

# **CONCURSO DE TESES**

**XII CONGRESSO NACIONAL DOS DEFENSORES PÚBLICOS**

***EDUCAÇÃO EM DIREITOS E DEFENSORIA PÚBLICA: A  
INTERSUBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO E A EFETIVIDADE DA CIDADANIA  
PERMEADA PELA LINGUAGEM.***

**Juliano Viali Dos Santos**

**Curitiba/PR – 2015**

# **EDUCAÇÃO EM DIREITOS E DEFENSORIA PÚBLICA: A INTERSUBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO E A EFETIVIDADE DA CIDADANIA PERMEADA PELA LINGUAGEM.**

Juliano Viali dos Santos<sup>1</sup>

*“Afirmo que a educação é educar-se, que a formação é formar-se”*

*Hans-Georg Gadamer*<sup>2</sup>

## **I – INTRODUÇÃO.**

A atual exclusão social, as minorias tomadas em seus guetos culturais ou físicos, as práticas discriminatórias, a falta de solidariedade ou tolerância, o insucesso pleno aos direitos fundamentais básicos, indicam que a sociedade carece em ética, solidariedade, Educação em Direitos.

Por outro lado, desde a modernidade, o sujeito elevado ao *status* de portador de direitos, viu sua liberdade e suas fundamentais necessidades, como saúde, educação, segurança, juridificados por meio de normativos de todas as espécies.<sup>3</sup> E, no Brasil, isso tem permanecido de forma mais intensa após a Constituição Federal, denominada constituição cidadã, que previu diversos princípios e garantias fundamentais, bem como refletiu seus significados em diversos ordenamentos de direitos aos cidadãos, mas não sendo garantia de que a solidariedade, a tolerância, o respeito, a provisão das necessidades básicas sejam efetivados, restando, ainda, muitos, em promessas constitucionais.

---

1 Defensor Público da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: [jviali@defensoria.rs.gov.br](mailto:jviali@defensoria.rs.gov.br) ou [jviali@hotmail.com](mailto:jviali@hotmail.com) f. (054) 3292.4575. Bacharel em Direito e Pós-Graduado em Direito de Trânsito. Licenciado em História e Licenciando em Filosofia. Mestrando em Educação.

2 *Hans-Georg Gadamer*. Citação pronunciada em conferência, em 1999.

3 Nesse sentido, em artigo publicado na revista Veritas, H.G. Flickinger delibera sobre a juridicação da liberdade.

A redação do artigo 134 da Constituição Federal, pela redação conferida pela Emenda Constitucional 80/14, bem como a lei orgânica nacional da Defensoria Pública<sup>4</sup>, em seu artigo 1º, expressam que também é incumbência da Instituição, como expressão e instrumento da democracia, a orientação jurídica e a promoção dos direitos humanos, sendo que o artigo 3º da lei complementar indica os objetivos, dentre outros: primazia da dignidade da pessoa humana, redução das desigualdades sociais prevalência e efetividade dos direitos humanos<sup>5</sup>. Outrossim, o artigo 4º, com as alterações conferidas na Lei Complementar 80/94 pela Lei Complementar 132/09, deixou consignado, de forma exemplificativa, que é função institucional da Defensoria Pública a promoção, difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico (inciso III).

Na seara da educação, a praticada dentro ou fora da escola, por diversos órgãos ou instituições, é comum e em diversas ações pedagógicas, especialmente as realizadas dentro de contextos formais, a prática educacional ser formatada e realizada sob a base da filosofia da consciência, mediante a denominada transmissão de conhecimento de base universal, de fundamento absoluto, tendo de um lado o professor, orientador, facilitador e de outro o aluno, o educando, o discente.

Porém, uma Educação em Direitos, esta baseada na perspectiva de uma educação ética e, nas palavras da professora e defensora pública carioca, Dra. Elida Séguin, “*do mais efetivo meio de prevenir a intolerância*”, deve superar o paradigma ainda reinante, baseada na filosofia da consciência, sob pena de, também nessa nova temática educacional, se perpetrar e reproduzir prática educativa esculpida e respaldada em filosofia de período histórico e social do século XVIII, não podendo a Defensoria Pública,

---

<sup>4</sup> LC 80/94, alterada pela LC 132/09.

