



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCELA DE OLIVEIRA NUNES

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**

Londrina
2013



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2013

MARCELA DE OLIVEIRA NUNES

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Sandra Regina de Ferreira de
Oliveira

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N972p Nunes, Marcela de Oliveira.

O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública / Marcela de Oliveira Nunes. – Londrina, 2013.

117 f. : il.

Orientador: Sandra Regina de Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Direitos humanos na educação – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Políticas públicas – Brasil – Teses. I. Oliveira, Sandra Regina de Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37:342.7

MARCELA DE OLIVEIRA NUNES

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina F. de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Meletti
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Ivo Tonet
UFAL – Maceió - AL

Londrina, 26 de Março de 2013.

Dedico este trabalho a todos que se esforçam em transformar esse mundo em algo melhor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha orientadora, professora Sandra de Oliveira, por aceitar o desafio de orientar este trabalho e por respeitar os encaminhamentos da dissertação.

Aos componentes da banca, Ângela Maria de Sousa, Ivo Tonet e Silvia Meletti, pela participação e contribuição na dissertação.

Agradeço imensamente pelo trabalho primoroso dos professores Ariovaldo de Oliveira, Ivo Tonet e Silvia Meletti, pelo apoio durante o mestrado, por escutarem as minhas dúvidas e pelas indicações de bibliografia, que me ajudaram a problematizar o objeto.

Agradeço à professora Ileizi Fiorelli, pois a realização do mestrado só foi possível pelos incentivos recebidos na graduação.

Agradeço ao professor José Fernando Siqueira da Silva, que, mesmo não me conhecendo pessoalmente, compartilhou textos ainda nem publicados.

Agradeço aos meus amigos Clarice, Enio, Francieli, Mariana, Shinohara e Claudineia, que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização do meu trabalho, compartilhando de minhas ansiedades e devaneios.

Agradeço ao meu companheiro, que nunca deixou de me apoiar nessa trajetória, mesmo sendo-lhe alheio o universo da “Academia”.

Agradeço a minha Família, especialmente a minha irmã, que, apesar da distância, sempre me apoiou neste projeto de vida.

À CAPES, por subsidiar a pesquisa.

Que acham se delirarmos por um tempinho?
Que acham se fixarmos nossos olhos mais além da infâmia para imaginar outro mundo possível?

O ar estará limpo de todo veneno que não provenha dos medos humanos e das humanas paixões, nas ruas os carros serão esmagados pelos cães.
As pessoas não serão dirigidas pelos carros, nem serão programadas pelo computador, nem serão compradas pelos supermercados, nem serão também assistidas pela televisão, a televisão deixará de ser o membro mais importante da família e será tratada como o ferro de passar ou a máquina de lavar roupa.
Será incorporado aos códigos penais o crime de estupidez, para aqueles que o cometem por viver para ter ou para ganhar, ao invés de viver para viver simplesmente, assim como canta o pássaro sem saber que canta e como brinca a criança sem saber que brinca.
Em nenhum país irão prender os rapazes que se recusem a cumprir o serviço militar, senão aqueles que queiram servi-lo.
Ninguém viverá para trabalhar, mas todos nós trabalharemos para viver.
Os economistas não chamarão mais o nível de vida ao nível de consumo e nem chamarão de qualidade de vida as quantidades de coisas.
Os cozinheiros não acreditarão que as lagostas adoram serem fervidas vivas, os historiadores não acreditarão que os países adoram serem invadidos, os políticos não acreditarão que os pobres adoram comer promessas.
A solenidade deixará de acreditar que é uma virtude, e ninguém, ninguém levará a sério alguém que não seja capaz de tirar sarro de si mesmo.
A morte e o dinheiro perderão seus mágicos poderes, e nem por falecimento nem por fortuna se tornará o canalha em virtuoso cavaleiro.
A comida não será uma mercadoria, nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos.
Ninguém morrerá de fome, porque ninguém morrerá de indignação.
As crianças de rua não serão tratadas como se fosse lixo, porque não existirão crianças de rua, as crianças ricas não serão tratadas como se fosse dinheiro, porque não haverá crianças ricas.
A educação não será privilégio daqueles que possam pagá-la. E a polícia não será a maldição de quem não possa comprá-la.
A justiça e a liberdade, irmãs siamesas condenadas a viver separadas, novamente juntas de volta, bem grudadinhas, costas com costas.
Na Argentina as loucas de “Plaza de Mayo” serão um exemplo de saúde mental porque elas se negaram a esquecer nos tempos de amnésia obrigatória.
A Santa Mãe Igreja corrigirá algumas erratas das escritas de Moisés, e o Sexto Mandamento mandará festejar o corpo, a Igreja também ditará outro mandamento que deus havia esquecido: amarás a natureza da qual fazes parte.
Serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma.
Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são os que se desesperaram de muito, muito esperar e eles se perderam de muito, muito procurar.
Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham vontade de beleza e vontade de justiça, tenham nascido quando tenham nascido e tenham vivido onde tenham vivido, sem que importem nenhum pouquinho as fronteiras do mapa nem do tempo.
Seremos imperfeitos, porque a perfeição continuará sendo o chato privilégio dos deuses, mas neste mundo, neste mundo trapalhão e fodido seremos capazes de viver cada dia como se fosse o primeiro e cada noite como se fosse a última.

Eduardo Galeano.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos foi analisada, nesta pesquisa, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, de 2006, proposto e desenvolvido por setores governamentais, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por uma significativa parcela do pensamento produzido nas universidades. O materialismo histórico e dialético, referencial adotado na análise, possibilitou compreender por que essa proposta de Educação em Direitos Humanos é mais um instrumento para a realização de interesses de classe. Problematizou-se o anunciado no PNEDH nos aspectos relativos aos direitos humanos, educação e sociedade, com o objetivo de compreender as razões de expansão dessa tendência que vincula direitos humanos à educação escolar desmistificando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social e à violência escolar. Apresentou-se uma abordagem histórica da constituição do conceito de direitos humanos e o processo de sua vinculação à educação. Na análise, utilizaram-se dados quantitativos e qualitativos, explorando-se dialeticamente os dados oficiais relativos às desigualdades e violência levantados pelo INEP, além de questionários aplicados junto aos professores, contrapondo-os às diretrizes do PNEDH, implementadas pelo Estado para a garantia da Educação em Direitos Humanos. Os resultados revelam que a escola está longe de constituir-se como a idealizada pelo PNEDH, e que, apesar dos esforços perceptíveis, as políticas formuladas agem no sentido de reforçar as regras e mecanismos eficazes de dominação e subordinação ao capital.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Desigualdade social. Violência. Políticas educacionais. PNEDH.

NUNES, Marcela de Oliveira. **The national action plan for human rights education and the state school reality.** 117 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The Human Rights Education was analyzed in this research from the National Action Plan for Human Rights Education - PNEDH (2006), proposed and developed by the government, by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and by a significant portion of thought produced in universities. The dialectical and historical materialism, reference adopted in the analysis, enabled us to understand why this proposal for Human Rights Education is an additional tool for conducting class interests. The announcement in the PNEDH aspects related to human rights, education and society was investigated, in order to comprehend the reasons for this expansion trend that links Human Rights with School Education, demystifying the current educational policies focused on social inequality and school violence. It presented a historical review of the constitution of the Human Rights concept and the process of its connection to education. In the analysis, quantitative and qualitative data were used to explore dialectically the official data raised by INEP for inequality and violence, as well as questionnaires answered by teachers, as opposed to the PNEDH guidelines, implemented by the State to guarantee the Human Rights Education. The results show that the school is far from being the model idealized by PNEDH, and that despite the noticeable effort, the developed policies empower the rules and mechanisms of domination and subordination to capital.

Key-words: Human rights education. Social inequality. Violence. Educational policies. PNEDH.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola:
aluno ter sido acusado injustamente 87
- Quadro 2** – Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola:
aluno ter sido tratado com desprezo ou falta de consideração..... 88
- Quadro 3** – Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola:
outras situações presenciadas na escola..... 88
- Quadro 4** – Distribuição de diretores, professores e funcionários que exercem outra
atividade remunerada além do trabalho na escola pesquisada..... 90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Orçamento federal 2009.....	79
Gráfico 2 – Orçamento federal 2010.....	80
Gráfico 3 – Orçamento federal 2011.....	82
Gráfico 4 – Área de atuação.....	95
Gráfico 5 – Área de atuação.....	96
Gráfico 6 – Conhecimento de alguma proposta de educação formal em direitos humanos	96
Gráfico 7 – Oferta de cursos de capacitação para a educação em direitos humanos	97
Gráfico 8 – Setor responsável em promover a discussão dos direitos humanos.....	98
Gráfico 9 – Contato com os respectivos temas do PNEDH durante as licenciaturas	99
Gráfico 10 – Possibilidade de abordar os temas dos direitos humanos nos conteúdos escolares	99
Gráfico 11 – Práticas que levam a agressão física e verbal	101
Gráfico 12 – Causas geradoras da desigualdade social e violência que se expressam na escola.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
CEDEPLAR	Centro e Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	United Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BURGUESA	20
2.1	CAPITALISMO E DIREITOS HUMANOS: UM RESGATE HISTÓRICO DA BILL OF RIGHTS À DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	23
3	OS DIREITOS HUMANOS E CONDESCENDER SOCIAL	46
3.1	O CENÁRIO MUNDIAL PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA : DETERMINANTES NO CAMPO EDUCACIONAL	48
3.2	A GÊNESE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	54
3.3	A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	58
4	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: VALORES ÉTICOS REGIDOS PELO CAPITALISMO	63
5	ENTRE O ANUNCIADO NO PNEDH E O REALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ANÁLISE DA REALIDADE OBJETIVA	79
5.1	A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA POR MEIO DA PESQUISA NACIONAL DIVERSIDADE E NA ESCOLA.....	83
5.2	AS PROPOSTAS DO PNEDH EM CONTRAPOSIÇÃO AOS DADOS COLETADOS COM OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE	116
	APÊNDICE 1–Modelo de Questionário Aplicado	117

1 INTRODUÇÃO

Para investigar os direitos humanos na educação brasileira, faz-se necessário percorrer o desenvolvimento da sociedade capitalista ao longo do processo de constituição da modernidade, com o intuito de verificar suas reverberações no cenário atual da educação, aliando a retomada histórica à perspectiva de que os direitos humanos resultam de um longo processo que se inicia com o surgimento da sociedade capitalista e, com ela, o Estado político, e, nas últimas décadas, assume a forma de diretrizes e políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na condição de política educacional, foi elaborado em 2006 e advém de uma proposta anunciada no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996 para introduzir, na educação formal e informal a chamada Educação em Direitos Humanos¹.

O recorte temporal selecionado na pesquisa assenta-se na proposição de José Trindade, segundo a qual a história social dos direitos permite

[...] compreender como, e por quais motivos reais ou dissimulados, as diversas forças sociais interferiram, em cada momento, no sentido de impulsionar, retardar ou, de algum modo, modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos “direitos humanos” na sociedade (2002, p. 16).

No decorrer do século XX e, em especial, do século XXI, ocorre uma clara expansão do discurso relativo aos direitos humanos. Em razão dessa realidade, Ivo Tonet tece as seguintes considerações:

Nunca como hoje, se enfatizou tanto a importância dos direitos humanos, a necessidade do respeito à vida humana, de uma relação harmônica com a natureza, de uma ação política eticamente orientada, de uma recuperação dos verdadeiros valores. De outro lado, nunca foi tão disseminada a consciência de que há uma enorme confusão na área dos valores. Em todas as dimensões da vida social, valores que antes eram considerados sólidos e estáveis sofreram profundos abalos. Há uma sensação geral de desnorteamento e de insegurança. Parece que, de uma hora para outra, a sociedade se transformou num vale-tudo, onde não se tem mais certeza do que é bom ou mau, correto ou incorreto. E, sobretudo, parece que os valores que mais se impõem são os de caráter, individualista, imediatista e utilitário [...] (TONET, 2012, p. 01).

¹ Optou-se por usar a expressão em maiúsculo, pois, de acordo com a Secretaria de Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos é um processo sistemático e multidimensional amparado num determinado fundamento teórico-metodológico.

Sendo assim, diante da “crise” social instaurada, uma parcela considerável da sociedade empenha-se na busca por um mundo justo e solidário. Entretanto, o paradoxo intensifica-se à medida que a realidade objetiva não coincide com os valores éticos proclamados nas mais diferentes esferas sociais, como saúde, assistência social, sistema judiciário, educação etc.

Conforme as desigualdades sociais aprofundam-se, o discurso de resgate dos valores humanísticos potencializa-se em todas as direções, passando a representar, para uma grande parcela da sociedade, sobretudo para intelectuais e representantes políticos, a possibilidade de emancipação humana e equidade social.

Entre várias determinações, deduz-se que essa tendência de apelo aos direitos humanos, principalmente do meio acadêmico, decorra de um pensamento denominado por Lukács de irracionalista², isto é, uma resposta ou compreensão “desviante trazida aos problemas levantados pela complexidade do real, um tipo de contrassolução destinada a se esquivar da verdadeira abordagem dialética” (TERTULIAN, 2011, p.16).

Nicolas Tertulian, ao abordar a tese lukacsiana do irracionalismo presente no pensamento, afirma:

Seu problema, em *A destruição da razão*, é aquele da gênese do irracionalismo: este é para ele sinônimo do fato de que as dificuldades inerentes ao processo de conhecimento, provocadas pela distância entre nossos instrumentos conceituais e a complexidade objetiva do real, dificuldades as quais têm para Lukács um caráter relativo, são transformadas pelas correntes irracionalistas em respostas negativas absolutas, fundadas sobre a afirmação do caráter de princípio irreduzível do real a um modelo de inteligibilidade racional (2011, p.20).

Compreende-se que parte desta positividade atribuída aos direitos humanos é decorrente da compreensão de que alguns direitos resultam das conquistas dos trabalhadores e de demais setores sociais, por meio de um intenso processo de movimentos reivindicatórios, porém, ocorre um processo de apropriação dessas demandas pelos organismos internacionais e governos, culminando no esvaziamento do caráter reivindicatório desses movimentos. Dessa forma, as demandas advindas da classe trabalhadora tornam-se o discurso oficial do governo por meio da criação de políticas públicas e programas sociais.

A atual processualidade da vida social dos homens torna os direitos humanos um importante instrumento na construção do que governos e organismos

² Sobre essa questão, consultar a obra *A Destruição da Razão*.

denominam de sociedade democrática. Ao creditarem a transformação social aos direitos humanos, desconsideram a construção histórica e a gênese desses direitos, bem como não refletem sobre os usos desse instrumento jurídico na luta de classes e nos mecanismos de reprodução do capital.

A ideia de direitos humanos apresentada nos documentos dos organismos internacionais³ e no discurso de muitos governos atuais representa uma função ideológica, pois naturaliza a questão das classes sociais e denomina a própria luta de classes como conflitos de outra natureza, alicerçando, também, formulações ideais acerca da sociedade, encobrindo os nexos causais com a realidade presente. Tal assertiva culmina numa construção histórica distorcida, cujo resultado é uma falsa consciência marcada pela visão unilateral da realidade, que permite propor a superação dessa sociedade desumanizada sem, de fato, superar o que produz essa forma de sociabilidade.

Todavia, o obstáculo em apreender a realidade e suas manifestações e, conseqüentemente, a concepção de direitos humanos que se propaga sob a influência desses organismos decorre do mundo fetichizado apresentar-se como “real”, num processo problematizado por Karel Kosík:

[...] o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (1976, p.15).

A realidade, em sua forma fenomênica, é terreno fértil para o atual conceito de direitos humanos reproduzir-se de forma atomizada e pragmática, atribuindo à formalidade jurídica do mesmo uma capacidade redentora. Essa expansão discursiva está relacionada às formas ideológicas que o capital assume em sua reprodução, inviabilizando a compreensão de que os “problemas”, a “crise” ou a “questão social” estão atrelados à superestrutura e a infraestrutura⁴.

³ Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - ONU 1ª Fase (2005-2009), 2ª Fase (2010-2014).

⁴ Basicamente, Marx conceitua a estrutura material da sociedade - sua base econômica e as relações materiais de produção - como infraestrutura. Já a superestrutura corresponde à estrutura jurídico-política representada pelo Estado, pelo direito e pela estrutura ideológica referente às formas da consciência social, como a religião, as leis, a educação, a literatura, a filosofia, a ciência, a arte etc.

Os limites e a ineficácia do discurso e das políticas públicas relativas aos direitos humanos decorrem da impossibilidade da efetivação desse ideário de igualdade expresso nesses direitos e evidenciam-se, cotidianamente, na exploração vivida pelos trabalhadores e na acumulação de capital que só faz acumular riqueza e, ao mesmo tempo, miséria. Nas palavras de Marx: “acumulação de riqueza num pólo é, portanto, ao mesmo tempo, acumulação da miséria de outro, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no pólo oposto” (1984, p. 210).

