção dos direitos humanos. A questão central é como a educação em direitos humanos pode ser implementada de maneira coerente com os princípios de justiça social, considerando os desafios impostos pela estratificação socioeconômica e os legados coloniais na América Latina. Para tanto, seguindo uma metodologia analítica e técnica de revisão literária, o objetivo geral é propor uma reflexão crítica sobre esses desafios, abordando a interseção entre educação e direitos humanos, os impactos das políticas educacionais no acesso a esses direitos e a coerência entre teoria e prática educacional, integrando contribuições de Warat sobre uma concepção criativa do ensino jurídico. Com os aportes teóricos de Paulo Freire, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Solon Eduardo Annes Viola, conclui-se que a educação em direitos humanos não é apenas um direito, mas sobretudo um meio essencial para a afirmação de todos os demais direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Direitos Humanos; América Latina; Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A relação entre educação e direitos humanos, no contexto latino-americano, apresenta-se como um campo fértil para debates sobre desigualdade social, inclusão e justiça social. Este artigo insere-se nesse panorama, abordando a prática educacional sob uma perspectiva freiriana, voltada para a emancipação e promoção dos direitos humanos. A questão central deste estudo é investigar como a educação em direitos humanos pode ser implementada de forma coerente com os princípios da justiça social, enfrentando os desafios impostos pela estratificação socioeconômica e pelas heranças coloniais na América Latina.

O objetivo geral do artigo é propor uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina. Especificamente, busca-se: (a) analisar a interseção entre a educação e os direitos humanos sob uma perspectiva emancipatória; (b) discutir os impactos das políticas educacionais no acesso aos direitos humanos; e (c) avaliar a coerência entre a teoria e a prática educacional nesse campo, discutindo as contribuições de Warat para uma concepção criativa do ensino jurídico.

Para serem alcançados esses resultados, o artigo baseia-se em uma metodologia de análise qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica de autores como Paulo Freire, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Solon Eduardo Annes Viola, além de uma abordagem teórica crítica das relações entre educação e direitos humanos. O referencial teórico apoia-se na concepção freiriana de educação libertadora, que destaca a politicidade inerente ao processo educativo e à construção dos direitos humanos, articulando-se com a teoria da justiça social e emancipação.

Pretende-se, no que segue, contribuir para a discussão das tensões e desafios na implementação de uma educação em direitos humanos que seja efetiva e transformadora, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e políticas públicas educacionais.

## 1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PRÁTICA FREIRIANA

Em palestra proferida em maio de 1991, por ocasião da sua saída da gestão educacional do município de São Paulo, intitulada “Direitos Humanos e Educação Libertadora”<sup>1</sup>, Paulo Freire apresenta suas reflexões e provocações acerca da relação entre direitos humanos e educação. De início, o educador já ressalta que o próprio direito à educação é um direito humano, historicamente negado, ao passo que expõe a pretensão

---

<sup>1</sup> Posteriormente publicada nos livros *Pedagogia dos sonhos possíveis* (Paz e Terra, 2014) e *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erastos Fortes Mendonça. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

de que a educação se esforce para desafiar aqueles que a impedem de ser ofertada a todos com a mesma qualidade. Assim, Freire enfatiza o que entende por direitos humanos e a natureza política da educação, ressaltando a impossibilidade de uma pretensão de neutralidade da educação<sup>2</sup>.

Com essas reflexões, Freire nos apresenta, a um só tempo, o que entende por direitos humanos, esses *direitos do bicho gente*, e aponta que essa percepção está calcada numa compreensão da educação e sua politicidade, e mais, quando o educador opta por uma determinada percepção política da educação (reacionária, voltada para a manutenção do *status quo*, ou democrática, voltada para superação das injustiças sociais), sua prática deve ser coerente com essa opção, isto é, “a politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção” (Freire, 2019, p. 33). O educador reconhece, portanto, a existência da pluralidade semântica tanto dos direitos humanos como da educação<sup>3</sup>.

Pensar e decidir são direitos humanos, de modo que o professor pode optar entre ser reacionário ou democrático. O ponto central é manter uma prática consistente com a perspectiva política de educação adotada. Assim, é a partir da posição política da educação e da prática pedagógica empregada desde o Projeto 40 Horas, implementado em Angicos-RN em 1963, passando pela gestão democrática que realizou à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991, que Paulo Freire apresenta a sua concepção de educação ligada aos direitos humanos:

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesmo. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosíssimo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação (Freire, 2019, p. 42).

<sup>2</sup> “A impossibilidade da neutralidade da educação resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente, mas a qualidade que a educação tem de ser política. Essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois esse é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. Eu acho que estes são os direitos fundamentais, por isso mesmo comecei pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado, quando a gente pensa e percebe e constata a politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação enquanto prática neutra. [...] A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos” (Freire, 2019, p. 33).

<sup>3</sup> “Para o professor reacionário, a educação e os direitos humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico.[...] Mas a mesma frase, a mesma temática, Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor” (Freire, 2019, p. 35).

Freire enfatiza que a educação, como todas as outras atividades humanas, é suscetível a limites impostos pelos contextos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e, inclusive, os impostos pela prática, mas a educação para os direitos humanos na perspectiva da justiça social “é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (Freire, 2019, p. 38).

Isso posto, para examinar os contextos, limites, possibilidades, disputas e tensões da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina, entende-se que é preciso reconhecer a primazia daqueles que praticam o que teorizam. Nesse sentido, queremos destacar os estudos e reflexões dos educadores brasileiros Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Solon Eduardo Annes Viola e Helena Esser.

## 2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Zenaide e Viola<sup>4</sup>, no artigo “Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos”, analisam os princípios e desafios da educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil. Para tanto, delimitam o termo polissêmico “direitos humanos” como campo de conhecimento, em dupla perspectiva: a) regulação (por vezes utilizada como discurso segregacionista); e b) emancipação (vinculada aos pressupostos da liberdade e igualdade). Convém ressaltar que, para os autores, a educação em direitos humanos integra a produção de uma cultura democrática em uma sociedade de origem colonial.

De início, apontam a economia colonial como um dos principais entraves à cultura de direitos humanos, tendo em vista que tal modelo econômico ensejou a formação de sociedades marcadas pela estratificação socioeconômica, com limitação de acesso à cidadania e participação. Antes de adentrarem no esboço histórico da regulação no âmbito do sistema universal e regional de direitos humanos, ressaltam que, embora a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 tenha completado 70 anos, ela ainda contém princípios que não foram efetivados, com ênfase no princípio da igualdade.

