

EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS É EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

Regina Magalhães de Souza

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17543926>

RESUMO

A educação em direitos humanos, concebida como educação contra a barbárie, deve orientar-se à autorreflexão e à crítica, a fim de permitir o julgamento e a escolha conscientes. As próprias concepções de democracia e de direitos, obras coletivas e históricas, supõem a participação consciente e coletiva dos cidadãos. Uma educação em direitos humanos realiza-se numa escola que é valorizada como instituição social de conhecimento e que funciona com regras claras e compartilhadas. Por outro lado, a concepção hegemônica de educação na atualidade, baseada na aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho, estimula a atividade individual em detrimento do conhecimento social acumulado e do exercício do pensamento. Alerta-se, neste artigo, que, embora fundamental numa sociedade, a educação escolar não é suficiente para enfrentar os problemas sociais, cujos determinantes estão relacionados às condições objetivas de existência.

Palavras-chave: Direitos; cidadania; individualismo; política educacional.

ABSTRACT

Human rights education, conceived as education against barbarism, must be oriented toward self-reflection and criticism, in order to enable conscious judgment and choice. The very conceptions of democracy and rights, as collective and historical works, presuppose the conscious and collective participation of citizens. Human rights education is realized in a school that is valued as a social institution of knowledge and that operates with clear and shared rules. On the other hand, the hegemonic conception of education today, based on the acquisition of skills useful for the labor market, stimulates individual activity to the detriment of accumulated social knowledge and the exercise of thought. This article warns that, although fundamental in a society, school education is not sufficient to face social problems, whose determinants are related to the objective conditions of existence.

Keywords: Rights; citizenship; individualism; educational policy.

Introdução

Neste artigo apresenta-se, como indica o próprio título, uma concepção de educação em democracia e direitos humanos, em certa medida, divergente daquela que fundamenta a política educacional em vigor no Brasil, incluindo a do próprio *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (Brasil, 2007).

Sem a pretensão de aprofundar o tema, estabelece-se, neste artigo, relação entre a democracia numa sociedade de classes e a criação de direitos, e, posteriormente, retoma-se a noção de direitos humanos, cujo fundamento é a ideia de dignidade humana. Conclui-se com a defesa de uma educação baseada na autorreflexão crítica, guiada pelo reconhecimento da dignidade humana, ao contrário da concepção hegemônica na atualidade.

Democracia e direitos

O conceito, ou os conceitos, de democracia são, ao que tudo leva a crer, incompreendidos, até mesmo, desconhecidos pela população em geral. Provas disso não faltaram nos últimos anos no Brasil, quando proliferaram os discursos de ódio e argumentos equivocados, falaciosos e falsos, com o intuito de manipular a irracionalidade das massas, em nome de uma suposta liberdade individual. O apelo à democracia por parte de uma parcela de políticos ressoa como um chamamento a algo abstrato, que não se materializa no cotidiano das pessoas.

Uma das dificuldades para a compreensão do assunto reside no fato de que democracia é uma categoria histórica, isto é, uma forma política aberta a mudanças, decorrentes do movimento ininterrupto da história dos povos. A compreensão e a prática da democracia variam de acordo com as lutas sociais e políticas travadas em cada momento histórico de cada povo. Na Grécia Antiga, o conceito de democracia não era o mesmo que vigora, atualmente, no país de mesmo nome, tampouco é o mesmo proclamado pela Revolução Francesa, nem coincide com as formas adotadas pelos países europeus na atualidade.

Para o liberalismo, a democracia é o “[...] regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais [...]” (Chauí, 2006, p.427) e da soberania popular mediante a escolha de representantes organizados em partidos políticos. Além disso, segundo Chauí (2006), há dois outros aspectos fundamentais à acepção desse termo: a identificação entre

ordem e repressão dos conflitos sociais; e o “critério da eficácia” para a solução dos problemas.

A democracia é, assim, reduzida a um *regime político eficaz*, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. (Chauí, 2006, *grifo da autora*).