Tendo consciência da dinâmica e da complexidade que marcam a sociedade, e para a análise não se tornar reducionista, resgatarse-ão a constituição da sociedade burguesa e o desenvolvimento dos chamados direitos humanos, que ocorrerá, este no interior daquela, para se compreender a atualidade.

Nesse intento, analisa-se, no 1º capítulo, a constituição da sociedade burguesa, fazendo referência às grandes revoluções travadas nos séculos XVII e XVIII e a suas respectivas declarações e constituições, entre as quais estão: *Bill of Rights*, Declaração de Direitos do Estado da Virgínia, Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, assim como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Propõe-se uma análise crítica dos movimentos sociais e das leis estatuídas na instauração da ordem capitalista, sob a perspectiva de que fazem parte de um processo de emancipação política, como também, em parte, constituem o aparelho ideológico e jurídico, sustentáculos para a reprodução do capital.

O 2º capítulo busca compreender como os princípios e valores referentes aos direitos humanos expandem-se para a educação até chegarem à constituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH. Para isso, retoma-se o movimento do capital nas últimas décadas e a reprodução do sistema ideológico socialmente estabelecido por meio dos Estados e das Agências Internacionais de intervenção no campo educacional, acompanhando-se, também, a constituição e a evolução da proposta de Educação em Direitos Humanos advinda desses setores, a partir de documentos e programas.

Posteriormente, no 3º capítulo, a análise versa sobre o PNEDH, em suas passagens relativas aos direitos humanos, à sociedade e à desigualdade social e sobre os trechos dedicados ao modelo educacional instituído.

No objetivo de revelar as contradições e os limites da Educação em Direitos Humanos, no 4º capítulo, analisam-se os dados oficiais do INEP sobre a realidade nacional das escolas públicas e os dados locais levantados por meio dos questionários propostos aos

professores da rede estadual de ensino do Paraná, estabelecendo-se um diálogo crítico com as fontes documentais, os dados coletados e a análise dos orçamentos federais dos últimos anos, elementos de suma importância para sustentar as hipóteses acerca do modelo educacional proposto.

Em vista das dificuldades que qualquer pesquisador enfrenta ao analisar a temática da educação brasileira, focado na Educação em Direitos Humanos, é necessário relatar alguns limites da pesquisa, uma vez que eles demarcaram o modo como ela foi conduzida, assim como a escolha dos recortes temporais e documentais.

Limita-se o conceito de direitos humanos ao conjunto de direitos básicos, fundamentais, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Torna-se necessária tal restrição em razão do conceito expandir-se constantemente, agregando as mais diversas esferas, como é o caso da atual luta pela preservação ambiental, que, para muitos, constitui-se, também, como direitos humanos. Antecipa-se que essa tendência de alargamento conceitual será constatada no plano analisado.

A ideia inicial era investigar a aplicação das diretrizes do PNEDH nas escolas por meio de um trabalho de campo. Entretanto, a proposta foi descartada devido à dúbia dimensão (estigmatizante/redentora) associada aos direitos humanos. Chegou-se ao consenso de que, ao explicar o foco da pesquisa, as ações cotidianas, assim como as respostas e relações estabelecidas no contexto escolar, sofreriam um claro enviesamento, uma vez que as práticas de violência contra alunos e/ou professores seriam, provavelmente, omitidas ou ocultadas, pois a violência e a discriminação não coincidem com o discurso oficial da universalização da educação e da escola pública como espaço da coletividade. Provavelmente, seriam também omitidas as práticas de racismo, já que se constituem, atualmente, como crime.

O desafio posto era: como chegar à escola sem incorrer nos problemas acima elencados? Era inegável que a escola constituía-se como um campo importante de análise nesta pesquisa, justamente pelo PNEDH direcionar parte de suas diretrizes à educação básica, preconizando que “a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos; [...]” (BRASIL, 2006, p. 31).

A opção foi recorrer à análise documental e identificar, no plano, as passagens relativas à educação, à escola, à Educação em Direitos Humanos e à desigualdade social, interpretando-as à luz do materialismo histórico. Com o objetivo de ampliar tais

análises, auscultaram-se um grupo de professores, coletando-se dados mediante questionário sobre alguns pontos relativos ao PNEDH.

Dessa forma, a pesquisa constitui-se de quatro partes distintas: na primeira, faz-se uma abordagem histórica sobre a constituição do conceito de direitos humanos; na segunda, evidencia-se apropriação e o uso do conceito na contemporaneidade, com foco direcionado para a área educacional; na terceira, analisa-se o plano; na quarta, por fim, averigua-se a concretização de tais conceitos pressupostos no PNEDH na realidade da escola pública.

Deixa-se registrado também o número restrito de pesquisas para dialogar e subsidiar a investigação sobre o tema, visto que grande parte da produção teórica, nacional e internacional, partilha de um referencial teórico diferente do escolhido na pesquisa. Na ampla maioria dos casos, o referencial multiculturalista e sociodemocrata predomina⁵ na abordagem da Educação em Direitos Humanos, apresentando-se de forma desarticulada em relação aos limites e determinações do capitalismo e restringindo o debate a reformas e aprimoramento desses direitos. Sendo assim, para esta pesquisa, foi necessário levantar e sistematizar as produções nacionais que de fato convergem com o referencial teórico adotado.

O percurso metodológico compõe-se da análise do desenvolvimento histórico dos direitos humanos, de sua origem histórico-social e de sua natureza e função social. Posteriormente, trabalha-se com o processo de inserção dos direitos humanos no universo educacional, por meio da análise do Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos. Por conseguinte, analisa-se as limitações dessa proposta educacional por meio dos dados do INEP e das informações levantadas junto aos professores da rede estadual de ensino.

A escolha do método dialético possibilita trabalhar a relação entre o quantitativo e o qualitativo sem perder de vista as contradições inerentes à realidade. Permite também analisar o PNEDH recorrendo às variáveis, em um movimento que rompe com o discurso idealizado do documento quando este é investigado a partir da realidade das escolas públicas. Corroborar-se com as palavras de Ferraro:

[...] reafirmo o entendimento de que a dialética marxista (a dialética posta de "de cabeça para cima", ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci) se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular. Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade

⁵ Vera Candau, Flávia Shilling, Richard Claude e George Andreopoulos.

entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos - uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, p.136, 2012).

2 A CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BURGUESA

[...] não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
Bertolt Brecht

Resgatar a origem histórico-social, a natureza e a função social dos direitos humanos a partir da constituição da sociedade burguesa é elemento fundamental para compreendermos o uso atual desse conceito, suas relações com o ambiente de desigualdade e violência escolar e o que se concretiza nas diretrizes voltadas à Educação em Direitos Humanos.

A educação brasileira, nas últimas décadas, sofreu com a influência de diferentes teorias e modismos advindos do campo da Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais etc. Tornou-se comum o uso de expressões como: “educação para cidadania”, “educação humanista”, entre outras⁶.

Embora haja diferenças entre as perspectivas adotadas, tais tendências tomam a educação como sinônimo de emancipação humana e igualdade, com vistas a aperfeiçoar a cidadania e a própria democracia, sendo a Educação para a Paz e a Educação para os Direitos Humanos sua última expressão.

Na busca pelo entendimento da formação desses direitos, tão comumente citados no campo educacional, faz-se necessária uma retomada crítica da modernidade até a contemporaneidade para compreender o atual embate acerca desse fenômeno que, ao lado da democracia e da cidadania, foi transformado em um valor universal, mobilizado por diferentes governos, organismos multilaterais, assim como por movimentos e partidos políticos.

Parte-se do pressuposto de que a realidade atual resulta de um processo histórico em que indivíduos concretos travam entre si determinadas relações de produção que determinam o tipo de sociabilidade vivenciada. É no interior dessas relações que o direito, enquanto conjunto de leis, como é conhecido hoje, será constituído. Sendo assim, é necessário compreender como eram as relações anteriores e o movimento forjado para constituição da sociedade capitalista na qual vivemos.

⁶ Nesse sentido, destacam-se os estudos de Maria V. Benevides, Paulo Cesar Carbonari e Vera Candau.

Como tal processo é longo e heterogêneo, optou-se por iniciar as reflexões pelo fim da Idade Média, início da Idade Moderna, visto que nesse período já se havia iniciado o processo de acumulação primitiva de capital e o direito exercido era, basicamente, o canônico⁷ e o direito divino dos reis⁸.

A organização social da época, comumente conhecida por sua estrutura piramidal (Primeiro, Segundo e Terceiro Estado), era marcada por rígidas estratificações sociais fundadas no princípio do privilégio de nascimento. Basicamente, os estamentos estavam estruturados da seguinte forma: clero no topo, a nobreza abaixo e o Terceiro Estado na base. As relações estabelecidas entre o servo, o senhor do feudo e a Igreja eram mediadas pela terra - predominantemente única fonte de sobrevivência e riqueza - e era o trabalho agrícola do servo que abastecia e supria as necessidades do senhor do feudo, ficando sua própria subsistência em segundo plano. Poucos aspectos diferenciavam a condição do servo da do escravo.

Durante anos o camponês se havia resignado à sua sorte infeliz. Nascido num sistema de divisões sociais claramente marcadas aprendendo que o reino de Deus só seria seu se cumprisse com satisfação e boa vontade a tarefa que lhe havia sido atribuída numa sociedade de sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, cumpria-a sem discutir. Como a possibilidade de se elevar acima de sua situação praticamente não existia, quase não tinha incentivos a fazer mais do que o necessário para sobreviver (HUBERMAN, 1986, p.45).

O Terceiro Estado, composto por camponeses, artesãos, comerciantes, profissionais liberais e burgueses, ficava encarregado da vida econômica, pagando uma série de impostos, enquanto o clero e a nobreza dominavam as terras e o poder, impedindo a burguesia de atingir as mudanças econômicas almejadas.

A massa que compunha o Terceiro Estado tinha uma relativa “autonomia” e domínio de suas atividades laborais, embora isso não lhe garantisse autonomia na vida política e social, pois estava submetida ao despotismo do Estado e da Igreja.

⁷ Conjunto de normas jurídicas, de origem divina ou humana, reconhecidas ou promulgadas pela autoridade competente da Igreja Católica, que determinam a organização e atuação da própria Igreja e de seus fiéis, em relação aos fins que lhe são próprios.

⁸ A teoria do direito divino dos reis surgiu na Europa moderna, contemporânea ao absolutismo, sendo, inclusive, usada como argumento para defender o absolutismo. Seus fundamentos são de que o rei, ou monarca, possui o direito de reinar por essa ser a vontade de Deus, e não pelo desejo dos súditos, constituições ou qualquer autoridade terrena.

As mudanças iniciaram-se quando os produtos provenientes da expansão mercantil passaram a ser comercializados com maior intensidade e as feiras tornaram-se cada vez mais comuns, implicando a constituição e o desenvolvimento de algumas cidades.

O intenso intercâmbio de mercadorias resultou num comércio que se tornou cada vez mais, fonte de riqueza. Para potencializar esse intercâmbio, os comerciantes pressionavam os senhores feudais e representantes da coroa por mudanças nas leis e regras, também em relação aos impostos. Essa pressão ora foi marcada pelo embate direto, resultando em extermínio, quase sempre, da população do Terceiro Estado, ora, resultou em mudanças no plano legal.

Sendo as mercadorias feitas para serem comercializadas, os grupos de artesãos se fortaleceram-se e se constituíram-se em associações e corporações, com o objetivo de dar maior reconhecimento ao ofício, interditam a atividade profissional aos não autorizados. Inicialmente, as relações entre os membros eram igualitárias, mas, no decorrer do tempo, foram substituídas por relações hierarquizadas até chegar a relações assalariadas entre mestres e aprendizes.

As transformações não ficaram restritas ao campo econômico. A população do Terceiro Estado queria ter direitos, indignava-se de passar fome, enquanto a nobreza levava uma vida aprazível, regada de luxo, almejava libertar-se definitivamente dos laços senhoriais. A burguesia, que nos séculos XVII e XVIII já estava bastante diversificada (industriais, banqueiros etc.) encontrou, nessa população, as vias para expandir ainda mais sua atuação. É nesse momento que os interesses burgueses aliaram-se às demandas camponesas.

Mesmo libertos da servidão, os camponeses continuavam explorados pelas altas taxas de arrendamento das terras e pelas demais atividades. As leis e os códigos vigentes suprimiam as perspectivas de expansão e melhorias. Esse panorama foi o impulso para as revoluções travadas entre o Terceiro Estado com a Nobreza e a Igreja.

As mudanças, na concepção medieval de mundo, marcada, também, pela constituição do pensamento antropocêntrico, possibilitaram a busca pelo direito natural, pelo poder de decisão, pelo direito de não ser usurpado e pelo direito à propriedade privada, características que farão da classe burguesa uma classe revolucionária, rompendo com o Feudalismo e com tudo o que ele representava.

A teoria do direito natural inverte, pois, completamente, a pirâmide feudal. Em lugar de relações verticais (hierarquizadas) instaurar-se-ão relações horizontais (comunidade nascida do contrato social). Deixará de haver

ordens correspondendo a funções separadas e desiguais em direitos, não haverá senão homens livres e iguais, quer dizer cidadãos (MIAILLE apud TRINDADE, 2002, p.38).

A partir dessas revoluções burguesas, constitui-se o Estado político como meio de dominação econômica, guiado por uma regulação jurídica que mediará as relações travadas entre os homens na esfera produtiva e na manutenção da ordem capitalista.

A sociedade de outrora - rural, agrícola e feudal, guiada por uma monarquia que exercia poder e controle exploratório sobre os plebeus - foi transformada gradualmente, por meio das grandes revoluções, em urbana, industrial e capitalista. E foi durante essa passagem entre Feudalismo e Capitalismo que os chamados direitos do homem consolidaram-se, iniciando a constituição dos direitos humanos.

2.1 CAPITALISMO E DIREITOS HUMANOS: UM RESGATE HISTÓRICO DA BILL OF RIGHTS À DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A constituição dos direitos humanos origina-se dos chamados direitos do homem. Sobre essa evolução do direito, Norberto Bobbio salienta que “também os direitos dos homens são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (2004, p.51).

Na ótica de Evgeni Pachukanis, o direito, além de estar associado diretamente às relações travadas entre os homens, representa relações travadas e determinadas pelo modo de produção vivenciado.

[...] o direito, considerado em suas determinações gerais, o direito como forma, não existe somente no pensamento e nas teorias dos juristas eruditos. Ele tem uma história real paralela, que se desenvolve não como um sistema de idéias, mas como um sistema específico de relações no qual os homens entram em consequência não de uma escolha consciente, mas porque a isso lhes obrigam as condições de produção (PACHUKANIS, 1980 apud NAVES, 2008, p.42).

De acordo com Trindade, nas investigações de Marx e Engels, o direito se situa como

[...] componente *necessário* da instância superestrutural da sociedade fundada na divisão do trabalho para produção de mercadorias - portanto, como uma forma social e histórica, não perene nem eterna -, instância dotada

de uma autonomia relativa que opera em uma interrelação complexa com a base econômica de cada formação social (2011, p.19).

A partir dessas considerações, abordar-se-á o direito como expressão direta das lutas de classe travadas no desenvolvimento de determinado período histórico.

A tradição dos denominados direitos humanos iniciou-se no século XVII, no bojo dos processos revolucionários que marcaram o início do fim da tradição monárquica no mundo ocidental e o surgimento do capitalismo. Alguns desses processos são: Revolução Gloriosa (1688), Independência dos Estados Unidos da América (1776), Revolução Francesa (1789) e Primavera dos Povos (1848).

Com a crescente divisão do trabalho, concomitante à consolidação das cidades e dos próprios comerciantes, as manufaturas ganharam espaço, superando o trabalho artesanal e intensificando os comércios continental e o intercontinental, tal como a própria burguesia. Porém, para a realização plena do Capital, era necessária uma nova sociedade, com um novo Estado, para que ocorresse o ato fundante do capitalismo, ou seja, a compra e a venda da força de trabalho, seguidas de uma maior acumulação de capital – e tal transformação seria viável apenas com a implementação de um Estado de direito, que transformasse os servos em indivíduos, isto é, em pessoas livres e autônomas. Porém, essa forma de Estado e o próprio direito, que separaram a sociedade civil e o Estado, constituindo a esfera privada e a pública, fizeram com que o interesse particular (interesses da classe burguesa) se apresentasse sob a forma de interesse geral.

É inegável que a transição do Feudalismo para o Capitalismo representou um salto qualitativo na vida de uma parcela da sociedade, possibilitando-lhe sair, gradualmente, por meio da emancipação política, da condição social que lhe era imposta pela arbitrariedade dos monarcas e da Igreja, em decorrência do modelo de Estado constituído no feudalismo. Entretanto, foi a emancipação política, viabilizada pelo Estado e pelo direito, que fundou a sociedade burguesa.