<sup>5</sup> Art. 3º - A. São objetivos da Defensoria Pública: I – a primazia da dignidade da pessoa humana e a redução das desigualdades sociais; II – a afirmação do Estado Democrático de Direito; III – a prevalência e efetividade dos direitos humanos; IV – a garantia dos princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório.

instituição criada sob o signo do regime democrático, permitir, reproduzir e estimular esse formato educativo.

Assim, a presente tese demonstrará, nos moldes pretendidos para esse trabalho, um passar pela educação em direitos; a superação do paradigma da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, em breve suporte teórico e, por fim, a necessidade da atuação da Defensoria Pública nessa seara com a fundamentação nesse novo paradigma educacional, para garantir, desde o nascedouro, a possibilidade de uma Educação em Direitos baseada na ética e na cidadania, sendo fundamental que a Defensoria - como metagarantia do século XXI – contribua na transformação da promessa constitucional de “*promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu exercício da cidadania*”<sup>6</sup> em efetividade ao Estado Democrático de Direito.

## **II – DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS.**

Atualmente no Brasil, mesmo sendo um país em desenvolvimento, as violações aos direitos individuais (em especial das pessoas oriundas dos grupos e segmentos sociais menos favorecidos), sociais (v.g. saúde, educação), políticos (favorecimentos, desconhecimentos das comissões, conselhos, fiscalização dos atos públicos) e o descumprimento dos deveres de respeito, solidariedade, tolerância às diferenças, estão cada vez mais notórios. Como assevera Paulo Roberto Padilha (2008, p. 32) em relação a esse homem que viola os deveres e possivelmente desconhece os direitos dos demais:

Falta-lhe abertura para aprender com a diversidade e buscar uma sociedade que consiga alcançar uma ética fundada no respeito às diferenças, isso significando conviver com elas e não se isolar nos guetos

---

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

multiculturais que não enfrentam os desafios de uma radicalidade democrática para a convivência plena de direitos e deveres.

Como alguns exemplos, o estatuto da criança e do adolescente, código de defesa do consumidor, estatuto do idoso, código de trânsito brasileiro, instituíram novos direitos ao cidadão, que ainda carecem, em muito, de conhecimento ou sua contextualização com a sociedade e, especialmente, com os grupos envolvidos, mais ainda nos segmentos marginalizados e excluídos. Como assevera José Murilo de Carvalho (2008, p. 210), ao citar pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, em 1997, mais da metade das pessoas sequer conseguiam citar um só direito, civil, político ou social:

A precariedade do conhecimento dos direitos civis, e também dos políticos e sociais, é demonstrada por pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997. A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita.

Na mesma pesquisa (CARVALHO, 2008, p. 210), a educação foi indicada como fator mais importante para o conhecimento dos direitos e o seu exercício:

A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos.

No mesmo sentido, Paulo Freire frisou que é *“uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta”* (FREIRE, 2000, p. 53). Igualmente, quando dos escritos de *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire explica que a autonomia do sujeito para aprender não serve para se adaptar *“[...] mas sobretudo para transformar a realidade,*

*para nela intervir, recriando-a [...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*” (FREIRE, 1996, p. 69), sendo que o contexto histórico é possibilidade ao sujeito e não determinação (FREIRE, 1996, p. 99):

A compreensão Mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamento genético, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos.

Já em *Pedagogia do Oprimido*, o saudoso educador brasileiro indica acerca do diálogo, “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2011, p. 114).

São diversos os estudos sobre a educação como fonte transformadora de realidade e fortalecedora de saberes de convivência. Nesse sentido, como observa Jayme Paviani (2007, p. 65):

A partir da educação, acompanhada de uma ação política renovadora, é possível fortalecer a sociedade civil e enquadrar o Estado em seus justos limites. Numa sociedade mais organizada, o Estado é mais eficaz e menos corrupto, menos burocrático e, em consequência, menos injusto.

Para o colega Defensor Público, Domingos Barroso da Costa (2014, p. 43), o próprio direito, entendido como normas e obrigações, se demonstra como principal instrumento de manutenção de relações que condicionam interesses de elites, em detrimentos de segmentos de excluídos:

[...] Enquanto linguagem do poder [...] o Direito se apresente como o principal meio de comunicação e identificação entre dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados, enfim incluídos e excluídos.