A democracia liberal, portanto, pode ser identificada com um regime político de governo representativo, em que o ápice da participação do cidadão é o momento do voto. Porém, Chauí (2006) também faz a distinção entre democracia como forma de governo e democracia como forma geral da sociedade. Se a segunda supõe a primeira, o contrário pode não ser verdadeiro. E, numa sociedade de classes como a brasileira, a forma democrática suscita, pelo menos, duas questões. Uma é: como fazer valer os princípios democráticos da igualdade (perante a lei) e da liberdade diante da existência da desigualdade real?

Uma segunda questão, ainda conforme Chauí (2006), decorre do fato de que democracia não é um regime de consensos, mas de legítimos e necessários conflitos, mediados pelas vias institucionais (por essa razão, numa democracia, as instituições devem ser fortalecidas, não os indivíduos, tarefa não isenta também de limites e contradições). Nesse sentido, Chauí (2006) propôs o seguinte questionamento: numa sociedade de classes, como enfrentar os conflitos, quando eles expressarem contradições e não meras oposições?

A resposta de Chauí (2006), para as duas questões, é: mediante a instituição de direitos. Graças à participação no espaço público, criando e alargando direitos, os desiguais caminham na conquista da igualdade. Marshall (1967), em conferência realizada no ano de 1949, já havia demonstrado como, na história da Inglaterra a partir do século XVIII, a crescente igualdade política logrou contrabalançar a crescente desigualdade econômica por meio dos direitos de cidadania. Segundo o autor, “a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade do sistema de cidadania seja reconhecida” (Marshall, 1967, p. 62). A cidadania é um *status* de igualdade em relação a direitos e obrigações entre os membros que participam de uma comunidade: “[...] compreende a lealdade [a uma civilização que é um patrimônio comum] de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum” (Marshall, 1967, p. 84).

A luta pela criação de novos direitos e pela ampliação dos já existentes é justamente o que torna a democracia um regime aberto a mudanças numa sociedade. Uma sociedade democrática institui direitos, de tal modo que se constitua um contrapoder social que dirige, determina e controla o poder dos governantes (Chauí, 2006). Aliás, a instituição de direitos supõe a participação dos indivíduos numa *sociedade* ou numa “comunidade” ou “civilização”, nos termos de Marshall (1967). Os direitos, portanto, são obra coletiva, instituições da sociedade, resultantes da luta política; mesmo quando imediatamente decorrentes de contratos entre indivíduos particulares, os direitos são antes assegurados e instituídos pela sociedade.

Uma característica, portanto, dos direitos é a sua validade ou reconhecimento por todos. Assim, Chauí (2006) lembra que os direitos não são privilégios, que, justamente, se aplicam a alguns e não podem se generalizar (ou deixariam de ser privilégios). Os direitos, também, não são dádivas ou favores do Estado em vista de carências específicas, tal como foram encarados durante muito tempo no Brasil.

Ainda que possam coincidir, direitos de cidadania e direitos humanos são diferentes. Os direitos de cidadania inscrevem-se na ordem jurídico-política de um país, dependendo de um arcabouço legal (essencialmente, a Constituição) para a definição de quem é ou não cidadão daquele país (Benevides, 1998).

Já os direitos humanos são universais. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca ao ser humano, fundada nas suas capacidades de racionalidade, linguagem, sensibilidade estética, julgamento, autoconsciência, cultura. Nesse sentido, os direitos humanos referem-se a todos os seres humanos, sendo, portanto, naturais e universais. Mas são também históricos, uma vez que foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos históricos, podendo ser ampliados no futuro (Benevides, 2000).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabeleceu a concepção contemporânea dos direitos humanos, afirmou o princípio da universalidade, pautando-se numa ideia de igualdade de direitos a ser universalizada. Posteriormente, diante das históricas desigualdades estruturantes das sociedades, que impediam, e ainda impedem, a fruição de direitos por parte de todos, passou-se ao processo de “especificação dos sujeitos de direitos”, considerando etapas da vida (crianças, jovens, idosos), condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, além de traços identitários decorrentes de gênero, etnia, orientação sexual.

Além de naturais, históricos e universais, os direitos humanos são, também, interdependentes e indivisíveis, uma vez que não se pode aceitar a primazia de um sobre o outro.