A emancipação política não se restringe apenas à superação do feudalismo, mas é também a superação de algumas características fundamentais a todos os modos de produção pré-capitalistas e Marx, em 1843, denomina esse conjunto de características de "feudalidade" (Marx, 1956: 367). A "feudalidade" impunha, pelo nascimento, limites praticamente insuperáveis ao desenvolvimento dos indivíduos. Nascido nobre, nobre seria até a morte; servo, este seria o seu destino até a cova. O destino do indivíduo estava preso à sua comunidade pela simples razão que o seu ser social não poderia existir fora da mesma. Servo poderia ser apenas no interior de um feudo; senhor feudal, apenas como portador de um título de nobreza vinculado à

propriedade de um feudo. Essa determinação do lugar do indivíduo na comunidade se dava por meio do Estado, que fixava os "elementos" da vida cotidiana como "a propriedade, a família, o tipo e o modo de trabalho". Ao mesmo tempo em que conferia ao indivíduo um lugar na comunidade, essa determinação estatal o separava do restante da sociedade e do Estado de um modo absoluto já que não poderia ser alterado pela vida cotidiana. Era um dado inevitável da vida, quase como ter dois pés e uma só cabeça (LESSA, 2012, p.02).

A emancipação política está ligada intrinsecamente à constituição dos direitos, tornando os indivíduos juridicamente livres, os quais constituem entre si relações de "igualdade" que viabilizam o contrato de compra e venda da força de trabalho. Lessa esclarece a natureza da emancipação política contida no pensamento de Marx:

A essência da emancipação política, em Marx, é a mais plena realização da propriedade privada sob sua forma burguesa, em tudo o que implica na transformação das antigas relações características da "feudalidade" para as novas relações típicas do mundo burguês. Isto significa que o Estado deve se relacionar com a "sociedade burguesa" de tal modo a propiciar as melhores condições para a reprodução do capital, o que implica a dissolução de todos em uma cidadania abstrata que, ao fim e ao cabo, nos contrapõe a um Estado que se converte na única possível dimensão genérica da vida cotidiana (LESSA, 2012, p.09).

Todavia, essa emancipação política - importante para a grande parcela da população oprimida - está longe de propiciar a emancipação humana. Entre ambas há um abismo. Enquanto a primeira destina-se, entre vários aspectos, a garantir a autonomia da classe burguesa, a segunda destina-se, a libertar, de fato, os homens de toda a opressão, pois com a superação da propriedade privada, da exploração e da alienação, tornam-se plenamente livres. Tonet indica que essa emancipação é possível somente numa sociedade onde o trabalho é o trabalho associado, ou seja, "formas de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica, na qual as forças individuais são colocadas em comum e permanecem sempre sob o controle coletivo", um controle consciente, coletivo e universal do processo de produção da riqueza material.

Emancipação política e emancipação humana, como esperamos ter indicado, são categorias marxianas precisas. A primeira é o "enorme progresso" de constituição histórica da sociabilidade regida pela propriedade privada burguesa. A emancipação humana, por sua vez, é a superação da propriedade privada e a constituição de uma sociabilidade comunista. A cisão entre o "burguês" e o "cidadão" será superada por uma nova individualidade que não mais se relaciona com o gênero humano pela alienada mediação do Estado "político" e do "dinheiro", a cidadania terá desaparecido tal como terá

desaparecido a propriedade privada. Será, no dizer de Lukács, uma "autêntica" conexão ontológico-histórica entre o indivíduo liberto das alienações que brotam da propriedade privada burguesa e o gênero humano emancipado da regência do capital. Portanto, a única relação possível entre a emancipação política e a emancipação humana é a relação de negação histórica (LESSA, 2012, p.09).

Pela ótica marxista, a emancipação humana só é possível com a superação da sociedade em que reina a emancipação política:

Somente podemos pensar que a emancipação política é uma etapa histórica no caminho da emancipação humana no preciso sentido de que o comunismo apenas pode vir a ser a partir do patamar do desenvolvimento das forças produtivas possibilitado pelo capitalismo. Mas não há qualquer sentido, nos termos colocados por Marx, considerar que a radicalização da emancipação política possa realizar o milagre de convertê-la em mediação para a emancipação humana. A radicalização da "cidadania" só conduzirá a uma cidadania mais radical, mas jamais à superação do Estado, da propriedade privada e do casamento monogâmico – que é a plataforma histórica da emancipação humana (LESSA, 2012, p.09).

É no interior dessa perspectiva dicotômica de emancipação política e emancipação humana que serão abordados os direitos humanos enquanto expressão da emancipação política, que, na atualidade, passam a ter seu sentido esvaziado e seu uso banalizado, tornando-se, para uma parcela da sociedade, o meio e o fim para a emancipação humana.

Levando-se em conta que a emancipação política decorre de processos revolucionários, retomar-se-ão, historicamente, os processos supracitados, uma vez que se buscava, em última instância, reverter a opressão e a exploração a que grande parte da população estava submetida. No período que abrange os séculos XVIII e XIX, além das ações despóticas, ocorreram grandes crises econômicas que resultaram no descontentamento geral dos indivíduos. Esse sentimento, por sua vez, refletiu-se em parte da produção intelectual desenvolvida, que buscava explicações e soluções para aquela realidade xxx, surgindo, assim, a ideia de um direito natural. Sobre essa ideia, Tonet afirma:

Seu ponto de partida era a pressuposição de que o homem, como parte da natureza, era portador de uma natureza anterior ao seu estado de sociedade. E de que essa natureza era dotada de algumas determinações que não poderiam ser modificadas pela intervenção dos próprios indivíduos. Nas primeiras formulações, entre essas determinações fundamentais encontravam-se: a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e a felicidade. Essa natureza era a base para a afirmação de que os homens eram portadores de direitos – por isso chamados de naturais – cuja fonte não era

nem o Estado nem a sociedade, mas este núcleo imutável da natureza humana. De passagem, vale a pena notar que a idéia de uma natureza humana não histórico-social não resultou de uma análise do processo social na sua integralidade e concretude, mas de uma necessidade de encontrar uma base para a burguesia opor-se ao sistema feudal (2012, p. 02).

Além do direito natural ou jusnaturalismo, duas linhas de pensamento irão imbricar-se nesse período: primeiro, o Liberalismo Econômico, surgido em meados do século XVI, emancipando a economia dos antigos dogmas religiosos e, num segundo momento, em meados do século XVIII, o próprio Iluminismo, encarregando-se da “construção de uma série de inovadores mecanismos capazes de frear os impulsos autoritários do aparelho estatal, mecanismos estes que influenciaram decisivamente o conjunto dos movimentos sociais e políticos” (MONDAINI, 2008, p. 17).

O solo fértil para o Liberalismo e os ideais Iluministas era a sociedade ocidental da época, que estava inserida num universo essencialmente rural em vias de transformação. Tal fato, como afirmou o historiador Eric Hobsbawm (2004), é imprescindível para compreendermos as mudanças que seriam provocadas. A respeito das características das relações feudais, Hobsbawm elucida:

[...] o camponês típico era um servo, que dedicava uma enorme parte da semana ao trabalho forçado na terra do senhor ou o equivalente em outras obrigações. Sua falta de liberdade era tão grande que mal se poderia distingui-la da escravidão, como na Rússia e partes da Polônia, onde podia ser vendido separadamente da terra: um anúncio na *Gazette de Moscou* em 1801 colocava "à venda, três cocheiros, bem treinados e bastante apresentáveis, duas moças de 18 e 15 anos, ambas de boa aparência e hábeis em vários tipos de trabalhos manuais. A mesma casa tem à venda duas cabeleireiras, sendo uma de 21 anos, que sabe ler e escrever, tocar instrumentos musicais e fazer trabalhos de mensageira, e a outra apta a arrumar os cabelos de cavalheiros e damas; vendemos também pianos e órgãos" (2004, p.33).

Outro aspecto dessa transformação – saída do campo para as cidades – foi a violência vivenciada e aplicada especificamente à massa de camponeses, sobre a qual encontraremos exemplos em várias passagens da obra *O Capital*:

Assim, a população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura (MARX, 2009, p. 850).

A consolidação do capitalismo, em meio ao violento processo das revoluções sociais, resultaria também na mudança daqueles indivíduos que dispunham somente da sua pessoa no momento em que não estivessem mais presos à gleba e à condição servil, mas que agora

[...] recém-libertos só se tornam vendedores de si mesmos depois de lhes serem roubados todos os seus meios de produção e todas as garantias da sua existência proporcionadas pelas velhas instituições feudais. E a história desta sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com caracteres de sangue e fogo (MARX, 1984, p. 262).

Esse processo chegou ao seu ápice durante os séculos XVIII e XIX, com a homogeneização da economia e o controle dos meios de produção pela burguesia. Todas essas transformações ocorreram em meio a revoluções que implicaram diretamente um ambiente de constante conflito, como Marx e Friedrich Engels pontuaram no Manifesto Comunista.

A revolução contínua da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a eterna agitação e incerteza distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Suprimem-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seu cotejo de preconceitos e idéias antigas e veneradas; todas as novas relações se tornam antiquadas, antes mesmo de se consolidar. Tudo o que era sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações com a espécie (1982, p.96).

Sobre esse ambiente moderno e suas reverberações na esfera social, Marshall Berman afirma:

A experiência ambiental da modernidade anula todas as experiências geográficas, e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (2007, p.24).

Essa passagem, aparentemente metafórica, revela, por meio de sua riqueza, o cenário que a Europa começaria a viver e que, posteriormente, expandiria-se a outras regiões do globo. O paradoxo, o turbilhão e a grande mudança por ele sinalizada foram sentidos pelos indivíduos nas transformações introjetadas pela ascensão, ao poder político, de uma nova classe - a burguesia.

Em meio a esse processo, uma parcela da sociedade cobrava a separação do Estado entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, implicando no que seria conhecido como a 1ª fase do desenvolvimento dos direitos dos homens, que, basicamente, como Bobbio pontuou, são “todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado” (2004, p. 52).

Essas transformações foram bem representadas pelo pensamento Iluminista, que possibilitou aos indivíduos uma nova forma de interpretar o mundo, rompendo com a concepção teológica de que tudo era fruto da criação divina, como o próprio poder exercido pelos reis. Esse novo pensamento, oriundo do terreno filosófico, pautou, de forma eficaz, os propósitos revolucionários da burguesia, cristalizados inicialmente na Inglaterra a partir da Revolução Gloriosa, que combateu a restauração do Absolutismo levada a cabo por Jaime II, e da qual resultou, em 1689, a elaboração da *Bill of Rights*.

A *Bill of Rights* concebia um novo tipo de Estado, o Estado de Direito, reiterando os direitos individuais e a supremacia do Parlamento, além da liberdade de imprensa e da livre iniciativa econômica, que permitiriam, ainda mais, a acumulação privada de capital. Tal declaração faz parte dos documentos considerados fundamentais para origem e afirmação dos direitos humanos.

Com a Declaração Inglesa, a realeza teve cerceado seu poder, outrora ilimitado, e os súditos passaram a gozar de liberdades que antes não conheciam, como a de não serem tão usurpados, já que “[...] não se exigirão fianças exorbitantes, impostos excessivos, nem se imporão penas demasiado severas” (MONDAINI, 2008, p. 24).

Entretanto, as liberdades e os direitos não se estendiam a todos, tal aspecto é imprescindível para se compreender a luta de classes que determina o próprio direito. Exemplo disso é a população camponesa da época, submetida às novas regras da burguesia.

Os resquícios do problema camponês foram “resolvidos” pelos *enclosure acts* (“decretos de cerceamentos”), pelos quais as antigas terras de uso comum foram cercadas e interditas aos camponeses, forçando seu êxodo massivo para as cidades e dando lugar ao surgimento de extensas fazendas para produção de lã. Formou-se assim na Inglaterra, à força e em poucas décadas, uma numerosa classe operária urbana: economicamente, “livre” para locomover-se do campo para os bairros miseráveis das cidades e lá abraçar a perspectiva de vida que lhe restava: vender sua força de trabalho a baixíssimo preço a quem quisesse empregá-la (TRINDADE, 2002, p. 83).

A partir dessas revoluções, ver-se-á, gradualmente, uma maior descentralização dos poderes do Estado, como destacou Mondaini:

[...] seja mediante a formação de uma Monarquia constitucional ou a proclamação de uma República, o princípio político que passa a se impor é aquele de que os poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) devem se encontrar separados entre si e equilibrados, de tal modo que nenhum deles jamais possa avançar sobre os limites dos outros dois existentes (2008, p.21).

Berman afirma que as revoluções guiadas pela burguesia expuseram a exploração ao arrancar fora os véus “da ilusão religiosa e política” ao mesmo tempo em que tinham descoberto e exposto novas opções e esperanças (2007, p.134).

As “novas opções e esperanças”, citadas pelo autor, podem ser interpretadas como os ideais fundamentais mobilizados na luta do povo e da própria burguesia contra as estruturas política e econômica vigentes. Esses ideais correspondiam a pensamentos produzidos por pensadores como John Locke (1689), Montesquieu (1748), Jean-Jacques Rousseau (1755/1762), Voltaire (1759), Thomas Paine (1776), Thomas Jefferson (1788), Alexis de Tocqueville (1835/1856) e Stuart Mill (1859), que abordaram as liberdades individuais, os direitos civis e o controle da ação do Estado e tiveram suas teorias acolhidas pelos legisladores da época na confecção das leis.

Seguindo a ordem cronológica desses movimentos, o próximo evento foi a Guerra de Independência dos Estados Unidos, que, na condição de colônia, contagiou-se da efervescência do movimento europeu ao buscar sua independência, rompendo com os abusos impostos pela metrópole, na ânsia de angariar mais dinheiro para controlar a dívida contraída durante a Guerra dos Sete Anos.

Os habitantes da colônia mobilizaram-se e iniciaram uma série de revoltas que resultaram, entre outras coisas, na confecção da Declaração de Direitos do Estado da Virgínia (1776), considerada, por Bobbio, o segundo documento fundante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, já que nela se expressa o caráter universal dos direitos do homem:

Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança (EUA, 1776, p.00).

Posteriormente, ao separarem-se da Inglaterra, assinaram a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776). Sucintamente, o texto é uma análise

da condição de exploração imposta pela metrópole e dos abusos políticos e econômicos cometidos durante anos, como explicitado neste trecho: “Saqueou nossos mares, devastou nossas costas, incendiou nossas cidades e destruiu a vida de nosso povo”. O texto ainda traz o anúncio da separação “Temos, portanto, de aquiescer na necessidade de denunciar nossa separação e considerá-los como consideramos o restante dos homens, inimigos na guerra e amigos na paz” (EUA, 1776).

No entanto, a Declaração, com seus pressupostos de vida, liberdade e busca da felicidade, estava longe de corresponder às relações reais que eram estabelecidas, como salienta Trindade:

[...] a *Declaração de Independência* foi um documento muito curioso, também, por uma outra razão: logo no seu segundo parágrafo, já enunciava que, dentre as verdades “evidentes” que passava a arrolar, constava esta em primeiro lugar: “ todos os homens são criaturas iguais” – no entanto, seu principal redator, Thomas Jefferson, era e continuou sendo proprietário de cerca de duzentos escravos. O novo país também precisaria esperar mais oitenta e nove anos, e passar por uma guerra civil que mataria seiscentas mil pessoas, para que os escravos fossem, finalmente, tornados iguais. “Igualdade que, mesmo juridicamente, precisaria aguardar *outros* cem anos para completar-se [...]” (2011, p. 36).

Após 12 anos, do outro lado do Atlântico, a Europa foi o palco de outro momento importante da Modernidade que implicaria no posterior desenvolvimento dos direitos humanos: a Revolução Francesa (1789).

Muitos distinguem a Revolução Francesa das que a precederam. Os motivos considerados para tal distinção residem no fato de ela ter ocorrido no então mais populoso e poderoso Estado da Europa, e por ter sido uma revolução social de massa inegavelmente “mais radical do que qualquer levante comparável” (HOBSBAWM, 2004, p.85).

Outra característica pontual, explicitada por Hobsbawm, foi a repercussão derivada dos ideais de 1789:

[...] entre todas as revoluções contemporâneas, a Revolução Francesa foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas ideias de fato o revolucionaram. A revolução americana foi um acontecimento crucial na história americana, mas (exceto nos países diretamente envolvidos nela ou por ela) deixou poucos traços relevantes em outras partes. A Revolução Francesa é um marco em todos os países. Suas repercussões, ao contrário daquelas da revolução americana, ocasionaram os levantes que levaram à libertação da América Latina depois de 1808. Sua influência direta se espalhou até Bengala, onde RamMohan Roy foi

inspirado por ela a fundar o primeiro movimento de reforma hindu, predecessor do moderno nacionalismo indiano (2004, p.85).

Essa revolução, antifeudal e antiabsolutista, foi levada a cabo por uma massa de homens e mulheres, burgueses e plebeus das mais diversas origens, insatisfeitos com o reinado de Luis XVI, que conduziu o Estado a uma grande crise agrícola, fiscal, financeira, política, econômica e social. A burguesia tornou-se, rapidamente, a porta-voz de anseios aparentemente “universais”, conseguindo a adesão da grande massa, que a acolheu como a classe libertadora.