O destaque à ausência de implementação prática do princípio da igualdade decorre da consideração do colonialismo europeu, como dito inicialmente, a estratificação social é característica da economia colonial, composta, de um lado, por senhores europeus altamente privilegiados e, de outro, por aqueles responsáveis pela produção, que muitas vezes sequer são considerados como pessoas. Não se trata somente

---

<sup>4</sup> Uma advertência: para tratar sobre educação em Direitos Humanos, valemo-nos nesta e na cena seguinte dos estudos de autores que não apenas teorizam sobre o tema, mas se dedicam diuturnamente à educação em direitos humanos no Brasil, de modo que suas reflexões incluem suas vivências na docência em direitos humanos.

de impossibilidade de acesso a direitos sociais, mas de restrição do exercício da própria cidadania. Desse modo, a superação da desigualdade estrutural passa pela educação, pois, sem acesso à educação, a população vulnerável permanece alijada da oportunidade de acessar outros postos de trabalho mais bem remunerados.

Para os autores, essa conjuntura de desigualdade estrutural e estratificação da cidadania acompanha toda a história do Brasil, desde o colonialismo à República. Com a Constituição Federal de 1946, houve um alargamento de direitos políticos, embora muitos grupos sociais ainda tenham sido deixados de fora, como os analfabetos. Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, priorizou-se a pauta de diminuição das desigualdades sociais. Contudo, a execução dos princípios que ostenta encontra limites impostos pela economia de mercado.

Em sua dimensão normativa, que se refere à implantação da política de direitos humanos por meio de órgãos e mecanismos de proteção frente ao Estado, o discurso de direitos humanos na América Latina tem sido utilizado para justificar intervenções políticas que negam a condição humana, a exemplo do que se deu no período colonial e durante os governos militares da segunda metade do século XX. Em oposição aos regimes ditatoriais, organizam-se movimentos sociais em prol de direitos humanos, que também implementam ações informais de educação popular de defesa dos direitos humanos. Todavia, mesmo em tempos democráticos, não houve uma alteração substancialmente profunda a ponto de combater a tortura como um crime hediondo, tampouco uma elucidação e resposta aos horrores da ditadura.

Isso posto, a partir da perspectiva de Archad (2015), os autores descortinam a relevância do ensino de direitos humanos na relação entre sujeito, memória e história, enquanto ressaltam que somos historicamente condicionados, mas não determinados (Freire, 2023). Logo após, apresentam um esboço histórico dos avanços no campo da educação em direitos humanos tanto no sistema universal como regional, destacando que, no Brasil, em 2003, fora elaborado o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (Pnedh) e, em 2012, fora promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNE). Além disso, ressaltam que a Carta Democrática Interamericana (2001) associa a estabilidade dos regimes democráticos da região com a promoção e proteção dos direitos humanos como condição fundamental para existência de uma cultura democrática. Por fim, afirmam que educar em direitos humanos pressupõe esclarecer que os direitos humanos não são dádivas, mas fruto de lutas e resistências, sofrimento e opressão, e, embora expressamente salvaguardados, exigem proteção constante e esforço para efetividade, bem como impelem uma compreensão crítica do existir, de modo que educandos e educadores estejam conscientes de que constroem a realidade em que estão imersos.

Assim também Helena Esser que, no artigo “O que nos faz agir? Discussões filosóficas sobre os fundamentos dos direitos humanos”, analisa os desafios da educação em direitos humanos, ressaltando que

a dicotomia entre princípios e ação compõe o nó górdio da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ela debruça-se sobre os fundamentos da ação humana – uns com os outros –, propondo uma reflexão coletiva acerca da responsabilidade das pessoas no mundo a partir desse documento da ONU, perpassando pela análise da disposição expressa nele sobre o esforço para o ensino e educação em Direitos Humanos.

Para examinar a relação entre os princípios expressos na Declaração e a ação, inicia o texto com a análise dos princípios insertos no art. 1º do documento, com ênfase na liberdade e na igualdade de todas as pessoas. Desse modo, todas as pessoas nascem livres para ser elas mesmas e são iguais em dignidade, isto é, toda pessoa tem valor em si. Logo após, afirma que a parte final do art. 1º versa sobre racionalidade e consciência em referência à necessidade de diálogo ante a pluralidade de singularidades de cada pessoa, de modo que racionalidade e consciência são necessárias para compartilhar normas que levem em conta tanto o princípio da liberdade como a igualdade.

O art. 1º da Declaração finaliza dispondo que as pessoas devem agir com recíproco sentimento de fraternidade. Embora a palavra “fraternidade” não esteja conceituada pela Declaração, esta apresenta indícios de seu conteúdo, indicando que se trata do reconhecimento de todos os indivíduos como seres singulares e vinculados. Não obstante o texto da Declaração seja performativo e vise demonstrar oposição às atrocidades que a antecederam, é verdadeiro no reconhecimento dos direitos humanos como um ideal a ser seguido, bem como no esforço necessário para que tal ideal seja transformado em práticas. Ou seja, o ideal que compõe a Declaração não é meramente retórico, mas sim um indicativo para a ação, atingido por meio da sua transformação em regras para a ação.

No que concerne especificamente à transformação dos princípios normativos ou ideal para a ação, a Declaração indica como meio o ensino e a educação. Isto é, o espírito de fraternidade que deve orientar o agir fraterno se efetiva por meio da educação. Aqui reitera que a Declaração se vale da palavra “esforço” ao indicar o ensino em direitos humanos como meio de transposição dos princípios para a ação, pois decorre da compreensão de que tais direitos advêm das próprias pessoas envolvidas, razão pela qual os direitos humanos surgem relacionados a um determinado local e período histórico, o que não significa negar a sua universalidade.