No Brasil, a compreensão, criação e efetivação dos direitos encontram dificuldades históricas decorrentes dos traços estruturais de violência e autoritarismo da sociedade. A essas dificuldades soma-se a atual mentalidade neoliberal, basicamente individualista, de acordo com a qual a sociedade deixa de existir para se transformar, apenas, num aglomerado de indivíduos protagonistas e empreendedores, autorresponsáveis pelos seus êxitos, fracassos e pelo “acesso” e oferta de bens e serviços. Na atualidade, portanto, pode-se afirmar que os direitos, tradicionalmente considerados como privilégios ou como outorgas do Estado, já são vistos como sinônimos de *serviços*. O poder neoliberal reduz os cidadãos, detentores de direitos, simultaneamente a usuários e prestadores de serviços. De um lado, a luta social e a reivindicação de direitos tornam-se responsabilidades individuais de “acesso” a serviços (cada vez mais privatizados), esvaindo-se a garantia de direitos anteriormente conquistados. De outro lado, o discurso neoliberal prega uma cidadania dita “ativa”, que equivale à prestação gratuita de serviços a si próprio e aos outros, no âmbito de relações de doação ou caridade entre particulares (Souza, 2008).

Educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos é dificultada pela razão neoliberal predominante, que tende a transformar a escola numa empresa, regida pelos princípios individualistas de eficiência e eficácia do mercado (Laval, 2019). A própria educação deixa de ser um direito, aliás um direito de cidadania genuíno, uma vez que é pressuposto para a formação do cidadão (Marshall, 1967, p. 73), para se transformar num bem essencialmente privado, uma “ferramenta”, cujo valor é medido pelo retorno econômico que possa oferecer ao indivíduo, autorresponsável pelo acesso e aproveitamento dos serviços educacionais.

Mas em que consiste — ou deveria consistir — a educação em direitos humanos? A resposta é óbvia: uma educação para lembrar que somos humanos! Uma educação voltada para a afirmação da dignidade do ser humano! Este é o fundamento do próprio conceito de direitos humanos, explicitado já no primeiro parágrafo da própria Declaração Universal: “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família

humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948). E o segundo parágrafo da Declaração frisa que ignorar a dignidade do ser humano é o retorno à barbárie, uma vez “[...] que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade” (ONU, 1948).

Uma educação em direitos humanos é, pois, educação contra a barbárie. Uma educação em direitos humanos identificada como educação contra a barbárie, talvez, seja ainda mais “urgente” atualmente do que era em 1968, quando, em entrevista a uma rádio de Hessen, na Alemanha, Adorno (2000b) apresentou uma definição “simples” e assustadoramente atual:

entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2000b, p. 155).

Uma educação contra a barbárie supõe uma política educacional e práticas educativas distintas das existentes atualmente, ou seja, uma educação escolar que não tenha como objetivo a aprendizagem de competências úteis ao mercado de trabalho, que formatam o indivíduo “protagonista” e “empreendedor”. Uma educação contra a barbárie não é exaltação à atividade individual, celebração do indivíduo que “participa ativamente” seja lá do que for, o que, em última instância, significa *fazer* coisas, trabalhar sem cessar para alcançar metas supostamente autofixadas e resultados quantificáveis. Não é estímulo à “participação ativa” em “projetos sociais”, que geralmente significa prestação gratuita de serviços para cobrir as lacunas de um Estado que não garante direitos (Souza, 2008).

Uma educação contra a barbárie não é treinamento, nem difusão de informação (embora esta seja útil e necessária, mas não suficiente). Também não é “elogio à moderação” (Adorno, 2000b, p. 158), tampouco apelo a “vínculos de compromisso” para que “o mundo e as pessoas sejam melhores”, que significam heteronomia (Adorno, 2000a, p. 124). Explicitamente, isso quer dizer que a exortação à solidariedade e à

“cultura de paz”, quando desprovida de reflexão, é prescrição de comportamento, é regulação da conduta de seres guiados exteriormente.