Trindade cita o panfleto insurrecional intitulado *Que é o terceiro Estado?* de Emmanuel de Sieyès, para elucidar o ocorrido:

O livreto distribuído aos milhares a partir de janeiro de 1789, denunciava a improdutividade e o parasitismo dos 200 mil nobres e padres da França, seus privilégios na sociedade e na estrutura da monarquia, privilégios já tornados intoleráveis, sua “inutilidade” para o país, e pregava abertamente que o Terceiro Estado – imensa maioria dos 25 milhões de franceses - deveria marchar à rebelião, criar uma Assembléia e fazer uma Constituição que abolisse os privilégios e consagrasse a igualdade jurídica de todos (SIEYÈS apud TRINDADE, 2011, p.40).

O cenário estava marcado por grandes conflitos, uma vez que a população pobre do interior, em razão da escassez de alimentos e da alta nos preços, recorria desesperadamente às práticas de roubo. Já os pobres da cidade viam-se num duplo desespero, pois, à medida que o trabalho cessava, o custo de vida aumentava vertiginosamente, tornando-os uma massa turbulenta em busca de libertar-se dessa situação penosa, bem expressada na fala de Robespierre:

Não é necessário que eu possa comprar brilhantes tecidos, mas é preciso que eu seja suficientemente rico para comprar o pão, para mim e para meus filhos. O negociante pode bem guardar em seus entrepostos as mercadorias que o luxo e a vaidade cobiçam, até encontrar o momento de vendê-las ao mais alto preço possível; mas nenhum homem tem o direito de acumular montes de trigo ao lado de seu semelhante que morre de fome (ROBESPIERRE, 1999, p.00).

Toda essa atmosfera levou à revolução, e Hobsbawm, ao analisá-la, ressalta que ela não foi feita ou liderada por um partido ou líder em especial, no entanto, “o consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva”. Sobre esse grupo, o historiador afirma: “O grupo era a “burguesia”;

suas idéias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas” e difundidas pela maçonaria e associações informais” (2004, p. 90).

Essa incessante luta, que envolveu a burguesia, a aristocracia e o povo, durou 10 anos, num expresso caráter heterogêneo, com diferentes fases, indo do simbolismo da Tomada da Bastilha ao golpe de 18 Brumário de Napoleão Bonaparte, sempre alimentada por ondas de violência.

Em meio a essas oscilações, foi produzido um importante documento, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Diferentemente dos fatos anteriores, ela repercutiria além das fronteiras da França, como afirma Mondaini

O primeiro ciclo de afirmação dos direitos humanos na história mundial tem na revolução Francesa de 1789 um marco divisor inquestionável. Em primeiro lugar, porque, diferentemente da Revolução Inglesa e da Independência dos Estados Unidos da América, ela possui um caráter decididamente universal, tendo direcionado a expansão dos seus ideais revolucionários para além dos limites das fronteiras nacionais do Estado francês (2008, p. 63).

A Declaração passa a prever que os direitos ali proclamados são naturais e inalienáveis. Ela tem, ainda, o objetivo de recordar direitos e deveres, de garantir que os atos dos Poderes Legislativo e Executivo sejam respeitados e de que as “reclamações dos cidadãos, baseadas daqui por diante em princípios simples e incontestáveis, redundem sempre na manutenção da constituição e na felicidade de todos” (FRANÇA, 1789).

Entretanto, é necessário analisar outros aspectos, além do aparente estado de revolução social, para compreender que ali também ocorria uma clara luta da classe burguesa para se estabelecer num espaço outrora dominado pela aristocracia.

No segundo artigo da Declaração, torna-se evidente a natureza desse documento e o seu papel fundamental para a burguesia: “II- O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão” (FRANÇA, 1789).

Sobre o direito à propriedade privada Marx afirma:

O direito humano de propriedade privada é, portanto, o direito de - arbitrariamente (*à son gré*), sem referência aos outros homens, independentemente da sociedade- gozar a sua fortuna e dispor dela; [é] o direito do interesse próprio [*Eigennutz*]. A liberdade individual, assim como esta aplicação dela, formam a base da sociedade civil. Ela faz com que cada homem encontre no outro, não a *realização*, mas antes a *barreira* de sua liberdade (2009, p. 64).

Hobsbawm também compreende que os princípios e garantias previstos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão correspondem às exigências da classe burguesa.

[...] as exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. "Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis", dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que "somente no terreno da utilidade comum". A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que "todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis"; mas "pessoalmente ou através de seus representantes". E a assembléia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembléia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis. Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem "esta causa". Mas no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários (2004, p. 91).

Trindade corrobora as análises de Hobsbawm ao salientar como foi abordado o princípio de igualdade que, diferentemente, da propriedade interpretada como um direito "inviolável e sagrado", nem foi incluída entre os direitos naturais e imprescindíveis do homem. Ele ainda comenta outros aspectos importantes negligenciados na Declaração:

Houve outros silêncios eloquentes de várias das dimensões da igualdade evitadas pelos constituintes: o sufrágio universal nem sequer foi mencionado, a igualdade entre os sexos não chegou a ser cogitada (o "homem" do título da Declaração era mesmo só do gênero masculino), o colonialismo francês (ou europeu em geral) não foi criticado, a escravidão não foi vituperada (e era uma realidade dramática naquele tempo), o direito ao trabalho foi esquecido etc. (2011, p. 44).⁹

⁹ Trindade indica, ao citar vários militantes (Claire Lacombe, Olympe de Gouges) e pensadores da época, que já havia um pensamento produzido a favor da participação política das mulheres, do fim da escravidão e do direito ao trabalho.

Trindade salienta que tão importante quanto o que está incluso na Declaração é o que não foi inserido, já que havia um pensamento filosófico para subsidiar que a mesma ampliasse a sua “igualdade” para além dos reais interesses dos legisladores burgueses.

A história revela que, em 1793, foi confeccionada, pela Convenção Nacional, por pressão popular, uma segunda Constituição, efetivamente democrática, que não fazia distinção política entre cidadãos ativos e passivos, abolia a servidão doméstica e a venda de seres humanos, reconhecia o direito ao trabalho e à instrução pública e era finalizada com o seguinte artigo: “Sempre que o governo viola os direitos do povo, a insurreição constitui, para o povo e para cada porção do povo, o mais sagrado dos direitos e o mais indispensável dos deveres” (TRINDADE, 2002, p. 66).

No entanto, essa Constituição nunca foi aplicada e, quando os trabalhadores franceses famintos reiniciaram os protestos, foram perseguidos e tiveram seus líderes guilhotinados.

As lutas de classe inegavelmente deflagram-se no campo jurídico, sendo a Revolução Francesa um exemplo claro disso. Ao fim da revolução e com Napoleão no poder, institui-se o Código Napoleônico (1804), com cerca de 80% de dispositivos relativos à propriedade, às relações contratuais e não contratuais, aos títulos de créditos, entre outros dispositivos claramente instituídos para favorecer a classe burguesa.

Sobre essas leis burguesas e a concepção de homem nelas contida, Marx afirma:

Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas ([19-], p.44).

Marx observa que o homem contemplado nos estatutos da Revolução Francesa não é o ser humano universalmente considerado, mas o “membro da sociedade burguesa”.

Institucionalizou-se, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o ideário de igualdade e liberdade (contrato e venda da força de trabalho), tão sonhado pela classe burguesa durante sua luta pela conquista dos direitos civis e políticos,

repercutindo na formatação de um liberalismo que se expressaria de formas distintas, como proferiu Mondaini:

[...] entre 1789 e a segunda metade do século XIX, começam a ganhar forma no cenário político e internacional desde um liberalismo tipicamente conservador - preocupado com a defesa a todos os custos da propriedade privada e da economia livre de mercado-, até um liberalismo democrático - engajado na necessidade de se incorporar ao projeto liberal clássico as demandas democráticas advindas de baixo, das classes subalternas, como, por exemplo, o sufrágio universal-, passando por um liberalismo social, patrocinador da proposta de implementação de reformas sociais capazes de manter sob controle as possíveis insatisfações surgidas entre os trabalhadores (2008, p.64).

Dessa forma, o período “pós 1789” foi marcado por um desequilíbrio entre os privilégios conquistados pela classe burguesa acrescidos da busca por maior representatividade e por demandas da classe trabalhadora, a qual, de acordo com Mondaini, estavam sujeitas a:

[...] avanços, estagnações e recuos, condicionadas pelas formas mediante as quais o pensamento liberal e a burguesia se posicionaram diante das crescentes pressões exercidas pelos movimentos sociais de trabalhadores inspirados pelos novos ideários democrático e socialista (2008, p. 64).

Como os direitos humanos são constituídos no interior da luta de classes, é natural haver avanços e recuos. As insurreições continuaram e atingiram seu ápice com as revoluções de 1848, ocorridas na Europa central e ocidental, eclodidas, justamente, em oposição aos regimes governamentais autocráticos, à crise econômica e à falta de representação política das classes médias.

O impulso revolucionário produziria nova e mais formidável vaga em 1848: a “Primavera dos Povos”, como ficou conhecida, devido a seu internacionalismo e forte presença popular. Uma crise econômica fizera recrudescer o desemprego desde o início da década e as classes populares voltaram a se agitar (TRINDADE, 2002, p.128).

Esse conjunto de sublevações, de caráter liberal, democrático e nacionalista, teve a participação de trabalhadores e camponeses que se rebelaram em razão da crise econômica, decorrente das más colheitas, que elevou os preços dos alimentos e, concomitantemente, levou à queda no consumo dos produtos industrializados, gerando a

demissão de centenas de operários, além da mobilização de membros da burguesia, que exigiam governos constitucionais. Os trabalhadores, diferentemente da burguesia, não lograram êxito, ao passo que esta, mediante pressões e acordos com a monarquia, ampliou ainda mais sua participação política. “A transformação industrial iniciada e largamente confinada a Inglaterra, e a transformação política, associada e largamente confinada a França implicaram o triunfo de uma nova sociedade (HOBBSAWN, 1996, p.18)”.

Hobsbawn refere-se à sociedade capitalista, que se configura pelas inovações decorrentes do processo de industrialização da produção, pela presença da ciência transformada nas novas tecnologias e pela saída em massa da população do campo para as cidades - aspectos que não mudaram somente o plano material, mas também as formas de poder, a constituição das leis, a formação dos Estados nacionais e, acima de tudo, a consciência dos indivíduos.

Muitos desses indivíduos sentiram-se desenraizados e envoltos por insegurança e incertezas, como bem sinalizou Berman, ao destacar esta passagem da obra *A nova Heloisa*, de Rousseau:

[...] eu começo a sentir a embriaguez a que essa vida agitada e tumultuosa me condena. Com tal quantidade de objetos desfilando diante de meus olhos, eu vou ficando aturdido, de todas as coisas que me atraem, nenhuma toca o meu coração, embora todas juntas perturbem meus sentimentos, de modo a fazer que eu esqueça o que sou e qual meu lugar.” (ROUSSEAU apud BERMAN, 2007, p.27).

Em meio à desordem, que marca a subjetividade dos indivíduos, a Europa consolidou-se como o berço da formação dos direitos humanos, pois ali travaram-se as maiores conturbações revolucionárias daquele tempo - fatos singulares que implicaram diretamente na chamada “Era dos Direitos” e no próprio desenvolvimento do capitalismo, visto que a burguesia ganhava, além do aspecto econômico com a economia livre de mercado, o amparo político-legal para a sua atuação.

Sobre esse caráter revolucionário da burguesia, Marx afirma: “A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, isto é, o conjunto de relações sociais” (2009, p.57). Essa sociedade, que derrubou o sistema feudal, revolucionando ao romper com o antigo sistema opressor, gerou leis que garantiram os privilégios conquistados e possibilitaram, a partir da Revolução Industrial, uma maior expansão do modo de produção capitalista.

No que toca aos resultados dessa nova forma de produção e de sociabilidade intensificada pela Revolução Industrial, Trindade esclarece:

As consequências sociais da Revolução Industrial, como se sabe, foram sombrias. Por um lado, multiplicou enormemente a riqueza e o poderio econômico da burguesia. Por outro, desestruturou o modo tradicional de vida da população, tornando-o permanentemente instável, aprofundando dramaticamente as desigualdades sociais e fazendo tornarem-se familiares duas realidades terríveis: o desemprego e a alienação do trabalhador em relação ao seu produto (2002, p.85).

De acordo com Tonet, a Revolução Industrial significou a possibilidade de produzir riqueza suficiente para satisfazer as necessidades de todos os homens, embora, tal fato não tenha ocorrido, como é sabido. E, nesse sentido, o autor afirma:

[...] foi exatamente o enorme desenvolvimento das forças produtivas, que se iniciou a partir dela, que tornou claro, desde então, que a desigualdade social, como todo o seu cortejo dos chamados “problemas sociais”, já não era uma questão de escassez de conhecimentos, de recursos, de tecnologia ou de bens, mas um problema de exclusiva e total responsabilidade das relações entre os próprios homens (TONET, 2012, p.02).

As leis serão os mecanismos de garantia e reprodução do capital, nesse processo de desenvolvimento das forças produtivas, que implicou, entre outras coisas, a Revolução Industrial.

Para Karl Marx, o real sentido dos chamados direitos humanos são as garantias individuais de desfrutar do seu próprio patrimônio, dispondo dele arbitrariamente, de acordo com seu próprio interesse e, conseqüentemente, dissociando-se dos semelhantes e da própria comunidade, como bem explicita esta passagem:

Antes de tudo, constatemos o fato de que os chamados *direitos humanos*, *os droits de l’homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, não são outra coisa senão os direitos do *membro da sociedade civil* [burguesa, *burgerliche Gesellschaft*], i.e., do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade (MARX, 2009, p. 63).

Ao tratar da liberdade e da igualdade, tão proclamadas nos documentos instituídos durante as revoluções, Marx alerta para o fato de que essa liberdade na verdade

representa para os indivíduos, em certa medida, uma garantia legal de ficar dissociado dos demais homens. Engels complementa-o:

Justiça e igualdade de direitos são os pilares sobre os quais o burguês dos séculos XVIII e XIX gostaria de construir o edifício da sociedade. Sobre as ruínas das injustiças, das desigualdades e dos privilégios feudais. A determinação do valor das mercadorias pelo trabalho e a livre troca que se faz, de acordo com essa medida de valor entre os possuidores iguais diante do direito são, como Marx já demonstrou, as bases reais sobre as quais se constituiu toda a ideologia política, jurídica e filosófica da burguesia moderna (apud TRINDADE 2002, p. 133).

Sobre a constituição do sujeito de direito:

O capitalismo fez desaparecer, de certa forma, a velha noção de bem comum ou comunidade. Ele se contrapõe assim, logicamente, ao ideal republicano. O adjetivo próprio é o antônimo de comum. O que conta e sempre contou na civilização capitalista, é o interesse exclusivo do sujeito de direito (KONDER, 2011, p. 263).

Conforme a Modernidade avançava, o capital deslocava-se da Europa Ocidental para o restante do mundo. Sobre esse avanço, Konder afirma:

[...] representou um dos movimentos mais característicos daquilo que se denominou a *aceleração da História*. Essa façanha, sem precedentes no longo processo de desenvolvimento da espécie humana na face da Terra, foi, sem dúvida, o resultado do exercício de uma nova modalidade de poder: o econômico. A dominação dos ricos sobre os pobres é tão velha quanto à própria humanidade. O capitalismo soube, porém, organizá-la de modo a lhe conferir extraordinária eficácia transformadora do meio social. Nesse sentido, como bem salientou Marx, ele exerceu na história um papel eminentemente revolucionário (2011, p.264).

Apesar dos mecanismos de dominação e de expansão do capital, esse processo não foi recebido passivamente pela classe trabalhadora. A natureza e a potência revolucionária do proletariado expressaram-se na sua resistência e nas várias revoluções travadas nos últimos séculos: Comuna de Paris, Revolução Russa, Revolução Cubana, entre outras. Também os direitos da classe trabalhadora não foram meras concessões, foram conquistas históricas de uma clara luta de classes, à custa de suor e sangue, a fim de limitar a arbitrariedade patronal e conseguir uma existência melhor, mais humana.

No fim do século XIX e no início do XX, constituiu-se o período denominado de *Belle Époque*, fase de grande desenvolvimento material em que se consolidou ideologicamente, no Ocidente, a concepção de que a sociedade moderna era a síntese do ideal. A noção de indivíduo passou a ser a de cidadão livre, garantido pelas leis, e o bem estar, o progresso e a felicidade, sustentados pelo consumo generalizado, subsidiavam a ideologia liberal. Assim, a sedução realizada pelo fetiche da mercadoria resultou num intenso consumo, relacionando-se à ilusão de um período sem guerras, marcado pelo progresso e pela paz. Porém, toda essa sensação cessou com a crise iniciada em 1914, a expansão econômica e política de determinados países europeus gerou os conflitos entre os Estados nacionais originando a Primeira Guerra Mundial, que envolveu as grandes potências econômicas da época.