Embora haja críticas acerca da crença no poder transformador da educação, a Declaração considera que o modo pelo qual as pessoas devem tratar umas às outras, com espírito de fraternidade, não pode ser imposto pela lei, nem tampouco deixado à margem de regulamentação e fiscalização. A solicitação do esforço evidencia tanto a fragilidade como as limitações das disposições normativas para o agir fraterno. A autora rememora uma circunstância narrada por Tocqueville, quando de sua visita aos EUA, e conclui que as leis são insuficientes para transformar ações ante as violações profundamente arraigadas a uma cultura. Tanto as leis como o ensino são importantes. Este por possibilitar novos conhecimentos, que, por sua vez,

ensejam alteração de concepções e costumes. Contudo, não basta esclarecer as pessoas sobre as leis e as lutas que lhes deram ensejo para obter o agir fraterno, o que seria uma conclusão pueril.

Afirma que tanto a instrução como as leis, as instituições e o Estado são insuficientes, embora sejam necessários. Para além de uma educação de conteúdos, educar em direitos humanos requer a modificação de concepções e costumes que apenas podem ser alcançados pela ação das próprias pessoas. Isto é, não se trata apenas de transmissão de conhecimento (fatos históricos e normas jurídicas envolvendo direitos humanos), mas sim a formação de uma cultura de respeito à liberdade, igualdade de todas as pessoas e demais princípios norteadores dos direitos humanos, que inclui educadores e educandos.

Ademais, enfatiza a importância das leis e do Estado de Direito para a proteção de direitos humanos, ainda que tais leis encontrem resistência nos costumes sociais. A existência das normas, embora insuficiente, é essencial para que os cidadãos possam exigir a observância de direitos pelo Estado. Para a autora, o espírito de fraternidade exposto no art. 1º da Declaração impele a alteração na perspectiva de sujeito da modernidade, pois a Declaração concebe sujeitos que agem em relação aos outros, reciprocamente considerados, incluindo uma perspectiva de alteridade. Assim, o sujeito deve agir levando em consideração o outro, o que impõe o respeito à própria liberdade e igualdade, que depende do respeito à liberdade e igualdade dos demais.

Isso posto, na medida em que os processos educativos em direitos humanos se dão na interação com o outro de modo compartilhado, educando e educadores, na convivência compartilhada, podem transformar os princípios de direitos humanos em ação embasada no espírito da fraternidade. Reiterando que a construção do agir fraterno requer a participação de todos, sem nenhuma exceção.

A dimensão relacional dos direitos humanos de sujeitos reciprocamente considerados em liberdade e igualdade permite a livre interação de indivíduos singulares, iguais em sua individualidade, possibilitando o surgimento do novo a fim de superar costumes e relações sociais despidos dessa mútua consideração. A ação baseada no espírito de fraternidade é uma ação conjunta (alteridade), ao passo que educar em direitos humanos, para além do ensino de normas, fatos e conteúdos pressupõe possibilitar a interação com o outro.

Sem minimizar as dificuldades do esforço solicitado pela Declaração para desenvolver o agir fraternal, a autora enfatiza a relevância da discussão coletiva e da interação livre na formação da ação em espírito de fraternidade, tal qual propugna a Declaração. Educar em direitos humanos pressupõe que a educação ocorra em situações nas quais os direitos humanos são vivenciados pelos participantes.

Esse pensamento também é discutido por Dowbor (2008), que reafirma que inexistência de neutralidade na educação também era defendida por seu pai, Paulo Freire, ressaltando que toda educação

tem uma finalidade e pode ou não ser comprometida com a inclusão social, formação crítica e emancipação das pessoas<sup>5</sup>.

### 3 CRIATIVIDADE: ARTE E ALTERIDADE

Rabenort (1911) e Rezende (2013) também dialogam com a concepção da educação como prática transformadora da realidade proposta por Freire e a crítica ao ensino jurídico tradicional realizada por Warat.

A teoria educacional erigida a partir da filosofia de Spinoza, tal qual proposta por Rabenort, encontra forte conexão com a proposta pedagógica formulada pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, intitulada “pedagogia do oprimido”<sup>6</sup>, uma porque concebe a educação como um processo para a prática existencial, reconhece que a educação é uma atividade social, identifica a imprescindibilidade da liberdade e enfatiza a relevância da conscientização.

A partir de críticas ao modo, conteúdo e finalidade do pensamento jurídico produzido desde o Iluminismo até a modernidade, caracterizando-o como calcado no racionalismo obsessivo e capitalismo globalizado, Warat elabora uma pedagogia jurídica centrada no aspecto humano expurgado da racionalidade moderna: a sensibilidade.

A proposta pedagógica waratiana eleva a sensibilidade, a imaginação e a criatividade como meios para subverter a lógica da dominação, do controle e da dominação institucionalizada e legitimada por meio do Direito. Assim, o reencontro com o mundo sensível seria o caminho que conduziria os homens e a sociedade da ditadura apolínea à desmesura dionísia. Aqui a arte (fazer artístico) é central, pois, enquanto a lógica racional da modernidade própria do capitalismo globalizado contrapõe ciência e arte a partir do fiel da balança da utilidade econômica, a arte e o imaginário como fins em si mesmos formam o caminho para a reinvenção do homem, dos saberes e da sociedade. Como explica Marta Gama (2007, p. 72):

---

<sup>5</sup> “A toda filosofia de educação corresponde, pois, uma concepção de educador, de educando, de aprendizagem, de escola e de metodologia, que lhe dá suporte. Portanto, o educador, ao assumir determinadas posturas pedagógicas por meio das quais direciona e dá sentido à sua prática pedagógica, apoia-se forçosamente numa concepção de educação” (Dowbor, 2008, p. 60). Em seguida o autor observa: “Digo que a educação pode ou não contribuir com o processo de inclusão social do indivíduo porque a educação, como meu pai costumava dizer, não é um processo neutro. Existe em todo ato educativo uma diretividade, uma intencionalidade de quem educa que o norteia e faz com que aqueles que são educados sejam sujeitos de seu processo de “ser gente”, ou, diferentemente, que sejam desapropriados desse processo.[...] Assim, faz-se necessário que cada educador faça sua opção política para escolher de que lado se coloca, se a favor de uma diretividade no processo de educar que possibilite ao educando ser gente ou se a favor de uma diretividade que leve o educando a deixar de ser gente” (Dowbor, 2008, p. 114).

<sup>6</sup> Que dá nome a uma das principais obras de Paulo Freire, escrita entre 1967 e 1968, quando estava exilado no Chile. O livro apenas pôde ser publicado no Brasil em 1974, por proibição da ditadura militar brasileira, também responsável pelo exílio do autor.