[...] o Direito ainda se projeta como o principal instrumento de manutenção do estado de coisas estabelecido no concernente às relações de poder, cuja estagnação sustenta e perpetua, assegurando que o Estado permanecerá a serviço das elites dominantes.

Por outro lado, o desprezo pela condição do sujeito como portador de direitos, o coloca fora da plenitude jurídica, conforme a advertência trazida por Axel Honneth “[...] se pude distinguir, como segunda forma de menosprecio, la privación de derechos y la exclusión social. En este caso, el hombre es humilhado em la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor.” (HONNETH: 2010, p. 26)

Nesse sentido, a atuação profissional (entendo melhor dizer “vocacional”) das Defensoras e Defensores Públicos, nos coloca, diariamente, com as injustiças sociais, as diferenças de tratamentos no âmbito penal e falência do sistema prisional, as precariedades básicas que são envolvidas as classes menos favorecidas (ex. vagas na educação infantil, remédios, cirurgias, moradia, alimentação), as fraturas das relações de família, as graves precariedades na proteção da infância e adolescência, as violações impostas aos consumidores, a falácia do acesso à justiça ou de diversas decisões judiciais injustas.

Porém, no âmbito do direito ou da política, bem como do círculo das decisões do judiciário, não teremos ampliação de respostas adequadas, pois estas já estão esgotadas, desacreditadas e impregnadas de burocracia. Uma educação formativa em educação em direitos surge como possibilidade para criar o conhecimento - permeado pelo diálogo - que reflita em decisões comuns, partilhadas e compartilhadas, relacionadas com a autonomia e o respeito ao outro.

Simetricamente inverso, o vasto leque de direitos e garantias a todos os cidadãos, em especial os oriundos da propaganda igualdade de direitos, indica que a sociedade, em todos os seus segmentos, mas agravado nos ambientes marginalizados e excluídos, deve

desenvolver discussões na seara educacional e que promovam possibilidades de autonomia e respeito, inclusive para proporcionar influências nas decisões políticas das estruturas e nas temáticas geradoras de conflitos, exclusão ou ausência de solidariedade, em especial pelo viés formativo da Educação em Direitos.

Na seara do exercício de deveres e direitos, necessário que se detenha o conhecimento do contexto em que se trava as relações sociais, no viver com responsabilidade e autonomia. Nesse sentido, como um exemplo diário de violação aos direitos, como afirma Roberto Damatta, o pedestre não é reconhecido como sujeito igual nas relações do cenário viário, sofre preconceito e é discriminado nas opções das vias, além de ser preterido pela sua vulnerabilidade física e de sua própria representação de ser inferior nas relações do trânsito. (DAMATTA: 2010, 54).

Portanto, a nossa sociedade, em especial nos setores mais marginalizados – mas não só nestes – e muito pelo legado histórico de exclusão social e de desrespeito, o conhecimento de direitos basilares e o respeito fundamental da dignidade da pessoa humana, da ética, da autonomia, respeito, liberdade, poderá ser possibilitado por uma Educação em Direitos.

### **III – DA FILOSOFIA DA CONSCIÊNCIA PARA A FILOSOFIA DA LINGUAGEM.**

Inicialmente, cabe referir que não é objetivo dessa tese aprofundar essa parte da argumentação, trazendo breves elementos e indicações bibliográficas<sup>7</sup> para eventuais análises específicas. Nesse sentido, o projeto formativo que envolve a educação desde a modernidade está baseada na capacidade do sujeito participar – no âmbito da

---

7 Para aprofundamento na temática, citamos Georg W. F. Hegel, Martin Heidegger, Paul Ricoer.



consciência (podemos dizer discernimento) – a uma razão universal, como assevera Vanderlei Carbonara (2013, p. 58-59):

A filosofia da modernidade deslocou seu fundamento da metafísica do ser para a metafísica da consciência e, com isso, deu à subjetividade um caráter de centralidade. Do *cogito* cartesiano, passando pela autonomia kantiana, até a dialética do esclarecimento hegeliana, a filosofia moderna constitui-se um humanismo que colocou o homem no centro da razão e, como tal, no centro do universo. A possibilidade de elevar-se de um estado de natureza para um estado racional – tarefa então atribuída à educação – coloca o homem em vias de um esclarecimento absoluto. A consciência dá ao sujeito a possibilidade de acesso à verdade, que o orientará em todos os assuntos, quer seja nas ciências, na moral ou nas artes. Com a filosofia da consciência substitui-se o fundamento ontológico pelo fundamento gnosiológico.