Esses Estados submetidos à lógica do capital monopolizaram forças e passaram a determinar o sentido da morte, da vida e da própria liberdade. Os regimes ditatoriais fortaleceram-se e todo o devir da Modernidade mergulhou na violência das duas grandes guerras que marcaram o século XX.

Num processo de barbárie, a guerra contaminou todas as esferas do público e do privado, instrumentalizando-se à medida que se desenvolve o próprio capitalismo e o progresso material da *Belle Époque* transforma-se em armas de destruição em massa.

Sobre o sentido e o que representou o período da Primeira Guerra Mundial, Hobsbawm afirma:

[...] assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjogado (2003, p. 16).

Quanto ao impacto da guerra no processo civilizatório, o autor tece o seguinte:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam (HOBSBAWM, 2003, p. 30).

As atrocidades cometidas na Primeira Guerra Mundial e, em especial, na Segunda Guerra Mundial marcaram profundamente a existência humana. A civilização moderna testemunhou o avanço e a consolidação dos regimes totalitaristas, como o Nazismo e o Fascismo, e o irromper de um processo de destruição em massa, o Holocausto, concretizado nas centenas de milhares de mortos nos campos de concentração.

A experiência do Nazismo, como bem colocou o filósofo Primo Levi, teve características únicas, reunindo o avanço tecnológico da época, orquestrado por uma ideologia cruel, disposta a eliminar o “perigo” que o outro representava.

[...] o sistema concentracionário nazista permanece um *unicum*, em termos quantitativos e qualitativos. Em nenhum outro tempo e lugar se assistiu a um fenômeno tão imprevisto e tão complexo: jamais tantas vidas humanas foram eliminadas num tempo tão breve, e com uma tão lúcida combinação de engenho tecnológico, de fanatismo e de crueldade (LEVI, 2004, p. 17).

O campo de concentração de Auschwitz sintetizou o poder total de destruição desses regimes totalitários, como bem explicitou Levi nesta passagem:

A desnutrição, a privação e os outros sofrimentos físicos, que é tão fácil e econômico provocar e em que os nazistas eram mestres, são rapidamente destrutivos e, antes de destruir paralisam; ainda mais quando são precedidos por anos de segregação, humilhação e maus-tratos, migrações forçadas, dilaceramentos dos laços familiares, ruptura dos contatos com o resto do mundo (2004, p. 67).

No fim da guerra, ao contabilizarem-se os mortos, verificou-se que a quantidade de judeus assassinados oscilava, de acordo com alguns especialistas, entre quatro e seis milhões, e o total de vidas perdidas ficava entre 50 e 60 milhões, tornando o panorama da guerra um panorama de destruição total.

A perversidade dos regimes totalitários aliou-se à impiedade do capital e foi sobre os milhares de vidas perdidas que grupos como Bayer, Siemens, Allianz, Daimler-Chrysler, Krupp, Degussa-Huels enriqueceram-se e expandiram sua atuação no mercado.

Diante da barbárie do Holocausto, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) decidiu criar um código de conduta internacional que estipulasse os direitos que todos os indivíduos possuem ao nascer, considerando-os inalienáveis e indivisíveis, numa clara tentativa de “humanizar” as relações. Esse código resultou na

Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, concebida em virtude das atrocidades cometidas durante a Guerra.

O caráter universal da referida Declaração já assinalava a tentativa de torná-la um dispositivo jurídico que permearia as relações sociais nos níveis nacionais e internacionais, num esforço em criar e estabelecer “princípios éticos” nas relações entre indivíduos e Estado.

Não só nos aspectos históricos, mas também nos políticos e econômicos, a DUDH representa um acúmulo de leis e princípios ideológicos que se iniciou com a *Bill of Rights* e foi aprimorando-se no decorrer do tempo, conforme surgiam os conflitos e as demandas de classe.

A DUDH é composta por 30 artigos e inicia-se com este preâmbulo:

A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente "**Declaração Universal dos Direitos do Homem**" como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Anuncia, diferentemente de todas as declarações, a liberdade e a igualdade entre os homens, sem distinções:

[...] capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

No 4º artigo, afirma que “Ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. No entanto, ao considerar-se que o trabalho na sociedade capitalista é uma ação degradante, por desumanizar e explorar os homens, pode-se concluir que, para esse tipo de degradação, a cúpula da ONU não voltou sua atenção.

No artigo 26º, verifica-se uma menção direta à educação enquanto direito e como promotora de demais direitos e liberdades:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Entre os princípios previstos de “igualdade e liberdade”, outros se mantiveram, revelando interesses historicamente adquiridos, e que não deixariam de constar, como é o caso da propriedade privada, expresso no artigo 17º: “I - Todo o homem tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. II - Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade”.

Passados mais de 220 anos da Revolução Francesa, estava-se diante de um novo documento que marcaria decisivamente muitos dos futuros tratados políticos que virão ao longo do século XX e XXI. Ao mesmo tempo, percebe-se, nesse documento, resquícius e garantias da luta da classe burguesa pela manutenção do processo de dominação.

É inegável que a Declaração carregava consigo novos aspectos. O primeiro é a fundação de um direito internacional voltado aos direitos humanos. O outro aspecto é que ela passa a representar a concepção contemporânea de direitos humanos, na pretensão de integrar os direitos civis e políticos, desenvolvidos desde o século XVIII, incorporando as demandas dos direitos econômicos, sociais e culturais a partir do século XIX.

Contudo, o posterior delineamento dado à suposta integração desses direitos revelou a real natureza desse dispositivo jurídico, como explica Trindade nesta passagem:

[...] o bloco de países capitalistas, liderados pelos Estados Unidos, firmou a posição de que os direitos civis e políticos podem ser aplicados e exigidos desde logo dos governos (seriam “auto-aplicáveis”), ao passo que os direitos econômicos, sociais e culturais só aos poucos poderiam passar da teoria à prática (seriam “programáticos”) (2002, p. 192).

A postura assumida pelo bloco liderado pelos EUA revelou a interpretação do que, para eles, constituía um direito humano, um direito que não compreende a existência humana em todos seus aspectos, ao ponto de os direitos econômicos, sociais e culturais serem relegados a um segundo plano.

Embates foram travados e os subsequentes instrumentos jurídicos reiteravam uma noção unificada e integrada dos direitos; determinadas declarações e programas de ações previam isso em alguns itens.

No entanto, ao encerrar a controvérsia jurídica, não ocorreram transformações e melhorias nas condições de vida da maior parcela da humanidade. O que ocorreu foi a adesão de muitos países a esses princípios, inserindo-os em suas constituições, como é o caso do Brasil.

A suposta “livre adesão” resultou da pressão dos organismos multilaterais que forçaram os países subdesenvolvidos a atender as exigências, para que, assim, pudessem ter seus respectivos financiamentos viabilizados. Contudo, entre dispor de instrumentos jurídicos de proteção a esses direitos e efetivamente praticá-los, há uma diferença abismal.

O problema não reside no conceito, mas na realidade. À medida que a contradição não for superada na própria sociedade em que vivem as pessoas reais, será preciso atentar com cuidado se aquela fórmula conceitual unificadora, aquiescida hoje por praticamente todos os Estados, não se converterá em novo estratagema de ilusão social. Isso já aconteceu no passado, não chegaria ser propriamente novo (TRINDADE, 2002, p.195).

As desigualdades sociais que marcaram a trajetória evolutiva desses direitos evidentemente não foram suprimidas, pois a própria ordem burguesa não se extinguiu. E, para evitar uma possível queda nas armadilhas da ilusão, deve-se ter a clareza de que:

A desigualdade social é, portanto, o solo matrizador do direito. Vale dizer, o direito regula a atividade social no interior de uma sociabilidade fundada na desigualdade social sem, em nenhum momento, atingir a raiz desta desigualdade. Assim como a política, o direito é expressão e condição de reprodução da desigualdade social (TONET, 2012, p. 05).

O próprio expoente da filosofia jurídica, Norberto Bobbio, afirma que o problema atual não é garantir os direitos, e sim efetivá-los.

O problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais de fundamentá-los, mas sim, de protegê-los [...]Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas sim, jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, ele sejam continuamente violados (2004, p. 45).

O grave problema levantado por Bobbio, cuja matriz ele mesmo não compreende e, por isso, não tem nenhuma solução a propor, a não ser o equilíbrio entre igualdade e liberdade, é uma equação insolúvel dentro da lógica capitalista, pois não há como garantir esses pressupostos sob a base de uma sociedade cujo imperativo é a exploração do homem pelo homem. Logo, seu cerne é, e sempre será, desigual, como diz Tonet: “Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que esses direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será inteiramente eliminada” (2012, p.03).

Quando se faz referência ao surgimento e consolidação dos direitos do homem, que, posteriormente, tornam-se direitos humanos, revelam-se os conflitos e a luta de interesses inerentes a esse processo. Para além da abordagem histórica, o objetivo agora é compreender como tais princípios, previstos em leis e documentos, irão fazer parte das diretrizes educacionais brasileiras e qual é a real natureza desse fenômeno.

3 OS DIREITOS HUMANOS E O CONDESCENDER SOCIAL

Por que tem sido tão fácil *falar* em direitos humanos, por que essa expressão tornou-se assim maleável, tão complacente e moldável, a ponto de a vermos pronunciada, sem rubor, pelos mais inesperados personagens? O que significa ela exatamente? Ou melhor, ela ainda conserva um significado? Ou seu uso indiferente por canalhas e anjos estaria exatamente a indicar que teria perdido o sentido que teve algum dia?

José Trindade

O processo histórico e as determinações que incidiram na configuração dos direitos humanos foram objeto de exame e agora serão apreendidos a partir das manifestações atuais que, como salientou Tonet, inserem-se numa crise que reflete diretamente nos indivíduos. Assim, diz:

Se não bastasse a lógica própria do capital, a trágica situação em que está mergulhada hoje a humanidade, devida à crise do capital, mostra que o processo de deformação tanto da sociedade como dos indivíduos é cada vez mais intenso. Sob a regência do capital, a humanidade foi se tornando uma entidade cada vez mais unitária, mais interdependente. Porém, no seu interior, as oposições – entre os países, as classes, os grupos sociais, os indivíduos- foram se tornando cada vez mais profundas (TONET, 2012, p. 08).

A atualidade é paradoxal, visto vivermos numa barbárie, marcada pela pauperização, repressão e políticas sociais minimalistas convivendo com um desenvolvimento intenso das forças produtivas.

O agravamento crescente dos problemas sociais de toda ordem está aí para confirmar que a dinâmica desta ordem social não vai no sentido de ampliar, mas de diminuir- relativamente o universo daqueles que têm acesso ao patrimônio da humanidade. Se houve, ao longo desses últimos cento e cinquenta anos, ilhas e períodos de elevação do padrão de vida (sem levar em conta que mesmo esse conceito de padrão de vida é muito questionável), da maioria da população de alguns países (*welfare state*), também houve, do

ponto de vista do conjunto espaço-temporal da humanidade, um crescente retrocesso (TONET, 2012, p.04).

Esse agravamento verificado pelo autor irá constituir o que ele denomina de decadência. A decadência consiste numa degradação que atinge a totalidade da vida humana expressando-se

[...] na crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social; na transformação das pessoas em meros objetos, e mais, ainda, descartáveis; no individualismo exacerbado; no apequenamento da vida cotidiana, reduzida a uma luta inglória pela sobrevivência, no rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana (TONET, 2012, p.05).

Em vista da ideia de degradação e fratura existente entre os valores e a realidade objetiva, evidenciados por Tonet, apreende-se os direitos humanos, presentes nos documentos oficiais, como um discurso moralizante (solidariedade, tolerância, preocupação com o bem comum etc.) ou como tentativa de consolidar uma ética (conjunto de valores) que conviva com a lógica do capital, sem superá-lo. Para Alves:

Na modernidade do capital, paradoxalmente, a tradição tende a oprimir como um pesadelo, o cérebro dos vivos. A farsa constitui o próprio recurso de apelo aos “espíritos do passado” – o passado das promessas burguesas gloriosas de emancipação social diante do mundo feudal. Por isso, apela-se, em pleno estado permanente de barbárie social, aos ideais de “Direitos Humanos” e “cidadania” no horizonte de um “capitalismo inclusivo”. É a tradição e os espíritos do passado que, como farsa, se apresentam na dinâmica política e social do capitalismo global (2009, p.238).

Esse falseamento da realidade, tão característico do capitalismo, expressa-se no atual esforço de determinados governos e organismos em aprimorar os mecanismos jurídicos (leis, declarações e convenções), como se o aprimoramento alterasse a produção e a reprodução da sociabilidade tornada hegemônica. Quanto mais se acentuam as contradições no modo de produção capitalista, como o aprofundamento das dificuldades que conduzem à produção e reprodução dessa forma de sociabilidade, maior tende a ser a disposição de mecanismos de mistificação da realidade social. E o atual discurso dos direitos humanos, orquestrado pelos organismos multilaterais (UNESCO, FMI, CEPAL e Banco Mundial), assume de fato essa função, pois obstaculiza a formação da consciência crítica e da percepção

das desigualdades sociais como desdobramento inevitável do modo de produção capitalista. Quanto a isso Tonet observa:

Argumenta-se, muitas vezes, que nunca, como hoje, houve tanta preocupação com os direitos humanos, com as questões ecológicas, com a problemática ligada à qualidade de vida e ao espaço público. Isso é verdade. Contudo, em vez de tomar isso como sintoma de decadência, considera-se como uma demonstração de positividade. Ao contrário, ao nosso ver, a ênfase em todos esses aspectos é uma clara demonstração de decadência dessa forma de sociabilidade. Ela constitui a expressão de que quanto mais a realidade objetiva evolui no sentido da desumanização, mais o universo dos valores ganha um estridente caráter de discurso vazio e até de moralismo barato. Ou seja, quanto menos se vai no sentido de mudar a realidade objetiva, tanto mais se acentua o discurso sobre a necessidade de mudar a realidade. Como esse discurso não aponta em direção às causas mais profundas – a própria existência do capital -, mas apenas em direção aos efeitos – o neoliberalismo -, ele se perde no vazio (2012, p.08).

A positividade atribuída à expansão do discurso relativo aos direitos humanos não decorre da interpretação segundo a qual esses direitos podem constituir-se como mecanismo de resistência e luta; ela decorre da interpretação de que os direitos humanos representam um “salto qualitativo” da humanidade, desvinculando-os do processo de desumanização que faz com que esse discurso se torne necessário.

É dentro desse quadro de “crise”, popularizada pelo pensamento de extração social-democrata e até mesmo liberal, desvinculada de suas verdadeiras raízes, que convém investigar o atual processo de implantação da Educação em Direitos Humanos, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Nesse intento, retoma-se o contexto econômico e o movimento educacional internacional pós-década de 1960 (quando os primeiros sinais da referida crise começam a se manifestar em diversos países do continente europeu)¹⁰ liderado pela UNESCO,

¹⁰ Ressalta-se que a chamada “Crise de 70” reverberou de diferentes formas em cada país, uma vez que o desenvolvimento e a dinâmica do capital interagiram com as especificidades locais. Para alguns teóricos, o Brasil não viveu de forma plena a primeira e a segunda fase do Capitalismo, como viveu a Europa, e sim somente a terceira fase, denominada de Capitalismo Tardio. Apesar da importância do tema, os limites desta pesquisa impedem adensar os desdobramentos da crise no Brasil. Optamos por apresentar um panorama geral da mesma.

interpretando-o enquanto parte dos sistemas de mediações em que a lei geral de acumulação capitalista se realiza.

3.1 O CENÁRIO MUNDIAL PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: DETERMINANTES NO CAMPO EDUCACIONAL

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.
István Mészáros.

Ao término da Segunda Guerra Mundial, após o movimento histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a configuração do universo econômico e político se modificou. Diferentemente das décadas anteriores, em que o colonialismo era explícito, dessa vez os colonizadores acabaram cedendo às pressões dos movimentos emancipatórios de diversos países, como Tunísia, Marrocos, Argélia, entre outros.

Conforme Trindade explica:

[...] a descolonização retirava, literalmente, parte do chão que pisavam os países capitalistas. E, certamente, isso também acontecia, em alguma medida, no sentido político, ao menos logo após a independência: a maioria dessas novas nações uniu-se a alguns outros países subdesenvolvidos (“o terceiro mundo”) para fundar, já em 1955, o Movimento dos Países Não-Alinhados, que passou a agir como bloco nas assembleias da ONU em defesa de seus interesses nacionais, muitas vezes em choque aberto com interesses norte-americanos ou europeus (2002, p.197).