Arte e ciência tornaram-se “objetos” bem separados: aquela para os sentimentos, esta para a razão. A arte para diversão, o lazer, e a ciência para a razão, o saber. A dimensão estética da vida foi confinada à esfera das “belas-artes”. Ou melhor, foi catalogada como irracional. Isto é, num lugar destinado à utilização pelo lazer que caracteriza o aspecto não sério, por oposição ao senso de utilidade, de poder, em suma, de uma concepção racional e econômica do mundo. A marginalização do sensível, a perda do senso estético foi um erro epistemológico.

Em grande medida, a proposta waratiana se aproxima da visão filosófica de Spinoza, na medida em que ambos propõem a reconciliação entre a mente e o corpo, ao afirmarem a inexistência de superioridade hierárquica da mente/razão. Ou seja, o corpo não é menos perfeito por não pensar, uma porque pensar não é da sua natureza. Ao passo que o saber que advém do conhecimento oriundo da imaginação e do que afeta o corpo também compõe a natureza humana<sup>7</sup>. Nesse sentido, explica Martins (2023, p. 63):

Todavia, Espinosa busca no estatuto ontológico do homem, ao criticar a tese cartesiana da interação entre alma e corpo – (noção de união substancial), a construção da tese da identidade entre corpo e alma, uma porque o pensamento e a extensão são atributos de uma só e mesma substância [212], ora compreendida sob esta, ora sob aquele atributo. Portanto, não há uma relação de subordinação entre a mente e o corpo, tampouco hierárquica, mas de simultaneidade. O paralelismo é uma gramática comum entre o pensamento e extensão.

De modo semelhante, Dowbor (2008) destaca que o processo de aprendizagem é interativo e envolve uma adaptação ativa à realidade, o que implica a existência de situações transferenciais. Isso significa que não aprendemos com qualquer pessoa; é necessário que nos identifiquemos de alguma forma com quem está nos ensinando. Assim, o processo de aprendizagem influencia tanto a construção da objetividade quanto da subjetividade do indivíduo, afetando tanto quem ensina quanto quem aprende:

O processo de aprendizagem, por ser um processo interativo e de adaptação ativa à realidade, implica na existência de situações transferenciais. Dessa forma, não aprendemos com qualquer um. Para podermos aprender necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina. Portanto, o processo de aprendizagem forçosamente passa pela estruturação do indivíduo tanto no sentido do aspecto da construção da sua objetividade quanto no da construção da sua subjetividade, marcando, assim, tanto o corpo daquele que ensina como daquele que aprende (2008, p. 61-62).

A par disso, a crítica waratiana acerca da segregação e desqualificação que a racionalidade moderna faz de certos saberes, em especial dos saberes populares e empíricos, os quais considera não científicos, converge com o pensamento de Freire tanto sobre a importância do diálogo e da humildade na pedagogia emancipatória quanto do conhecimento como mecanismo de dominação e opressão, em especial nos casos de práticas educacionais de extensão comentados na cena anterior.

---

<sup>7</sup> A razão não é o todo da natureza humana, porque, tenhamos ou não consciência dos nossos desejos, continuamos submetidos a eles.

É dizer que tanto Freire como Warat desenvolveram, cada qual a seu modo, pedagogias emancipatórias (revolucionárias), porque destinadas à autonomia dos sujeitos e da coletividade, sendo que Freire centrou seus esforços na alfabetização e conscientização de adultos, e Warat no ensino jurídico. Acerca do “surrealismo jurídico”, como Warat nomeou a sua proposta pedagógica, sintetiza Marta Gama (2007, p. 104):

Essa é a proposta do Surrealismo Jurídico<sup>8</sup> que proclama a necessidade de revolucionar o ensino do Direito através de práticas pedagógicas que provoquem os alunos a encontrarem o seu desejo, a despertar os sentidos, a inscrever a poesia na vida. Uma proposta pedagógica para a revolução do homem, pois busca criar pontos de fugas, fissuras no instituído e a partir daí fazer emergir o poético. Nesse sentido, o surrealismo é uma estratégia discursiva que desperta, através do apelo ao fantástico, o estado latente de nossos desejos singulares. Ele mostra o sentido singular de cada existência no questionamento das formas oficiais da cultura. O surrealismo está em função direta da necessidade de que cada um de nós possa exercer com autonomia seu próprio olhar frente à vida.

A epistemologia proposta por Warat ultrapassa uma proposta de um novo método para o ensino jurídico. Trata-se de um itinerário para a eclosão de subjetividades singulares e independentes forjadas por meio da autonomia, afetividade, poesia, amor, esperança, desejos, sonhos e criatividade, sem o que não há alteridade. Subvertendo a lógica verticalizada, autoritária e hierárquica do ensino jurídico conservador, que tem por finalidade a mera repetição de dogmas e a produção de “operadores do Direito” docilizados<sup>9</sup> e mais adequados ao mercado de trabalho.

Para tanto, a figura do professor é fundamental, mas não como cientista frio e equidistante dos alunos, tampouco como alguém versado nas “belas-artes” ou técnicas do fazer artístico propriamente dito, mas um educador sensível às singularidades das subjetividades, com desejo e disposição para se aventurar com os educandos no desconhecido, para posteriormente retornar à realidade com mais capacidade de transformá-la. Como assevera Rocha (2012, p. 8), “para Warat, era preciso um ensino voltado ao prazer, que ele chamou de Didática da Sedução. Não é fácil, mas todo o professor deveria ser um sedutor”.

Dowbor (2008) destaca que a aprendizagem se torna significativa quando permite a construção ativa de conhecimento. Isso requer que a pessoa se aproprie do conhecimento como uma pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. O processo de aprendizagem é interativo e envolve transferências para que o aluno acredite em sua capacidade de criar significados, pensar, sonhar e desejar. Portanto, aprender de forma significativa implica construir significados próprios relacionados à história de vida de cada um e à sua maneira de estar no mundo. Esse tipo de aprendizagem é transformador, pois permite que a pessoa construa

---

<sup>8</sup> Warat se inspirou no movimento artístico e literário intitulado surrealismo, que teve início em 1919 na Europa, conhecido por seu caráter onírico e vocação subversiva.

<sup>9</sup> Pinguins, como Warat costumava nomear os ditos “operadores do Direito”, em virtude de uma padronização tamanha que alcança a estética.

seu próprio conhecimento, assumindo a autoria de seus pensamentos e a responsabilidade por sua própria aprendizagem, em síntese:

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, com o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda, acredite que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

[...]