E esse entendimento, desde a modernidade, se insere muito profundamente no cenário educacional, onde o professor é o mero “transmissor” de conhecimento, onde o aluno, por sua consciência, na sua subjetividade, acessa o saber universal transmitido pelo seu docente. Entretanto, com o denominado “giro linguístico”, a linguagem passou de mera significação para a própria realidade, como continua Carbonara (2013, p. 91):

Da constatação nietzscheana de que operamos com interpretações e não com fatos, até as *Investigações Filosóficas* da segunda fase de Wittgenstein, a filosofia faz um radical deslocamento na sua relação com a linguagem: sai de uma linguagem que serve de instrumento para a consciência, e chega à concepção de que é na linguagem que o mundo se dá. Não mais linguagem que diz algo sobre o mundo, mas linguagem que cria o próprio mundo ao dizê-lo. Se a filosofia da consciência conseguiu avançar da concepção de mundo como “totalidade das coisas” para “totalidade dos fatos”, o perspectivismo nietzscheano (que terá influências sobre a posterior filosofia da linguagem franco-germânica) desloca a concepção de mundo para outra instância, que não é da ordem de uma consciência que acessa a razão universal. Agora serão as interpretações que determinarão o mundo [...]

E conclui essa modificação de eixo do acesso à verdade (ao conhecimento) nos seguintes termos:

O que temos aí é um giro que inverte a relação entre consciência e linguagem na filosofia: se até então a linguagem era um instrumento para dizer o que fora apreendido pela consciência, agora a linguagem assumirá

posição de destaque. Não se aceita mais um sujeito que acessa a razão para chegar à verdade, mas o conteúdo que pode ser tomado como verdadeiro legitima-se no âmbito intersubjetivo e, portanto, na linguagem. (CARBONARA, 2013, 94)

#### **IV – DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS E A INTERSUBJETIVIDADE.**

Como corolário lógico, em face do conhecimento deter amplitude de possibilidade na intersubjetividade entre os sujeitos, permeados pela linguagem, uma Educação em Direitos se sustentará como legitimamente cidadã, para proporcionar autonomia e respeito, se possibilitar um verdadeiro diálogo com as partes envolvidas, com base na experiência da filosofia da linguagem, com meios de proporcionar um ambiente permeado pela interação entre os sujeitos, com identificação das causas dos conflitos, problemas, atitudes, valores, tudo inserido dentro do contexto de atuação do processo formativo da Educação em Direitos, em ambiente formal ou não formal.

Entretanto, sem existir diálogo, com uma educação reflexiva baseada na deliberação com o educando, individual ou coletiva, e sem esquecer de seu contexto social e história de vida, tendo no educador um mero transferidor do teor de normas jurídicas, conceitos, princípios, baseada na filosofia da consciência, faremos da Educação em Direitos mais um instrumento de imposição ou dominação, mantendo os educandos sem a autonomia, que é base da cidadania e um dos fundamentos da própria Educação em Direitos.

Mas o ideal é ir além, por se perceber as possibilidades de autonomia oriundas da Educação em Direitos, inclusive em possibilitar interações em relações mais profundas, como na ética, nas relações sociais mais afetivas, no respeito ao outro, no reconhecimento de direitos de pessoas ou grupos sociais minoritários, na promoção da

justiça por meios alternativos de solução ao judiciário, na cultura da paz, na participação social e política mais ampliada e ativa, como forma de poder compartilhado.

E para tanto, na presente tese, mais que um recurso pedagógico, o diálogo pretende ser compreendido como experiência de linguagem, onde deve permear o processo formativo da Educação em Direitos, desde a sua concepção e por toda a sua essência, inclusive em eventual proposta futura de diretrizes ou currículo.