Conduzidos pelo movimento do capital, esses colonizadores converteram a antiga relação em subordinação econômica. Em virtude de serem os países economicamente centrais, recebiam uma grande soma de capital dos países economicamente dependentes ou “subdesenvolvidos” e, por causa dessa relação estabelecida, tinham mais recursos à disposição para concessões reais à população, permitindo-se despender com seguridade social e demais benefícios, fazendo emergir o chamado Estado de Bem-Estar Social (TRINDADE, 2002). Este modelo de Estado, apesar de apresentar-se de forma insinuante aos países economicamente dependentes, era irrealizável, já que representavam, e ainda representam, em muitos casos, a válvula propulsora de crescimento dos países desenvolvidos.

Em meio a esse contexto, as agências e os organismos internacionais liderados pelas potências capitalistas intensificaram sua intervenção nos acordos e

regulamentos impostos aos “subdesenvolvidos”. Entre esses organismos, destacam-se o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) a ONU, UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A referida intervenção ultrapassou a esfera do político-econômico, expandindo-se ao campo educacional. Para compreender essa intervenção, é necessário fixar os limites e o papel da educação institucionalizada. Nesse sentido, Mézáros esclarece:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (2008, p.35).

Ângela Gomide, ao contextualizar a educação nesse universo de expansão do capital, expõe:

Com o reforço do projeto neoliberal e o incremento individual de capital humano, divulgou-se a necessidade de se construir um novo modelo de ser humano dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade, necessário ao mercado de trabalho da época (GOMIDE, 2010, p.109).

Ao abordar o contexto social, no qual a educação foi inserida durante a segunda metade do século XX, Olgaíses Maués explica:

A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças (2003, p.90).

Essa ampliação do capital para o âmbito da educação foi possível devido às ações da ONU e UNESCO que, inegavelmente, eram lideradas naquele momento pelos EUA.

Para justificar a repentina atenção voltada para a educação, especialmente a educação nos países economicamente dependentes, esses organismos associam a intervenção a outro elemento, os direitos humanos. Tanto as metas de alfabetização como a expansão do ensino técnico são associadas ao “direito à educação”.

Giovanni Alves aborda essas ideologias no campo educacional da seguinte forma:

[...] as novas ideologias educacionais (competência, empregabilidade, empreendedorismo) estão evadas de elementos farsescos, na medida em que expõe na aparência ideais valorativos de realização humana, mas ocultam, em seu conteúdo essencial, a verdade de si: são ideologias do capital, que, como relação social fetichizada, tende a frustrar tais candentes promessas de realização humano-generica (a competência é impossível no “sistema social da incompetência”, onde despessoaliza-se a pessoa humana subsumindo- a à máquina da produção; a empregabilidade oculta a lógica da produção destrutiva de empregos que caracteriza o capitalismo global; o empreendedorismo dissimula a heteronomia do trabalho social à lógica dos oligopólios financeiros, ocultando que o mercado não é para todos) (2009, p.235).

As presenças norte-americana e europeia em agências como a UNESCO revelava o interesse dos respectivos países em propagandear a imagem de promotores dos direitos humanos. No entanto, concomitantemente aos encontros e convenções da área, eles financiavam inúmeras guerras civis e golpes ditatoriais. São vários os exemplos: no continente africano, os Estados Unidos apoiaram regimes ditatoriais extremamente violentos, como o *Apartheid* da África do Sul (1948-1994), e financiaram diversos grupos terroristas, denominados “paramilitares”, no combate a grupos e movimentos socialistas.

No Congo, entre 1965 e 1997, os Estados Unidos e a França auxiliaram na implantação da ditadura de Joseph-Désiré Mobutu, mantendo-o no poder por 32 anos e transformando o país em um território arrasado por lutas e disputas internas entre diversos grupos rivais. Demais ditaduras de direita foram financiadas pelos Estados Unidos no continente africano: na Libéria (1979-1990), em Malaví (1963-1994), na Nigéria (1984-1998), no Quênia (1978-2002).

No Brasil, o golpe militar de 1964 contou com a participação do governo americano por meio da operação *Brother Sam* e demais acordos. Esse suposto paradoxo

evidencia a política econômica dos países centrais que lucraram com a participação e o apoio dado a esses regimes totalitários.

Soma-se a esse contexto o fato de que, em meados de 1970, países como a Inglaterra e os EUA, diante da crise do petróleo e da crise do modelo de produção fordista, começaram a desregular suas economias no sentido de “sanar” a crise e continuar o acúmulo de capital. Em razão dessa realidade, a primeira classe a sentir os efeitos da crise foi a trabalhadora, devido à supressão dos seus direitos trabalhistas e dos respectivos cortes nas políticas públicas, realizados pelas medidas de austeridade.

Os governos da época, como, por exemplo, o de Margaret Thatcher (1979-1990), culpabilizavam as políticas públicas e o modelo de Estado de Bem Estar Social pelo baixo crescimento econômico. O presidente americano, Ronald Reagan (1981-1989), num modelo de governo que se alinhava a essas concepções, desregulamentou a economia, numa sistemática supressão das greves dos trabalhadores, entre outras medidas.

Lessa elucida essas décadas, marcadas pela dualidade:

[...] nos mesmos anos de 1950 que abriram as "três décadas de ouro", os Estados que pretensamente estavam se democratizando pela adoção das políticas, iniciavam o movimento de implantação no restante do mundo das multinacionais e, das ditaduras, militares ou não, necessárias para "adequar" a periferia do sistema à nova etapa do imperialismo. No seio das democracias européias e estadunidense, nesses mesmos anos tivemos o renascimento da tortura em uma escala desconhecida desde o final do século XIX (2012, p.12).

Nas décadas de 1970 e 1980, ampliam-se as políticas de repressão aos trabalhadores, ao passo que a ação do Estado nas políticas sociais diminui drasticamente.

David Harvey sintetiza claramente esse embate:

[...] havia pessoas como Ronald Reagan, Margaret Thatcher e o general Augusto Pinochet à espera, armados com a doutrina neoliberal, preparados para usar o poder do Estado para acabar com o trabalho organizado. Pinochet e os generais brasileiros e argentinos o fizeram com poderio militar, enquanto Reagan e Thatcher orquestraram confrontos com o grande trabalho, quer diretamente no caso do confronto de Reagan com os controladores de tráfego aéreo e a luta feroz de Thatcher com os mineiros e sindicatos de impressão, quer indiretamente pela criação do desemprego. Allan Budd, conselheiro-chefe econômico de Thatcher, mais tarde admitiu que “as políticas dos anos 1980 de ataque à inflação com o arrocho da economia e gastos públicos foram um disfarce para esmagar os trabalhadores”, e assim criar um “exército industrial de reserva”, que minaria o poder do trabalho e permitiria aos capitalistas obter lucros fáceis para sempre (HARVEY, 2011, p.21).

Conforme a crise avança e os direitos dos trabalhadores conquistados historicamente são suprimidos, intensifica-se o número de congressos e conferências sob a coordenação da UNESCO e do próprio Banco Mundial, com o objetivo de ampliar e garantir os direitos humanos.

Os eventos passam a ocorrer com maior frequência, ora em nível internacional, ora nível nacional, refletindo diretamente o processo de intervenção maciça desses organismos internacionais nas economias e, conseqüentemente, nas metas a serem atingidas na educação, nos países em desenvolvimento.

Sobre a ação e a intervenção dessas agências, Gomide ressalta:

[...] a UNESCO incentivou os países-membros a adotarem suas sugestões, incorporando-as em suas políticas públicas e diretrizes legais e organizou novas Conferências, em locais e momentos distintos, nas quais se poderiam analisar os avanços e os impasses na educação. Alertamos que, como a UNESCO trabalha para consolidar consensos e controlar a disseminação de suas recomendações, tem prerrogativa para realizar tantos “[...] acordos internacionais quantos forem necessários para promover a livre circulação de idéias pela palavra e pela imagem” (2010, p.112).

Subjugado à intervenção desses organismos internacionais, o governo brasileiro, no período de 1964 a 1971, realizou os conhecidos acordos MEC-USAID, Ministério da Educação e United States Agency for International Development (AID). A AID é uma agência americana criada para auxiliar o desenvolvimento internacional, promovendo o desenvolvimento de países estrangeiros, ou melhor, alinhando-os às demandas do capital, no sentido de desobstaculizar qualquer impedimento à sua realização. Como afirma Otaíza Romanelli, “É possível identificar, na maioria dessas agências do mundo capitalista, não só aspectos ideológicos, mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países do Terceiro Mundo” (2001, p.198). É a tendência de articular a educação ao desenvolvimento econômico.

Destaca-se que, politicamente, o governo brasileiro tinha apoio interno para a realização desses acordos, haja vista a série de relatórios que propunha essa intervenção. O Conselho Federal de Educação (CEF), em 1965, afirmou:

Funcionários categorizados do Conselho, do Ministério e da DES entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino em nível estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências (MEC CONTAP/USAID, 1965).

As novas políticas educacionais implantadas durante o regime correspondem aos modelos internacionais de educação produtivista e rentável, propostos pelos grandes organismos.

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Européia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal. Pela realização de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000, esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar (MAUES, 2003, p.93).

Tais modelos internacionais atrelam a educação ao modelo econômico vigente, com seus novos sistemas de produção¹¹ envolvendo a educação num caráter tecnicista, na medida em que o trabalhador necessário para esse momento do capitalismo requer outras “qualidades”. Em virtude dessa realidade, o ensino é pensado sob a ótica empresarial tecnocrática. O lastro dessa tendência inicia-se em meados dos anos 1950, com Theodore W. Schultz. Basicamente Schultz em sua teoria articula os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, isto é, trabalho humano qualificado pela educação amplia a produtividade econômica, permitindo maior acumulação e reprodução do capital. No campo da educação, essa teoria se apresenta como a teoria do Capital Humano.

Assinalar-se-á que, no interior desse processo de “valorização” da educação, surgem os primeiros indícios de uma proposta de Educação em Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva e de uma interpretação bem definidas pelos organismos internacionais.

¹¹ Neste caso, é o sistema Toyotista, implantado gradualmente nas décadas de 1950 a 1970.

3.2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Paralelamente, ao enfoque tecnicista e produtivista projetado para a educação, propostas e princípios de uma educação voltada aos direitos humanos começam a sedimentar-se de fato na Conferência Geral da UNESCO de 1974. Em seus relatórios, registrou-se a “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”. Seriam os primeiros indícios do que viria ser a chamada Educação em Direitos Humanos.

Nas décadas de 1970 e 1980, verifica-se também esse apelo “humanístico” a partir das ações da CEPAL.

A CEPAL difunde a ideologia do crescimento econômico como redutor das desigualdades e o investimento em capital humano foi uma importante estratégia utilizada pelos governos nacionais para desvencilharem-se da alcunha de “atrasados”. Este modelo de desenvolvimento desigual e combinado que marcou a América Latina conseguiu ocultar por algum tempo – com o denominado milagre econômico – e sob determinadas condições políticas – a ditadura militar – que o crescimento econômico gerava o empobrecimento da população trabalhadora (EVANGELISTA e SHIROMA, 2012, p.08).

O primeiro evento específico voltado à área da educação e direitos humanos foi o Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos, realizado em Viena, em setembro de 1978. Entre as recomendações previstas no plano, Maria Zenaide destaca.

No Programa de Viena, a Educação em Direitos Humanos é centralmente focada no item D, dos incisos 78 a 82. No item 78, a Educação em Direitos Humanos é explicitada na modalidade de treinamento e informação pública como meio de se obter relações estáveis e harmoniosas e de fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. No item 79, é posto o compromisso dos Estados para a inserção dos direitos humanos no currículo, no nível formal e informal de ensino. No item 80, explicita, como temas da Educação em Direitos Humanos, “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social”, com o objetivo de “conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos”. No item 81, acentua o compromisso do Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no sentido dos Estados desenvolverem “programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área (2012, p.03).

O conteúdo ideológico do programa fica evidente, visto que a busca por relações “estáveis e harmoniosas” entre os indivíduos expressa uma matriz positivista, com proposições que naturalizam a questão das classes sociais e que, de fato, não buscam uma emancipação social, e sim um suposto equilíbrio entre as classes.

Outro aspecto abordado de forma extenuante em todos os documentos relativos à Educação em Direitos Humanos é a Democracia. Emprega-se o conceito como se houvesse um consenso a seu respeito, entendido como algo positivo, um valor universal e inquestionável, desconsiderando-se que a atual configuração da sociedade dividida em classes não pode gerar e promover instituições verdadeiramente democráticas.

Nas Teses de Blum, ao problematizar a Ditadura Democrática e as distintas formas que a Democracia assume, Lukács afirma:

No primeiro caso, a função da democracia é a de dispersar, desviar, desorganizar as massas operárias; no segundo, de minar e desorganizar o poder político e econômico da burguesia, e de organizar as massas operárias para a ação autônoma. Por isso, os comunistas, perante a validade ou não da democracia, devem colocar a questão nos seguintes termos: qual classe será desorganizada em seu poder pela democracia? A democracia tem, do ponto de vista da burguesia, uma função de consolidação ou de destruição? (A “luta” da social-democracia pelas reformas democráticas desenvolveu-se sempre sob o signo de uma consolidação com vistas a prevenir uma revolução) (2012, p.01).

A partir dessa perspectiva, Lukács afirma o seguinte sobre a Democracia nos EUA:

[...] a burguesia conseguiu criar formas de democracia nas quais são dadas todas as possibilidades ao livre desenvolvimento, à acumulação e à ampliação dos capitais, e nas quais as formas exteriores de democracia são asseguradas, mas as massas operárias não podem exercer qualquer influência sobre a direção política propriamente dita. A América, não só economicamente, mas também politicamente, é um ideal da atual burguesia dominante (2012, p.01).

Mas que Democracia é essa que os organismos advogam? Considerando-se que a proposta de Democracia deles convive pacificamente com a existência de classes sociais e que os princípios de liberdade e igualdade são princípios jurídicos coadunados com a

propriedade privada e o controle do poder político restrito a um grupo, pode-se inferir que a Democracia difundida é uma Democracia Burguesa¹².

Pertinente ao processo de constituição da Educação em Direitos Humanos, ocorreu em 1987, o Congresso Internacional sobre o Ensino, a Informação e a Documentação em Matéria de Direitos Humanos. Em todas as discussões, o Congresso salientou a necessidade de aplicar ao ensino um “caráter pluridisciplinar” sendo que as metodologias empregadas deveriam levar em consideração o “caráter multiétnico e pluricultural das sociedades”. A 44ª Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra (1994), considerou plenamente vigentes as recomendações de 1974, aprovando, também, uma declaração que, de acordo com especialistas, voltar-se-ia para “as manifestações de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo, intolerância religiosa e terrorismo, assim como a grave distância entre países ricos e pobres” (RAYO, 2004, p.63).

Na esfera política discursiva, uma declaração no campo educacional que abarque questões concernentes a aspectos tão distintos, indo do cultural ao econômico, só é possível pois se restringe ao campo discursivo, sem a pretensão de eliminar o que Mészáros (2008) denominou de fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados da ordem capitalista.

A década de 1990 foi marcada por um novo movimento no interior da educação, contando, cada vez mais, com a presença dos organismos multilaterais ditando sobre as responsabilidades e funções inerentes à educação, especialmente na América Latina. Evangelista e Shiroma, ao analisarem esse período e os movimentos dessas agências, chegaram à conclusão de que a educação nesse momento é elencada para “aliviar” a pobreza.

Diante, portanto, do agravamento da questão social, a CEPAL mudou seu discurso: o caminho a ser tomado era o de promover a equidade em todas as áreas para poder realizar as transformações necessárias ao desenvolvimento global. Segundo Coraggio (1996, p. 34), embora essa linha de pensamento se fundamentasse na preocupação com os mais pobres, não se pretendia atacar as causas da pobreza. Agências multilaterais, como o UNICEF, detectaram a necessidade de um “ajuste com rosto humano” mediante a ação em prol dos grupos mais vulneráveis. Porém, era necessária uma fundamentação não apenas moral, mas também econômica. A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. Num contexto de mundialização do

¹² Discussão amplamente problematizada por Carlos Nelson Coutinho e Márcio Bilharinho Naves.

capital, o resultado foi o aumento acelerado da pobreza vista como efeito deletério da globalização (2012, p.05).

Como Mészáros explicitou, as reformas educacionais das últimas décadas foram elaboradas com o fim de remediar os piores efeitos da atual ordem reprodutiva capitalista. Nesse caso, o efeito que se tentou remediar foi a pobreza e toda a privação gerada por ela. Essa nova relação entre educação e pobreza se intensificou-se nas duas últimas décadas, e, com ela, os conceitos de vulnerabilidade social e protagonismo juvenil tornam-se palavras-chaves no campo da Educação e da Assistência Social, intensificando-se o número de projetos de qualificação profissional para formação de mão de obra¹³ e de políticas assistenciais para os “excluídos”.

A política social dirigida aos agora qualificados como *excluídos* se perfila, reivindicando-se como inscrita no domínio dos *direitos*, enquanto específica do tardo-capitalismo: não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência – conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a *pobreza absoluta* (vale dizer, a miséria) (NETTO, 2010, p.23).