A aprendizagem significativa é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja (2008, p. 62-63).

A partir dos aportes da Teoria da Carnavalização literária, de Mikhail Bakhtin, Warat (2004) propõe que o papel do professor é estimular a *carnavalização* da sala de aula. Acerca da epistemologia carnavalizada na obra de Warat e seu potencial para inovação, explica Marta Gama (2018, p. 167):

A Epistemologia carnavalizada se propõe a introduzir critérios que sirvam para construir o novo, para inventar o novo, para apressar o envelhecimento das verdades consagradas. Com sua fala Warat pretende, valendo-se da ambivalência do carnaval, colocar em crise o instituído, para fazer nascer o novo no Direito. Presente o seu desejo de desvio da visão monogâmica do mundo que a ciência nos dá, ou seja, o paradigma científico da modernidade para uma cosmovisão carnavalesca. É essa visão que ele quer emprestar ao Direito por meio da Epistemologia carnavalizada.

Nesse sentido, a epistemologia carnavalizada se opõe à seriedade obtusa do ensino jurídico tradicional e à reprodução acrítica de saberes, ao passo que não só abriga como festeja os saberes populares, as cosmovisões, as subjetividades singulares, o lúdico, a imaginação e a criatividade. Tal proposta pedagógica se coaduna com a filosofia de Spinoza, conforme afirma Martins (2023, p. 87) em seu dedicado estudo sobre a medicina da mente a partir de Spinoza: “nós somos imaginantes e inteligentes simultaneamente”.

Assim como Warat e Spinoza, Paulo Freire se recusava a aceitar críticas que viessem de uma abordagem excessivamente cientificista, que sugeriam uma falta de rigor em sua argumentação devido à linguagem emocional que utilizava. O pedagogo brasileiro defendia que a intensidade emocional com que abordava os problemas não diminuía sua seriedade ou comprometimento. Ele argumentava que não era uma dicotomia, ou seja, não havia uma parte dele que fosse puramente racional e outra puramente emotiva. Em vez disso, ele afirmava ser uma totalidade, onde razão, emoção e conhecimento se integravam, e sua compreensão do mundo era feita não apenas com a mente, mas também com o corpo e as emoções:

Gostaria já agora de insistir na minha recusa a certo tipo de crítica de natureza cientificista que, no mínimo, sugere ausência de rigor na maneira como discuto os problemas e na linguagem ou na sintaxe “demasiado” afetiva que uso. A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem

em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (2002, p. 23).

Por sua vez, para além das críticas à concepção tradicional do Direito e do ensino jurídico fundado na lógica racional e cientificista característico do projeto de modernidade do capitalismo globalizado, Warat (2010) propôs um repensar e reinventar os Direitos Humanos, numa concepção emergente do Direito, como um ponto de partida para o reencontro com a parte da humanidade negada e expurgada no projeto moderno, qual seja, a sensibilidade. É nesse sentido que Warat (2010) igualmente propugna o abandono do modo hegemônico de compreensão dos direitos humanos (normativista) e de ensino dos direitos humanos, compondo, a partir do encontro da filosofia surrealista e dos direitos humanos, o que nomeia Direitos da Alteridade e uma didática carnavalizada.

No que concerne a uma outra perspectiva dos direitos humanos como Direitos da Alteridade, Warat aponta que a insistência de normatização, tipificação e convenção da modernidade que visa excluir o erro, as inconsistências, contradições e impermanência resulta por negar e rechaçar características próprias da natureza humana<sup>10</sup>.

Aqui a proposta de direitos humanos como Direito da Alteridade, portanto, direito ao erro, à impermanência e à incerteza, como elementos próprios da natureza humana, e de uma pedagogia que lhe seja correspondente, converge com os critérios da doutrina pedagógica das crianças calcados no *Tratado da emenda do intelecto*, de Spinoza, tal qual infere Rezende (2013) a partir do conceito de *emendation*. De modo que, em vez de elencar um rol fixo e imutável de direitos positivados e supostamente tutelados pelo Estado capitalista em troca de submissão<sup>11</sup>, Warat propõe Direitos da Alteridade, que permitem o

<sup>10</sup> Nas palavras de Warat (2010, p. 127): “É preciso tentar pensar os Direitos humanos desde outros lugares menos carregados de certeza, sem veicular ideias convencionadas, como se fossem convencionadas desde sempre e portanto verdades e não mais convenções. Um modo desvinculado de disfarçar opiniões ou projeções dos que detêm o poder de dizer ou de fazer. É preciso procurar uma prática e uma sabedoria sobre os Direitos humanos desde um frescor virginal, com a frescura das crianças, com o sabor de um devir nômade. Um retorno consciente à errância primordial com que o homem se constituiu homem em e com alteridade. A fuga de um enclausuramento que a modernidade impôs sem adverti-lo. Um deixar-se levar para produzir o imprevisível pela diferença. Porém, além da frescura, uma necessidade existencial perdida de ter sempre presente o fato de o homem estar composto por uma pulsão de errância que determina definitiva, e infinitamente, em termos de existência, a impermanência de qualquer coisa. Se existe algo que o homem não pode radicalmente ser é permanente em qualquer coisa. O impossível para a natureza humana: o permanecer. Perdemos muito mais nessa teimosia por permanecer imutável no tempo, que se deixássemos fluir nossa condição nômade na leveza. A insustentável leveza da errância, que inclusive é negada para o desejo e nossa sexualidade. Precisamos inventar amores e valores permanentes. Nenhum nômade pode ser monogâmico sem uma certa impertinência mística. A espécie não termina de entender que estar inquieto e em desequilíbrio é nossa condição vital.”