A Educação em Direitos poderá gerar a possibilidade de novas posturas ao atual panorama educacional, envolvido em dificuldade de gerir as rápidas transformações das posturas sociais.

Como observa Hans-Georg Flinkinger (2011, p. 12), que adota a autonomia e o reconhecimento como conceitos-chave na formação:

Muito mais importante do que uma inclusão social, custe o que custar, é uma educação que leve a uma postura social capaz de aceitar diferenças, de reconhecer a autenticidade do outro e de assim alcançar a própria maioria e autonomia do educando. Uma tarefa nada fácil, cujo cumprimento, no entanto, contribuiria para diminuir o desamparo visível do sistema educativo, frente à dinâmica de transformações sociais hoje vividas.

Dessa forma a Educação em Direitos se delibera dentro do caráter de autonomia do cidadão, com a possibilidade de uma discussão de formação de saberes na seara da convivência, de se possibilitar a plenitude da cidadania, reconhecer conflitos e suas formas de resolução, do exercício da solidariedade, generosidade, tolerância. Ou seja, uma Educação fundada no diálogo; não como método, mas como caráter existencial para a sua concepção, promoção e execução, com ênfase na autonomia e reconhecimento do cidadão nesse processo formativo.

Como menciona Inês Barbosa de Oliveira (2011, p. 102), para Boaventura Santos, é necessário uma nova teoria de democracia, com uma discussão sobre subjetividade, cidadania e emancipação do sujeito, onde o processo formativo emancipatório é:

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

E para essas possibilidades, a Educação em Direitos é pensada sem a rigidez de resultados ou a mera transferência de normas de conduta ou jurídicas entre o “professor” ao “aluno”, mas a formação de um verdadeiro diálogo, com essa educação pensada como abertura e autocriação de horizontes de saberes. Como assevera Nadja Hermann (2002, p.86-87), esse diálogo potencializa situações inesperadas e práticas educativas instáveis, para possibilitar a construção de sentido ao conhecimento:

A experiência educativa [...] exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva.

[...] não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. Assim, a desorientação e a desestabilização, que tanto mal-estar provocam pela quebra da regularidade metódica – que se orienta por uma expectativa de comportamento correto -, serão constituídas em produtividade de sentido.

E nesse ambiente preexistente de diálogo se abre a possibilidade de propor e discutir os cenários de luta, conflitos, individualismo, alteridade, reconhecimento do outro como também merecedor de direitos no mesmo contexto. E, dentro desse fecundo contexto educativo, a possibilidade de análise de horizontes diversos se aproximam, mediante o verdadeiro “diálogo vivo”, como refere Hans-Georg Flickinger (2014, p. 55-56):

[...] o saber criado no diálogo difere do conhecimento objetivo, visado pelo conhecimento científico moderno. O último se dá à base de métodos e técnicas, aos quais qualquer pessoa, em princípio, tem acesso. [...] Diferentemente dessa restrição, o saber que brota do diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas histórias, convicções e habilidades

específicas. Mesmo sem se dar conta disso, cada pessoa traz para dentro do diálogo experiências, trajetória biográfica e matrizes ético-morais próprias. O saber prévio, a formação e o hábito influenciam não só na definição dos interesses senão também na interpretação da situação e da temática concretas, assim como na reação oportuna ou não dos coadjuvantes. [...] Subjaz; portanto, ao diálogo uma lógica própria de produção do saber; daí a importância de sua função pedagógica.

Portanto, a Educação em Direitos sob esse formato de que o conhecimento se forma na intersubjetividade entre os sujeitos, com base na linguagem, permeado pelo verdadeiro diálogo, poderá gerar a possibilidade de novas posturas ao atual panorama educacional, envolvido em dificuldade de gerir as rápidas transformações das posturas sociais. Como observa, novamente, Hans-Georg Flinkinger, que adota a autonomia e o reconhecimento como conceitos-chave na educação:

Muito mais importante do que uma inclusão social, custe o que custar, é uma educação que leve a uma postura social capaz de aceitar diferenças, de reconhecer a autenticidade do outro e de assim alcançar a própria maioria e autonomia do educando. Uma tarefa nada fácil, cujo cumprimento, no entanto, contribuiria para diminuir o desamparo visível do sistema educativo, frente à dinâmica de transformações sociais hoje vividas. (FLINKINGER: 2011, 12)

## **V – CONCLUSÃO.**

Não se pode olvidar que a seara do direito, infelizmente, cada vez mais se afirma como uma linguagem de influência e poder – impregnada de termos e conceitos que são criados, discutidos e convencionados apenas no âmbito do mundo jurídico, mas com reflexos para toda a sociedade.