Uma educação em direitos humanos ou para o reconhecimento da dignidade humana, identificada com uma educação contra a barbárie, é uma educação para a “autorreflexão crítica” (Adorno, 2000a, p. 121). É uma educação para o pensamento e a interrogação, que fomentam a capacidade de julgamento e escolha e permitem a crítica e a autocrítica. Supõe “o exercício do pensamento como um direito porque é ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação” (Chauí, 2006). É uma educação ética, de cultivo de valores que se traduzam em conduta de vida, mas não sem, primeiramente, serem submetidos à reflexão e à crítica.

Essa perspectiva está ausente na concepção hegemônica de educação em nosso país, incluindo o próprio *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (Brasil, 2007). O Plano define a educação em direitos humanos como um processo sistemático de formação do sujeito de direitos, que se realiza em cinco dimensões: apreensão de conhecimentos, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, formação de uma consciência cidadã, metodologia participativa e fortalecimento de práticas individuais e sociais (Brasil, 2007, p. 25). Para a educação básica, o Plano reafirma as dimensões dos conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e “atividades de promoção, defesa e reparação de violações aos direitos humanos” (Brasil, 2007, p. 32). Tais dimensões aparecem, no entanto, sem nenhuma menção a um possível incentivo ao exercício do pensamento, que inclua capacidade de discernimento e julgamento, o que coloca o educando na posição de mero reprodutor de comportamentos automáticos compatíveis com a noção de direitos humanos.

Além disso, uma educação assim concebida, pelo menos no ensino básico, enfocado neste artigo, dirige-se à conscientização e ação individuais, supondo que cabe ao indivíduo como tal não somente a assimilação de conhecimentos, habilidades e valores, mas também a “promoção, defesa e reparação de violações aos direitos humanos” (Brasil, 2007, p. 32) no nível da coletividade. A dimensão institucional da vida em sociedade é ignorada. A própria instituição escolar é reduzida a “ambiente escolar” ou “espaço social” de assimilação de conteúdos e condutas.

Por outro lado, vários estudos (com destaque para Schilling, 2008, 2010), já demonstraram que uma educação que promove a democracia e os direitos humanos é uma

educação que, também, valoriza e fortalece a instituição escolar. A educação em direitos humanos depende de uma instituição que não abdica do seu papel de formação do ser humano por meio da transmissão da herança cultural acumulada, e que, ao mesmo tempo, estabelece regras compartilhadas, definindo, claramente os papéis institucionais (da direção, do corpo docente, dos estudantes, funcionários). Essa é uma escola respeitada pela comunidade, e em que a educação em direitos humanos acontece no seu cotidiano, de maneira “permanente, continuada e global” (Benevides, 2000, p. 1). Nas palavras de Schilling (2010),

há muitos exemplos que mostram que, quando a escola assume o seu objetivo, o da educação como um direito de todos, a violência se esvai. Passa a ser uma escola respeitada, vista como um bem comum, como um bem público a ser defendido. O instrumento para a transformação da escola em uma escola não violenta é o trabalho com o conhecimento, a gestão democrática, o trabalho em conjunto escola-bairro (Schilling, 2010, p. 16-17).

Finalmente, cabe relativizar a capacidade da educação em direitos humanos para neutralizar a barbárie. A educação escolar não é onipotente e não é *a solução* para os problemas sociais. A emergência e reprodução de fenômenos como o autoritarismo, violência de todos os tipos, individualismo, competição e assim por diante estão relacionadas às condições objetivas de existência no interior da sociedade. Assim, o papel da escola é fornecer os elementos não para que o indivíduo, isoladamente, resolva problemas, mas para que a crítica e a ação sociais sejam possíveis, conforme Bourdieu já disse a respeito do conhecimento sociológico: “o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (Bourdieu, 2012, p. 735).

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a, p. 119-138.
- _____. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b, p. 155-168.
- BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 39-46, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715>. Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Pós-escrito. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 733-736.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e educação**. Congresso sobre Direitos Humanos. Brasília, 30 ago. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARSHALL, T.H. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57-114.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A III, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/99247/Declaracao_Universal_dos_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**. Bogotá, Colômbia, v. 7, n. 3, p. 691-700, 2008.

_____. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Enfrentamento à violência na escola**. Série Cadernos Temáticos. Curitiba, PR: SEED, 2010, p. 13-17. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.