<sup>11</sup> Warat (2010, p. 129) adverte para a generosidade como mecanismo de controle, afirmando que “os genocidas também choram. E a violência dos bons sentimentos, que nunca são absolutamente generosos, outorga ajuda em troca de submissão”, à semelhança da falsa generosidade do opressor que denuncia Freire (2023, p. 41) quando afirma que “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”.

reencontro do homem com a sua sensibilidade. Propõe uma lista inicial, mas enfatizando que se trata de algo flexível e mutável, (2010, p. 131):

Primeiro esboço de Direitos da Alteridade - uma listagem que me surgiu automaticamente e que pode ser alterada com variadas combinações:

- a) direito a não estar só;
- b) direito ao amor;
- c) direito à autonomia, encontro com a própria sensibilidade;
- d) direito à autoestima;
- e) direito a não ser manipulado;
- f) direito a não ser discriminado, excluído;
- g) direito a ser escutado;
- h) direito a não ficar submisso;
- i) direito a transitar à margem dos lugares comuns, os estereótipos e os modelos;
- j) direito a fugir do sedentarismo como ideologia e retomar à pulsão de errância;
- l) direito à própria velocidade; à lentidão.

Warat (2010, p. 131) enfatiza a alteridade como elemento central dos direitos humanos, em sua concepção emergente, e conclui que, na concepção dominante de educação, a alteridade não é possível, porque, neste modelo, tem-se um “aluno condenado a ficar quieto, renunciar a qualquer indicador de sua pulsão de errância e receber passivamente o saber do professor, sem aventuras, surpresas ou procuras de caminhos paralelos”. Ademais, Warat (2010, p. 132) conclui ser “um modelo que impossibilita, em sua própria estrutura de comunicação, qualquer possibilidade de escutar o outro. O que é em si mesmo uma grande violência aos direitos da alteridade”. Ante a relevância do diálogo tanto para a existência dos homens como para a possibilidade de alteridade, convém reproduzir a explanação de Freire (2023, p. 109):

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Assim, ante a insuficiência e impossibilidade de diálogo, portanto, de alteridade no modelo tradicional de ensino dos direitos humanos (Direitos da Alteridade), Warat (2010) propõe a estratégia didática da sala de aula como espaço para carnavalizar por meio da arte afirmativa. Sobre a arte afirmativa, Warat (2010, p. 132) explica que “a arte afirmativa é aplicação da arte à melhoria das próprias condições de existência e cuidado (da própria pessoa e do outro)”. Ou seja, não se trata da arte como instrumental educacional aplicável segundo as necessidades de demonstração, explanação ou explicação de conceitos

abstratos, mas arte como “uma forma de redescoberta da própria sensibilidade e da sensibilidade como forma de compreensão além do pensamento, entender que o corpo compreende e se comunica com os outros corpos” (Warat, 2010, p. 133).

#### 4 EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO

Freire cunhou o termo “educação bancária” (2023, p. 80) para se referir ao modelo de educação que se opõe à pedagogia do oprimido. A educação bancária recebe esse nome em razão da enfática dicotomia hierárquica que categoriza educadores e educandos. Nessa concepção, os educadores são os sujeitos dotados de conhecimento e os educandos são os objetos de ensino, meros receptáculos do conhecimento que será transmitido, por meio de narrativa e discurso, pelos educadores.

Assim, dentre as características dessa educação em que um sujeito “deposita” os seus conhecimentos em outro que é *vazio*, destaca-se a narração de experiências e a total impossibilidade para o pensar crítico e autônomo dos educandos e dos educadores. Nesse sentido, explica Freire (2023, p. 80):

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Assim, a educação bancária desconsidera em absoluto toda a potência e natureza humana que se destina a *Ser Mais*. Pelo contrário, visa à domesticação das mentes e dos corpos. Dentre dessa concepção de educação, o bom aluno é aquele que mais se ajusta às regras e diretrizes, o que cala, escuta e só fala quando previamente autorizado, por aquele que é o único dotado de conhecimento: o educador.

É desse modo que a educação operacionaliza a ideologia da opressão por meio da difusão e manutenção da crença da superioridade daqueles que são sábios sobre aqueles que são absolutamente ignorantes, que podem eventualmente receber a dádiva do conhecimento que lhes será doado, generosamente, desde que se comportem bem, fiquem em silêncio, não façam críticas, ou seja, permaneçam passivos. Ainda acerca da educação bancária, convém retornar às lições de Freire (2023, p. 82), que assim descreve e sistematiza a educação bancária:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Desse modo, a educação bancária é inegavelmente inapta à autonomia, à libertação, ao livre pensar. Enquanto houver a distinção abrupta entre educador, como sujeito cognoscente, e educando, como objeto, a educação será um mecanismo de opressão e dominação, ainda que o educador seja movido pelas melhores intenções. Nos dizeres de Freire (2023, p. 85):

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta.

Dito isso, para além das características da educação bancária e seu inato caráter opressor, duas observações se fazem necessárias. A primeira é sobre a oposição que os opressores, por óbvio, farão de qualquer proposta pedagógica contrária à educação bancária. Quanto à objeção dos opressores a outro modelo educacional que não o bancário, afirma Freire (2023, p. 83):

Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico [...] o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.

A outra é a inadequação da educação bancária, tanto do modelo de ensino bancário como de seus métodos e didática, para a promoção de uma educação libertadora voltada não apenas para um pensar e agir crítico, mas criativo de educandos e educadores. O que supõe a superação da segregação entre

educandos e educadores, reconhecendo ambos como sujeitos cognoscentes e integrantes do processo de aprendizagem, que é contínuo<sup>12</sup>.

Isso posto, uma proposta pedagógica que se destina a estimular educandos e educadores a desvelar aspectos da sua realidade concreta com vistas a transformar o mundo não pode se valer de métodos próprios do modelo de educação que tem por finalidade manter imperscrutáveis as estruturas de dominação e opressão.

Ainda sobre a educação bancária, Hooks (2021, p. 64), retomando a pedagogia de Paulo Freire, destaca como práticas autoritárias nas escolas enfraquecem a abordagem democrática na sala de aula. A autora argumenta que o autoritarismo desumaniza os alunos, eliminando a sensação de entusiasmo e envolvimento ativo no aprendizado. Além disso, menciona que os professores autoritários muitas vezes se veem como os únicos profissionais sérios, enquanto os educadores democráticos são estereotipados como menos rigorosos. Isso é especialmente verdadeiro quando os educadores democráticos procuram criar um ambiente agradável de aprendizado.

Uma vez descritas as características da educação bancária, conforme conceitua Freire (2023), convém examinar o que escreveu o filósofo holandês sobre a educação institucionalizada e sua vocação para estimular o aperfeiçoamento do intelecto, segundo os seus comentaristas.