Neste aspecto, uma educação em direitos se sustentará legítima e inovadora com a coesão comunicativa eficaz, se proporcionar uma linguagem ventilada por um verdadeiro diálogo com as partes envolvidas, com meios de proporcionar um ambiente sustentado pela interação entre os sujeitos, com respeito, abertura; consciência de que o conhecimento, mediado pela linguagem, tem no diálogo a sua melhor expressão.

Pelo contrário, sem se contextualizar os nomes, conceitos, termos, tudo dentro da realidade onde a linguagem verbal será oportunizada, compartilhada, sem um diálogo verdadeiro entre os sujeitos da relação educacional, abre-se a possibilidade descrita por Paulo Freire (FREIRE: 2014, 96), em trecho fantástico, sobre uma conversa entre um professor e um aluno:

Agora o senhor chega e pergunta: Ciço, o que que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: “educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: é a mesma coisa?  
É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: não. Eu digo pro senhor desse jeito: não, não é. Eu penso que não.  
Educação...quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser...do seu mundo vem de estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mais eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui.

Tudo isso para se criar a possibilidade de uma Educação em Direitos adequada e ética, onde se estabeleça respeito à alteridade, tolerância, respeito, dignidade, luta, conflitos, individualismos, reconhecimento do outro, sendo este também merecedor de direitos no mesmo contexto vivido e partilhado.

Portanto, nesse ambiente de linguagem pretendido, caso preexistente o verdadeiro diálogo, para a mediação de signos reciprocamente reconhecidos, que Hegel denomina *“como um pano de fundo ético, de aceitação intersubjetiva, uma forma de reconhecimento a toda formação dos sujeitos e que pressupõe a existência de direitos”* (HEGEL: 2012, 107), abre-se a possibilidade verdadeira de uma formação em educação em direitos.

De todo, percebeu-se que a temática enfrentada da Educação em Direitos é fundamental para que a Defensoria - como metagarantia do século XXI – possa contribuir na transformação da promessa constitucional de *“promover o pleno desenvolvimento da*

peessoa e seu exercício da cidadania”<sup>8</sup>, em efetividade aos cidadãos no Estado Democrático de Direito.

## VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CARBONARA, Vanderlei. Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer. Porto Alegre: PUCRS, 2013. Tese de Doutorado, disponível em:  
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2900/1/000446164-Texto%2BCompleto-0.pdf>

CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11ª ed. 2008. Civilização brasileira: Rio de Janeiro.

COSTA, Domingos Barroso da; GODOY, Arion Escorsin. Educação em direitos e defensoria pública: cidadania, democracia e atuação nos processos de transformação política, social e subjetiva. Curitiba: Juruá, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Gadamer & a educação. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

\_\_\_\_\_. A juridificação da liberdade: os direitos humanos no processo da globalização *in* Revista Veritas. Porto Alegre: 2009. v. 54, n. 1. p 89-100.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da esperança*. 21 ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

HEGEL, Georg W. Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª ed. 2012

\_\_\_\_\_. Sobre as maneiras científicas de tratar o direito natural. São Paulo: Loyola, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Carta sobre o humanismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. Reconocimiento e menosprecio. Madri: Katz editores, 2010

---

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

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Tradução de João Gama. Lisboa: 70 ed., 2000.

MATTA, Roberto. *Fé em Deus e pé na tábua ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, humanismo e globalização*. 2. ed. Caxias do Sul/RS: Educs, 2007.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

\_\_\_\_\_. *Escrita e linguagem em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1993

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SÉGUIN, Elida. *Direito das Minorias* (coord.) Rio de Janeiro: Forense, 2001.