Esse conjunto de políticas, dos âmbitos assistencial e educacional, lida com os reflexos da sociabilidade burguesa com propostas de “correção”. Sobre essa tendência em tentar corrigir a incorrigível lógica do capital, Mészáros esclarece:

As mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (2008, p. 25).

3.3 A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nos anos de 1990, constatou-se, definitivamente, o movimento de mudança nos discursos sobre a educação. De acordo com Evangelista e Shiroma, os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia começam a ser somados aos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão e *empowerment*, que se popularizam e se tornam jargões nos documentos internacionais e nacionais voltados à educação e às

¹³ Reflexos dessa tendência são hoje verificados com a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, que tem a versão Jovem, Urbana, Rural e Profissional.

políticas educacionais, valorizando-se a ideia da solidariedade como elemento constituinte dos laços entre os indivíduos.

Aspectos de discursos anteriores sobre o capital humano, e a gestão da qualidade total são repostos na perspectiva de investimento individualizado para a empregabilidade, abandonando-se o ideário do desenvolvimento da economia nacional. Destacam-se discursos apreensivos relativamente aos depauperados e sugestões para se ouvir a “voz dos pobres” e atender à “população de risco” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2012, p.01).

Os conceitos de solidariedade e de participação popular, presentes no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), serão também a justificativa para programas educacionais de parceria entre setor privado e sociedade civil com a escola pública, desresponsabilizando gradualmente o Estado dessa esfera¹⁴.

Em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, orientou que os Estados membros das Nações Unidas constituíssem Programas Nacionais de Direitos Humanos. No ano seguinte, a ONU declarou os próximos 10 anos como a década da Educação em Direitos Humanos, resultando, em 1997, nas diretrizes para os Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos¹⁵.

O Brasil, na chamada reabertura democrática, acatou as recomendações feitas a partir de 1993, tornando-se um dos primeiros países a promover essa formulação. Realizou em 1996, a I Conferência Nacional dos Direitos Humanos, confeccionando, no mesmo ano, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O documento que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos foi composto, basicamente, da seguinte forma: inicia-se com a contextualização do conceito de direitos humanos, a partir do qual se redige o documento:

Os direitos humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios morais que devem informar a organização da sociedade e a criação do direito. Enumerados em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados. Compõem-se de uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. São normas cogentes ou programáticas que obrigam os Estados no plano interno e externo (BRASIL, 2012, p.01).

¹⁴ Alguns desses projetos de solidariedade são: Amigos da Escola, Acelera Brasil, Anjos da Escola, etc.

¹⁵ <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/brasil/leisbr/edh/mundo/diretrizes.htm>

Mesmo afirmando que são normas que visam proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana, os Estados possuem o mecanismo legal de tornar tais normas programáticas, isto é, “tentam” aplicá-las gradualmente. Trindade (2002) fez observações sobre esse mecanismo e expôs como ele foi utilizado pelas potências capitalistas, em 1948, para se desvencilhar da obrigatoriedade dessas normas.

Os direitos humanos avançam do plano moral ao legal, ao constituírem-se norma jurídica; entretanto, configurar-se como norma jurídica não obriga os Estados a efetivá-los. A própria Anistia Internacional, órgão que mensura quais países respeitam ou não os direitos humanos, destaca o Brasil entre os que mais desrespeitam o previsto nos princípios legais¹⁶ e, paradoxalmente, entre os que mais incorporam as diretrizes internacionais dos direitos humanos.

Além disso, o caráter redentor atribuído às normas jurídicas expressa uma perspectiva positivista, em que o suposto estado de anomia, neste caso a não efetivação dos direitos humanos, resulta da insuficiência de regulamentação jurídica.

A perspectiva positivista adotada no PNDH não nega a existência das classes, apenas as naturaliza, e tudo que decorre dessa luta passa a ser interpretado como conflitos decorrentes de outras esferas, sempre desarticulados das classes sociais.

O documento, na parte sobre a sua natureza e sobre as propostas de ações governamentais, diz o seguinte:

Numa sociedade ainda injusta como é a do Brasil, com graves desigualdades de renda, promover os direitos humanos tornar-se-á mais factível se o equacionamento dos problemas estruturais - como aqueles provocados pelo desemprego, fome, dificuldades do acesso à terra, à saúde, à educação, concentração de renda - for objeto de políticas governamentais. Mas, para que a população possa assumir que os direitos humanos são direitos de todos, e as entidades da sociedade civil possam lutar por esses direitos e organizar-se para atuar em parceria com o Estado, é fundamental que seus direitos civis elementares sejam garantidos e, especialmente, que a Justiça seja uma instituição garantidora e acessível para qualquer um (BRASIL, 2012, p.01).

¹⁶ Apesar de avanços importantes em termos de políticas de segurança pública, os agentes de aplicação da lei continuaram a usar a força de modo excessivo e a praticar torturas e execuções extrajudiciais. Grupos de extermínio e milícias continuam a causar preocupação. Superlotação extrema, condições degradantes, tortura e outros maus-tratos foram registrados nos sistemas penitenciários, adulto e juvenil, assim como emarceragens das delegacias de polícia. Nas áreas rurais, conflitos por terras resultaram no assassinato de diversos ativistas rurais e ambientais. Pistoleiros contratados por proprietários de terras continuaram a atacar comunidades indígenas e quilombolas com impunidade. Milhares de pessoas foram despejadas à força para dar lugar à instalação de grandes obras de infraestrutura. Texto disponível em <http://www.amnesty.org/pt-br/region/brazil/report-2012>.

Todas as ações decorrentes da reprodução do capital, como: acumulação privada, propriedade privada, reestruturação produtiva e pobreza decorrente dessa sociabilidade, na interpretação do governo, poderão ser solucionadas por políticas públicas e, de forma ideológica, são denominados de desigualdades de renda, dificuldades do acesso a terra, desemprego e falta de oportunidade.

Essa abordagem, tão característica do pensamento burguês e reverberada na educação, tende a naturalizar a miséria, tal como a violência em suas distintas dimensões. A Sociedade recorre ao Estado para administrar esses problemas, que passam a ser denominados de questão social¹⁷ e interpretados como problemas decorrentes da má gestão ou das políticas sociais.

O PNDH, ao citar as propostas de ações governamentais e as políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos, anuncia, em tom messiânico, a execução de políticas públicas como solução para as desigualdades de diferentes ordens.

Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando a plena realização do direito ao desenvolvimento (BRASIL, 2012, p.01).

Além dos aspectos citados, o programa introduz, no eixo de propostas, o item educação para uma “cultura de direitos humanos”, dividido em ações de curto e médio prazo. Constam como medidas de curto prazo:

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.
- Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos.
- Incentivar campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos direitos humanos.

¹⁷ Sobre a Questão Social, José P. Netto afirma: Entre os ideólogos conservadores laicos, as manifestações da “questão social” (acentuada desigualdade econômico-social, desemprego, fome, doenças, penúria, desproteção na velhice, desamparo frente a conjunturas econômicas adversas etc.) passam a ser vistas como o desdobramento, na sociedade moderna (leia-se: burguesa), *de características inelimináveis de toda e qualquer ordem social*, que podem, no máximo, ser objeto de uma intervenção política limitada (preferentemente com suporte “científico”), capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário *reformista* (aqui, o exemplo mais típico é oferecido por Durkheim e sua “escola” sociológica).

- Incentivar, em parceria com a sociedade civil, a criação de prêmios, bolsas e outras distinções regionais para entidades e personalidades que tenham se destacado periodicamente na luta pelos direitos humanos.
- Estimular os partidos políticos e os tribunais eleitorais a reservarem parte do seu espaço específico à promoção dos direitos humanos.
- Atribuir, anualmente, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p.01).

Na análise posterior dos dados, especificamente no 3º capítulo, expor-se-á que muitas das ações previstas, mesmo passados 16 anos, não se efetivaram. Dos professores da rede estadual de ensino do Paraná participantes desta pesquisa, mais de 90% desconhecem qualquer iniciativa formal na área de Educação em Direitos Humanos.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, em 1997, o Brasil criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - publicação do MEC. Em tal documento contemplam-se, de forma indireta, princípios desse modelo de educação, por meio dos chamados temas transversais, com foco em ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Outro resultado da I Conferência Nacional dos Direitos Humanos de 1996 foi a proposta de elencar como metas de ação a implementação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O PNEDH começou a ser elaborado a partir de 2003 e foi finalizado em 2006. Desde então, de acordo com os órgãos oficiais, a Educação em Direitos Humanos vem sendo objeto de política pública, por meio de programas e projetos junto ao sistema formal e nãoformal de ensino.

4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: VALORES ÉTICOS REGIDOS PELO CAPITALISMO

A verdade é que a civilização burguesa atual é cada vez menos compatível com as exigências elementares da moral humana, embora palavras como "o bem", "a equidade", ressoem freqüentemente nos discursos dos homens que servem ao capitalismo.
Kolbanoski

Estabelece-se como objetivo deste capítulo analisar a Educação em Direitos Humanos a partir da perspectiva apresentada no PNEDH. Tendo em vista as relações de classe e o constante jogo de forças travado nas mais distintas esferas, far-se-á uma breve análise da elaboração do PNEDH e dos agentes envolvidos. Essa problematização auxiliará compreender o porquê de determinadas diretrizes estarem inseridas no plano, e de serem as passagens ora de cunho conservador, ora de cunho social-democrata. Tal oposição pode ser interpretada como uma luta entre os agentes envolvidos na construção do documento, ou seja, como uma expressão direta das correlações de força entre eles.

O PNEDH é um documento realizado sob a cooperação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da UNESCO. Sua elaboração iniciou-se durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), e foi finalizado em 2006.

No PNEDH, consta que o CNEDH é formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, organismos internacionais e funcionários do governo, divididos da seguinte forma: dois coordenadores, dezesseis representantes nacionais, um representante da UNESCO, quatro do MEC e quatro da SEDH.

Entretanto, ao investigar o perfil de tais integrantes, constata-se que, entre os representantes nacionais, somente um representava uma ONG ligada à defesa dos direitos humanos, sediada na região nordeste, enquanto cinco exerciam cargos políticos e dez eram professores pesquisadores de IES localizadas no eixo sul/sudeste/centro-oeste. Constata-se, a desse modo, a ausência de representantes da região norte do país, assim como da educação básica.

Examinando-se esses aspectos, é difícil validar que o CNEDH resulte de um processo democrático e de participação popular, sendo que os membros não compõem um quadro representativo da diversidade existente no país. Da mesma forma, configura-se dissonante discutir um plano de Educação em Direitos Humanos sem nenhum representante da educação básica no comitê. Essas são algumas questões pontuais para compreender o processo de elaboração desse plano¹⁸.

De acordo com as informações contidas no documento, o plano resulta de um processo com distintas etapas: consulta pública, debate, encontros estaduais de Educação em Direitos Humanos e posteriormente a sistematização dos encontros que resultaram na elaboração da primeira proposta de versão do PNEDH.

Na introdução do documento, afirma-se que os encontros ocorreram com o objetivo de debater as propostas e diretrizes, todavia, na ausência de um canal onde se possa consultar esse processo de participação, tais informações tornam-se vagas. Afirma-se, ainda, a existência de propostas advindas do setor civil, mas que parcela da sociedade civil é essa? E que proposições advindas desse setor foram inseridas no plano?

Ainda sobre o conteúdo do documento, não há identificações sobre o histórico dos encontros ou sobre qualquer outra fonte que possibilite investigar o processo de participação.

Há referência quanto à participação do setor civil, mas sem maiores detalhamentos das parcelas da sociedade civil, que participaram, tampouco sobre as proposições advindas desse setor que foram inseridas no plano. Resumindo-se, não se encontrou registro sobre o processo de construção do plano, nem do modo como ocorreu a participação da sociedade civil, nem em que medida os professores participaram.

¹⁸ Distanciando-se um pouco do foco da pesquisa, torna-se importante registrar a representatividade da sociedade nos comitês geradores de documentos que nortearão as políticas públicas brasileiras. Se, por um lado, não podemos negar a necessidade de compor essa representatividade, dada a impossibilidade atual de todos participarem de tudo, por outro a seleção de quem vai participar é sempre marcada por escolhas que transitam desde a opção política ideológica até a compreensão sobre quem precisa ser representado.

Pelo que consta no documento, o PNEDH foi submetido a uma consulta pública pela internet,¹⁹ instrumento de participação questionável, na medida em que participar de uma consulta é diferente de debater o tema ou ter suas demandas integradas ao documento. Essas são algumas das questões não respondidas que permitem questionar a legitimidade do processo e compreender o jogo de forças nele existente.

Oficialmente, o PNEDH resulta de uma articulação institucional que envolve os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais e instituições de ensino superior. Ao consultar-se a lista de colaboradores envolvidos na elaboração do plano, constata-se que estes são técnicos das secretarias e órgãos supracitados ou membros de um grupo de pesquisa da UFRJ²⁰. De acordo com o documento, coube ao grupo da UFRJ realizar relatórios e sistematizar os encontros estaduais de Educação em Direitos Humanos, elaborando a primeira proposta da versão do PNEDH, que passaria posteriormente pelo crivo do CNEDH.

A análise documental do plano permite afirmar que a sua elaboração foi conduzida por agentes institucionais vinculados ao governo federal numa clara relação estabelecida com a UNESCO. Em vista das exigências postas nas últimas décadas pela UNESCO e da necessidade do país cumprir essas exigências, considerando-se que tal cumprimento é critério para vários financiamentos, levanta-se a hipótese de que o processo de tal elaboração careceu de oposições significativas, visto que os agentes envolvidos direta ou indiretamente relacionam-se com o governo. A constatação da plausibilidade dessa hipótese exigiria investir em outras metodologias investigativas, ultrapassando os limites da pesquisa.

Outra evidência de que o processo de elaboração não foi democrático, como eles divulgam, é o desconhecimento desse plano por parte dos professores pesquisados da rede estadual ensino, que, supostamente, seriam a base desse processo.

Sobre a natureza do PNEDH, o documento afirma:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e

¹⁹ Consta na página 12 do plano que na época de elaboração foi criado um portal de consulta. Porém, até a finalização desta pesquisa (Fevereiro de 2013,) não obtivemos resultados positivos sobre a localização desse portal.

²⁰ Instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR.

contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela *construção de uma cultura de paz* (BRASIL, 2006, p.11, grifo nosso).

A carga positivista adotada pelo governo evidencia-se no conceito “cultura de paz”²¹, que retoma a ideia de ordem social e equilíbrio. A construção do conceito não problematiza os porquês de a sociabilidade atual ser violenta. É preciso considerar que a sociabilidade burguesa em sua gênese é violenta. Nela, há a exploração do homem pelo homem, a apropriação, pelo burguês, da riqueza socialmente produzida, e a privação dos benefícios sociais, culturais e políticos produzidos resultam em demais formas de violência.

Marx, no século XIX, já apreendia a violência praticada na sociabilidade capitalista e sua compreensão continua atual:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta ao trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador [...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...] (2004, p. 82).

Nesta dissertação, concorda-se com Silva e Carmo, quando afirmam:

A apropriação da riqueza socialmente produzida, a organização e as relações de trabalho estabelecidas para isso na era monopólica-fléxivel-financeirizada, são, em si, violentas. Mais do que isso, geram procedimentos e processos altamente violentos para os seres sociais subordinados à lógica do capital, sugam suas energias, capturam sua individualidade, abalam suas emoções, disciplinam suas “almas”, determinam as regras a seguir, roubam seu tempo, intensificam o ritmo do trabalho [...] O processo que humaniza coisas e desumaniza Homens, a intensa mercantilização de todas as esferas da vida e a coisificação das relações humanas necessárias à reprodução ampliada do capital, criam as condições por onde inúmeros processos violentos surgem, se desenvolvem e se solidificam (2012, p.05).

Sobre a multiplicidade de formas a partir das quais a violência se expressa, constata-se:

²¹ Convém demarcar que a expressão “cultura de paz”, hoje, no campo educacional, constitui-se como um conceito que sustenta vários projetos educativos e advém de iniciativas da ONU.

[...] a marca insuprimível, mais ou menos direta, da sociabilidade burguesa que estabelece as “regras sociais do jogo” *por onde se constituem individualidades-sociais violentas*. Essas são as condições estruturais, concretas, objetivas, que oferecem a fundamentação real para que múltiplas formas de violência aviltem a liberdade e a capacidade dos seres sociais se realizarem como Homens plenos que satisfazem necessidades humanas (com forças sociais próprias), *recriando e recolocando barreiras sociais à emancipação humana* (SILVA E CARMO, 2012, p. 02).

Silva e Carmo, à luz do pensamento marxiano, contribuem para compreender a violência na atualidade e suas relações com a sociedade burguesa.