Como mencionado neste ato, Spinoza não escreveu, expressamente, sobre uma doutrina educacional. Contudo, seus posicionamentos acerca da educação são inferidos por comentadores a partir tanto das suas obras – a exemplo do *Tratado da emenda do intelecto*, por meio do qual Rezende (2013) propõe uma doutrina da educação das crianças calcada no “princípio do acompanhamento do erro”, e do Capítulo 9 do apêndice da parte IV da *Ética*, por meio do qual Oliveira (2012) interpreta que apenas uma pedagogia democrática estaria de acordo com o sistema filosófico de Spinoza – como a partir da combinação das obras com a biografia do filósofo, a exemplo do episódio em que ele recusou a cátedra da Universidade de Heidelberg, fato por meio do qual Rabenort depreende nele uma figura de educador (2016).

Desses aportes sobre a educação em Spinoza, a presente tese expõe pontos de convergência entre a filosofia de Spinoza e as pedagogias freiriana e waratiana<sup>13</sup>, como restou demonstrado ao longo deste ato. É nesse sentido que Oliveira (2012) conclui que uma pedagogia alinhada à filosofia de Spinoza seria uma

---

<sup>12</sup> Nesse sentido, observa Freire (2023, p. 94): “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”

<sup>13</sup> A par disso, a proposta de pedagogia surrealista ou didática carnalizada de Warat (2010) ao seu modo também tenciona o rompimento do silêncio da sala de aula, propondo que a aprendizagem se dá com todo o corpo.

pedagogia, por excelência, democrática<sup>14</sup>. Assim, é possível afirmar que há harmonia entre as críticas feitas por Freire sobre a educação bancária e a educação institucionalizada segundo Spinoza, que sobre este modelo de educação escreveu:

As academias, fundadas às custas da República, são instituídas menos para cultivar o espírito do que para o entravar. Todavia, em uma República livre, as ciências e artes são cultivadas, então, da melhor forma, concedendo-se a cada uma permissão para ensinar publicamente às suas custas e com o perigo de sua reputação. Reservo, porém, estas questões e outras semelhantes para outro lugar, pois aqui desejei tratar apenas do que pertence exclusivamente ao império aristocrático (Spinoza *apud* Oliveira, 2012, p. 29).

Ora, nos parece plausível presumir que as academias a que se refere Spinoza, as quais têm por finalidade menos estimular o aperfeiçoamento do intelecto e mais entravá-lo, não divergem em substância e didática do modelo hegemônico de ensino intitulado “bancário” por Freire (2023). Tanto assim que o filósofo holandês, ao negar a cátedra em Heidelberg, afirmou que não poderia fazê-lo sobretudo ante a “(1) incerteza do quão franco ele poderia ser nas suas leituras sem perturbar a religião estabelecida; (2) relutância em incitar controvérsias inevitáveis”, segundo escreveu Rabenort (2016, p. 69), o que nos leva a concluir que liberdade não era um traço daqueles locais de ensino.

De maneira semelhante, hooks (2021, p. 212), ao escrever sobre o ambiente das universidades estadunidenses, também apontou a ausência da liberdade e do diálogo que decorrem do receio dos estudantes em apontar discordâncias e gerar conflitos. Embora se imagine que o ambiente universitário seja um espaço de liberdade de expressão e debate, a realidade mostra o contrário, pois os alunos muitas vezes têm receio de expressar suas opiniões por medo de desagradar professores e colegas. Isso cria um ambiente de tensão, onde o conflito é visto como uma ameaça à continuidade do diálogo crítico e à ideia de comunidade, especialmente em salas de aula com diversidade:

Em geral, professores preferem ignorar sentimentos emotivos na sala de aula porque temem o conflito que pode surgir. Por mais que todo mundo goste de imaginar que o campus universitário é um lugar sem censura, onde a liberdade de expressão prevalece e os estudantes são incentivados a se engajar em debates e trocas dialéticas, a realidade oposta é um retrato mais fiel do que acontece nas salas de aula do ensino superior. Com bastante frequência, os estudantes sentem medo de falar por receio de afastar professores, professoras e colegas. Ficam aterrorizados com a ideia de discordar, se pensam que isso pode resultar em conflito. Mesmo que nenhum de nós imagine ser possível ter um relacionamento romântico em que não haja o mínimo conflito, estudantes — e, às vezes, professores e professoras —, sobretudo em salas de aula onde há diversidade, tendem a ver a presença de conflito como ameaça à continuidade da troca crítica e como um indício de que a comunidade não é possível quando há diferença (p. 212).

---

<sup>14</sup> Oliveira escreve: “entende-se que um pedagogo contemporâneo, uma vez convencido refletidamente desta outra concepção de educação, pode estabelecer também uma outra pedagogia, criando com seus educandos uma relação em bases comuns, em que ambos – apesar de suas amplas diferenças – têm em comum o fato de serem parte da natureza, tornando-se, por isso, iguais. Nesse sentido, depreende-se daqui uma concepção profundamente democrática de educação” (Oliveira, 2012, p. 35).

Por sua vez, Freire (2023) afirma que uma sociedade opressora produzirá um modelo de educação que lhe é correlato, tanto assim que uma outra educação só é possível quando parte dos oprimidos, por isso, propugna uma pedagogia “do” oprimido e não “para” o oprimido. Isso posto, seria contrafactual supor que, em uma sociedade marcadamente desigual como a brasileira, o ensino institucional e hegemônico seja libertador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites aos quais a educação brasileira foi, e *segue sendo*, submetida historicamente impossibilitaram a adoção de uma prática educacional calcada na pedagogia de Paulo Freire. Ademais, a educação emancipatória reconhece o seu papel de transição como uma ponte que permite identificar tanto o ponto de partida como as possibilidades de chegada entre a educação hegemônica e uma educação pluriversal (epistemologicamente diversa), o meio entre o começo que está dado e o começo que vislumbra<sup>15</sup>.

Uma educação contra-hegemônica que dissemine uma narrativa crítica da história, que identifique nas políticas do passado e do presente as opressões e omissões contra as quais, bravamente, resistem os negros, as mulheres e os pobres, e que tenha por objetivo a concretização de um país de cidadãos conscientes, críticos e livres. Uma educação em que se assenta a pedagogia da esperança de Paulo Freire: “a luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcatruas, das omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também, da esperança” (Freire, 2022, p. 153).

Uma perspectiva pedagógica da educação em que “o aprendizado, portanto, serviria para educar os estudantes para a prática da liberdade, e não para sustentar as estruturas de dominação existentes”, como observou hooks (2021, p. 95).

Para a afirmação dos direitos humanos na América Latina, a educação de qualidade não é apenas um direito humano fundamental, mas sobretudo condição de possibilidade para o reconhecimento e afirmação

---

<sup>15</sup> A concepção circular “começo, meio, começo”, inserta no pensamento orgânico das comunidades biofílicas, calcadas na cosmologia politeísta, como explica Nêgo Bispo, apresenta-se como alternativa à linear “começo, meio, fim”, presente no pensamento sintético, característico das sociedades biofóbicas, pautadas na cosmologia monoteísta. “[...] a colonização é um sistema fundado numa cosmologia monoteísta que produz um pensamento vertical, linear, que tem começo, meio e fim. [...] O desenvolvimento é fundamentado no pensamento sintético, e o envolvimento é fundamentado no pensamento orgânico.” A síntese do pensamento de Nêgo Bispo está disponível em: <https://amarello.com.br/2022/04/cultura/dois-e-dois-sao-dois-renato-noguera-e-nego-bispo/>. Em outros termos, a educação fiscal que imagino, ora apresentada, é parte do processo de parto de um mundo que está sendo gestado na barriga deste em que vivemos, para usar a metáfora de Eduardo Galeano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk&t=523s>.

de todos os demais direitos humanos. Por isso que educação é coisa séria: é um direito humano e, ao mesmo tempo, meio-instrumento político e social mais importante para a afirmação de todos os demais direitos humanos. Para que ela possua o caráter de liberação e emancipação do sujeito, a educação também tem que ser livre e emancipada. Justamente a coerência entre seu compromisso e seu modo de agir constitui um dos grandes desafios da educação em direitos humanos na cultura colonial da América Latina.

Assim, as tensões e desafios da implementação de uma educação em direitos humanos refletem as contradições de uma sociedade que precisa repensar suas bases para possibilitar um verdadeiro processo de transformação. A educação crítica, como instrumento de conscientização e emancipação, é a chave para que a América Latina avance no reconhecimento e na afirmação dos direitos humanos, e para que possa superar as barreiras impostas por uma cultura de opressão e exclusão presentes em nossa herança colonial.

## REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Organizadoras: Sonia Lúcia de Carvalho e Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erastos Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GONÇALVES, Marta Regina Gama. A ciência jurídica e seus dois maridos, colocando as verdades fora do lugar: uma projeção da teoria da carnavalização literária no direito. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, Florianópolis-SC, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/4295>. Acesso em: 25 out. 2023.

GONÇALVES, Marta Regina Gama. **Surrealismo Jurídico: a invenção do Cabaret Macunaíma: uma concepção emancipatória do Direito**. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2736>. Acesso em: 15 out. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefantes, 2021.

- MARTINS, Laércio Melo. **Medicina da mente em Espinosa**: a primazia do corpo para a cura. 1. ed. Goiânia: [s.n.], 2023. Edição do Kindle.
- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **A educação no Capítulo 9 do Apêndice da Ética IV de Espinosa**. Resafe: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 17, p. 14–37, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i17.4448>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- RABENORT, William Louis. **Spinoza como educador**. Tradução GT Benedictus de Spinoza; coordenação Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e Francisca Juliana Barros Sousa Lima. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016.
- REIS, Helena Esser dos. O que nos faz agir? Discussões filosóficas sobre os fundamentos dos direitos humanos. **Prometheus - Journal of Philosophy**, v. 7, n. 16, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v7i16.2527>. Acesso em: 25 out. 2023.
- REZENDE, Cristiano Novaes de. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no Tratado da Emenda do Intelecto de Espinosa. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 52–110, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v5i1.8635411>. Acesso em: 25 out. 2023.
- WARAT, Luís Alberto. **A rua grita Dionísio!** Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- WARAT, Luís Alberto. **A rua grita Dionísio!** Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- WARAT, Luís Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Vol. I. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- WARAT, Luís Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Vol. I. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

## COHERENCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN HUMAN RIGHTS EDUCATION: A STORY OF LOVE AND HOPE

**ABSTRACT:** The relationship between education and human rights in the Latin American context is a fertile ground for discussions on social inequality, inclusion, and social justice. This article explores this relationship from a Freirean perspective, focused on emancipation and the promotion of human rights. The central question is how human rights education can be implemented in a manner consistent with the principles of social justice, considering the challenges imposed by socioeconomic stratification and colonial legacies in Latin America. To this end, following an analytical methodology and a technical literature review, the general objective is to propose a critical reflection on these challenges, addressing the intersection between education and human rights, the impacts of educational policies on access to these rights, and the coherence between theory and educational practice, integrating Warat's contributions on a creative conception of legal education. Based on the theoretical contributions of Paulo Freire, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, and Solon Eduardo Annes Viola, it is concluded that human rights education is not only a right but, above all, an essential means for the affirmation of all other human rights.

**KEYWORDS:** Education; Human Rights; Latin America; Paulo Freire.

## COHERENCIA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA HISTORIA DE AMOR Y ESPERANZA

**RESUMEN:** La relación entre educación y derechos humanos en el contexto latinoamericano es un terreno fértil para discusiones sobre desigualdad social, inclusión y justicia social. Este artículo explora esta relación desde una perspectiva freireana, centrada en la emancipación y la promoción de los derechos humanos. La cuestión central es cómo la educación en derechos humanos puede implementarse de manera coherente con los principios de justicia social, considerando los desafíos impuestos por la estratificación socioeconómica y los legados coloniales en América Latina. Para ello, siguiendo una metodología analítica y una revisión técnica de la literatura, el objetivo general es proponer una reflexión crítica sobre estos desafíos, abordando la intersección entre educación y derechos humanos, los impactos de las políticas educativas en el acceso a estos derechos y la coherencia entre teoría y práctica educativa, integrando las contribuciones de Warat sobre una concepción creativa de la enseñanza jurídica. A partir de los aportes teóricos de Paulo Freire, Maria de Nazaré Tavares Zenaide y Solon Eduardo Annes Viola, se concluye que la educación en derechos humanos no es solo un derecho, sino, sobre todo, un medio esencial para la afirmación de todos los demás derechos humanos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; Derechos Humanos; América Latina; Paulo Freire.