[...] se por um lado é preciso reconhecer que as complexas relações entre a ordem burguesa e as diversas formas de particularização da violência não se explicam por meio de um vínculo mecânico e imediato entre elas (ainda que o pauperismo – também como uma forma de violência de ordem estrutural – emane diretamente do metabolismo do capital), por outro é igualmente necessário destacar a impossibilidade de discutir “as violências” como categorias centradas unicamente nelas mesmas, capazes de serem explicadas na sua “especificidade única” e desconectadas de determinações universais (2012, p.02).

Compreender a violência é romper com o pressuposto de que o fenômeno é atomizado e, no máximo, relaciona-se a aspectos puramente culturais, como ocorre com o PNEDH, que pretende solucionar as variadas formas de violência que atingem o ambiente escolar por meio de ações denominadas Cultura da Paz, introduzidas no Brasil pela UNESCO.

Silva e Carmo aprofundam a análise da violência e são categóricos ao afirmar que ela se objetiva a partir de determinadas condições, interferindo na produção e na reprodução do ser social. Entretanto, não sendo categoria central e fundante do ser social e de sua respectiva sociabilidade, ela vincula-se a categorias centrais da sociabilidade do ser.

A violência objetivada sob o mando do capital, sob suas determinações, se materializa e impacta a vida real de seres sociais reais, a partir de determinadas condições sócio-históricas, desumanizando-os como seres potencialmente humano-genéricos. É, assim, sob essa perspectiva, uma categoria que afeta a vida humana, materializa-se nela (inegavelmente, de diferentes formas), ainda que seja mediada por outras categorias centrais para o ser social, com suas especificidades na ordem burguesa, que oferecem as bases para a explicação da violência como uma categoria secundária, mais determinada do que determinante. Sendo assim, o ponto de vista de totalidade exige a negação da fragmentação, como “tipos isolados” de violência, que se explicam por si mesmos, ao mesmo tempo em que nega uma relação mecânica, direta, sem mediações, com a violência que emana da

estrutura da ordem burguesa, sustentada nos seus pressupostos básicos pautados na apropriação privada da riqueza socialmente produzida, na era monopólica-flexibilizada-financeirizada, responsável por impor uma violência de ordem estrutural, criadora da sociabilidade por onde se formam os seres sociais. Destaca-se, então, que não há uma relação imediata entre formas específicas de violência e a estrutura societária burguesa (ainda que a desigualdade social propiciada pelo mundo do capital seja, em si, violenta), já que esse processo se particulariza marcado por inúmeras e múltiplas mediações, com participação ativa de seres sociais, que incrementam, ainda que relativamente, sob as condições dadas pela mundialização do capital, ações violentas (2012, p. 03).

Indo além do fenômeno da violência, o PNEDH, ao abordar a desigualdade econômica e, conseqüentemente, toda a pobreza vivida por milhares de pessoas, interpreta-a como resultado da falta de políticas públicas e respeito aos direitos humanos.

Ideologicamente, explica que a desigualdade e a violência decorrem de uma cultura oligárquica e, ao passo que não relacionam ambos os fenômenos à sociabilidade burguesa, restringem-se ao campo do fenomênico, obstaculizando o público alvo da política reflexões aprofundadas acerca do problema:

[...] persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (BRASIL, 2006 p. 22.).

O posicionamento e a compreensão que os diversos agentes envolvidos fazem da realidade, expressada no documento, está subsidiada em relatórios e explicações genéricas da ONU, como no trecho abaixo que, de acordo com as notas do PNEDH, foi retirado do *The Inequality Predicament. Report on the World Social Situation – ONU*.

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2006, p.21 grifo nosso).

Essa passagem do relatório da ONU revela uma banalização dos direitos humanos, uma vez que o conceito é utilizado sem critério e aplicado a diversas esferas, transformando tudo em violação. A perspectiva de direitos humanos assumida pelos organismos é formal e desconsidera a subordinação dos homens às relações de classe, restringindo os direitos humanos a uma leitura pautada pelo espírito da tolerância, da paz e harmonia.

A proposta de educação do plano volta-se para uma formação humana denominada de formação de consciência crítica ou formação para cidadania, através de um processo “sistemático e multidimensional” que viabilizará a: “[...] formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político” (2006, p.25), ou seja, uma formação integral.

No que toca a essa formação integral que a educação deve propiciar, Tonet esclarece que ela está assentada em uma dicotomia:

[...] o ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal. A teoria pedagógica tradicional, que se prolonga com muita expressividade até hoje, pensa que essa contradição entre ser e dever-ser é algo natural, que não pode ser inteiramente eliminada. Por isso mesmo, a busca eterna de melhorias seria o caminho para tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva (TONET, 2012, p.07).

Outro aspecto a salientar são os valores e a ética que o plano pretende inculcar. Eles encontram-se na interface do capital, porque são pensados no interior desse sistema e não além dele. Desse modo, a ética fica restrita ao plano do vazio e do abstrato, como expressado por Tonet:

[...] há uma enorme diferença entre a abstração da ética pensada no interior da sociabilidade do capital e daquela pensada em direção a uma futura sociabilidade do trabalho. No primeiro caso, a abstração é o outro lado da moeda da concretude da matriz do capital. Situa-se, portanto, no interior da ordem do capital. Por isso, jamais poderá deixar de ser uma ética alienada e alienante. No segundo caso, tendo (a reflexão ética) por base o processo torna-se homem do homem e compreendendo os obstáculos postos pelo capital à autêntica realização humana e as possibilidades apontadas pelo trabalho, a abstração é apenas um momento que aponta para além de si mesma, ou seja, para uma forma de sociabilidade onde ela possa se tornar concreta. Por isso mesmo, um caráter revolucionário. Por que, ao fundar os valores na objetividade do processo histórico-social e ao evidenciar a impossibilidade de realizar esses valores universais no interior da ordem social do capital, ela se inscreve no movimento de luta pela superação dessa mesma ordem (2012, p.11).

A pretensão de consolidar uma ética, ou um conjunto de valores, no seio da escola em favor dos direitos humanos evidencia-se nas diversas passagens do PNEDH relativas à ética solidária ou a valores solidários.

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (2006, p.24).

A solidariedade, citada diversas vezes no documento, origina-se de uma matriz positivista, que naturaliza a divisão de classes, uma vez que interpreta essa divisão como um processo no qual os indivíduos se submetem à divisão social do trabalho, ocupando posições distintas, mas que, no fim, movidos pela solidariedade orgânica, “complementam-se” harmoniosamente para estabelecer a coesão social.

Ademais, vale destacar também que o conceito de ética, tal como o dos demais valores, não são problematizados a partir das causas da desigualdade que, supostamente, esse modelo de educação objetiva combater. Em vez disso, os conceitos se apresentam de forma genérica.

Esta dissertação, ao problematizar a ética contida no PNEDH, caminha na direção do proposto por Tonet, quando afirma:

[...] toda tentativa de fundar uma ética no interior desta forma de sociabilidade só pode resultar numa ética abstrata e contribui, não obstante intenção em contrário, para a reprodução dessa ordem social essencialmente injusta. Mais ainda: a ênfase dada, hoje, à questão dos valores, sem um questionamento radical da matriz fundante desta ordem social, não tem nada de positivo. Pelo contrário, é a expressão do extravio e da impotência de uma consciência que, ignorando a dinâmica da realidade objetiva, pretende ditar normas do alto de um pedestal transcendental. Segunda: a fundamentação de qualquer ética autêntica tem de ser precedida, necessariamente, pela demonstração da possibilidade e da necessidade – ontológicas – da superação da exploração do homem pelo homem. Somente assim o discurso ético deixará de ter apenas uma coerência lógica para ter uma coerência ontológica, vale dizer, terá a possibilidade (ainda que só a possibilidade) de se transformar, em outra ordem social, em prática cotidiana (2012, p.11).

A ética, compreendida como os valores basilares, tão comumente citados na Educação para os Direitos Humanos, realiza uma função no interior da lógica do capital, pois, ao passo que o capital destrói, ele “assegura” esses direitos e difunde valores éticos, uma espécie de retórica humanizada do capital, amenizando a destruição total do trabalhador e

impedindo, ao mesmo tempo, que percebam os aspectos gravosos e perversos a que estão submetidos.

A lógica do capital, tomada na sua pura dimensão econômica, é tão perversa que, em pouco tempo, levaria à destruição do próprio capital. Como se sabe, o “desejo” mais profundo do capital, o seu “sonho dourado” seria destruir aquele que o produz, mas é necessariamente seu antagonista, o próprio trabalhador. Além das lutas dos que se opõem ao capital, são as outras dimensões sociais, entre as quais a ética, abstratamente posta, que impedem que essa lógica se realize de modo direto e brutal. Constituem elas uma espécie de freio, que, como no caso de veículo, não impede que este se mova, mas lhe impõem um certo ritmo. Contudo, à diferença dos freios do veículo, que podem alterar radicalmente o seu movimento e a sua direção, esses freios, por terem naquela lógica e o seu fundamento, não podem impedir nem mudar integralmente esse movimento desumanizador. Quando muito, contribuem para amenizar, e mesmo assim de forma bastante tópica e epidérmica, os aspectos mais gravosos e perversos. Ora, é exatamente nisso que reside a sua funcionalidade para a reprodução da ordem do capital. Permitir que ela funcione sem perder a sua natureza essencial, mas também sem deixar que as suas contradições internas emergem com toda a sua força (TONET, 2012, p.08).

Sobre a forma articulada do direito com a mistificação do real, Márcio Naves faz a seguinte assertiva:

[...] a dominação de classe não pode aparecer como uma relação direta de subordinação de um homem por outro, porque isso negaria as determinações jurídicas da liberdade, igualdade e propriedade que o processo do valor de troca exige. Se a sociedade burguesa se constitui como esse "éden dos direitos do homem", não é porque um espírito iluminado afinal pode descobrir e arrancar da escuridão da história a dignidade humana perdida, mas porque o "movimento de superfície", no qual as figuras do direito exercem os seus poderes, é um momento necessário para que o capital se valorize. Ao mesmo tempo, essas formas jurídicas produzidas pela esfera da circulação mercantil obscurecem o processo de valorização, encobrendo a extorsão de mais-valia e a opressão de classe sob os signos e as luzes da liberdade e da igualdade (2012, p.01).

Outra tendência verificada no discurso dos órgãos internacionais, que regulam as políticas e financiamentos da educação, e que está presente no PNEDH é a suposta “imparcialidade” e propriedade em alicerçar explicações acerca da realidade dos países da América Latina, como nesta passagem sobre a violação dos direitos humanos:

[...] é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (BRASIL, 2006, p. 22).

Justificar uma atenção redobrada aos países da América Latina, nesse caso, é justificar e legitimar uma intervenção maior desses organismos na educação brasileira. Esses organismos e agências internacionais desconsideram estrategicamente que os EUA, assim como grande parte da Europa, também possuem uma trajetória de violações dos direitos humanos, o que não justifica, porém, uma intervenção externa em seus respectivos sistemas educacionais.

Historicamente, a educação brasileira e as políticas educacionais estão sob a tutela dos organismos internacionais sob as mais variáveis justificativas, mas, no fim, sua função é subsumir a educação pública às políticas econômicas.

Entre as passagens contraditórias do PNEDH, destaca-se este trecho:

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2006, p.26).

Se esse modelo formal de Educação em Direitos Humanos foi instituído de fato com o plano em 2007, como podem afirmar que essa educação faz parte do processo de redemocratização brasileiro comumente conhecido pós 1985? Quais são as comprovações de que a consciência sobre os direitos individuais e coletivos decorre das ações de educação desenvolvidas por agentes institucionais?

Ainda, no que diz respeito às passagens incoerentes, o PNEDH aponta que o desrespeito, ou a não efetivação dos direitos humanos, decorre da precariedade e da

fragilidade do Estado de Direito e das graves e sistemáticas violações dos direitos básicos, reduzindo toda a problemática à esfera política e transformando-a numa politicização do discurso.

[...] o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2006, p.26).

Sobre essa tendência de redução do complexo social à esfera política, José Chasin esclarece:

[...] *politicização* do discurso. Entenda-se por isto a redução do todo problemático nacional ao meramente político. Trata-se, em suma, de algo que em muito se distingue da consideração de que todo grande problema é um problema político, no sentido de que as grandes questões sociais têm sempre a magnitude dos *negócios públicos*. Radicalmente distinto também é do ato de *politicizar*, que implica em partir de uma equação da totalidade, conceitualmente elaborada. Ao inverso, o discurso *politicizado* da oposição é a diluição, o desossamento do todo, a sua liquefação em propostas abstratamente situadas apenas no universo das regras institucionais. São a autonomização e a prevalência *politológica* do “político” em detrimento da anatomia do social, isto é, do alicerce econômico (2012, p.02).

O governo, por meio de suas políticas públicas, politiciza a totalidade convertendo tudo à questão política na medida em que desconsidera as partes fundamentais constitutivas da realidade.

A politicização do discurso também faz parte de um processo mais amplo em que o pensamento se afasta cada vez mais da realidade, deslocando-se inevitavelmente da compreensão científica.

Além da politicização do discurso, o plano está envolto em idealizações. Uma delas é a presunção de que mudanças realizadas nas concepções e valores dos alunos produzirão mudanças nas diversas variáveis que geram a desigualdade social e grande parte da violência vivenciada nas escolas, propondo-se, nesse sentido, iniciativas denominadas de Cultura da Paz. Tal assertiva desarticula a cultura das condições materiais através das quais os indivíduos se reproduzem, desconsiderando-se que qualquer possibilidade de mudança efetiva deve ser sedimentada a partir do conjunto dessas relações sociais. Os indivíduos que sofrem com os efeitos deletérios do capitalismo não terão sua realidade transformada por mudanças restritas ao plano do pensamento. Entretanto, essas propostas do PNEDH são compreensíveis, pois resultam de uma naturalização do capital, onde a História e seu desenvolvimento

fragmentam-se, impossibilitando qualquer tentativa de compreender a formação histórica de nosso tempo.

Vale ressaltar que essa não apreensão da sociedade em sua totalidade desqualifica as formas de luta globalmente orientadas e universais, obstaculizando as contestações que não sejam locais e parciais. Essa perspectiva reducionista garante os aspectos fundamentais da sociedade burguesa, pois a ação se restringirá à reforma e ao aprimoramento, e não à superação.

O plano pauta-se nos relatórios da ONU para explicar a contemporaneidade, conferindo a toda problemática atual o status de algo recente e estimulado pelo processo de globalização, desconsiderando que a problemática em questão resulta dos desdobramentos de determinada processualidade histórica, longe de ser algo recente.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2006, p.21).

Outro aspecto a ser levado em conta revela que o discurso referente aos direitos humanos, em meio à barbárie perpetrada pelo modo de produção capitalista, pode parecer inicialmente subversivo. Entretanto, como sinalizou Berman, à luz do pensamento marxista, algumas ideias, por mais subversivas que aparentem ser, são captadas como formas de incrementar o capital.

Sabemos que até mesmo as ideias mais subversivas precisam manifestar-se através dos meios disponíveis no mercado. Na medida em que atraíam e insuflam pessoas, essas ideias se expandirão e enriquecerão o mercado, colaborando, pois, para “incrementar o capital”. Assim se admitirmos que a visão de Marx é adequada e precisa, teremos todas as razões para acreditar que a sociedade burguesa gerará um mercado para idéias radicais. [...] todos os homens e movimentos que se proclamem inimigos do capitalismo talvez sejam exatamente a espécie de estimulantes de que o capitalismo necessita (2007, p.144).

Mesmo que seja um discurso bem intencionado, no sentido de criticar as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes, Mészáros salienta que as proposições e reformas estão no sentido de remediar os piores efeitos da ordem capitalista, sem eliminar seus fundamentos causais antagônicos.

Os direitos humanos no documento têm seu sentido articulado a uma postura positivista, ou seja, são sempre instrumento de harmonia, equilíbrio, moralidade, e não de luta política, uma vez que os envolvidos no PNEDH não pretendem romper com a ordem estabelecida, e sim interagir com ela de forma diferente, por meio de medidas reformistas.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (2006, p.24).

Com base nas formulações de Kosik, pode-se compreender o fenômeno de expansão dos direitos humanos na educação, visto que ele tem uma interface entre aparência e essência. Kosik entende que o fenômeno se manifesta de forma mais frequente e imediata, reproduzindo-se no pensamento comum como a realidade verdadeira, denominada de pseudoconcreticidade, que é uma representação da realidade.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A eles pertencem: - O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; - O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens (1976, p.11).

Dentro das condições históricas atuais, a positividade relativa aos direitos humanos, expressada na expansão desse discurso, decorre dos “problemas sociais” serem apreendidos na sua aparência fenomênica. Não se operacionalizam, no pensamento comum, a estrutura e a dinâmica do fenômeno, e sim a sua aparência imediata. Logo, qualquer iniciativa de rever essa perspectiva de direitos humanos e seu papel na educação é mal recebida.

Os direitos humanos presentes nos discursos dos grandes organismos apresentam-se como o único meio para promoção da igualdade e da emancipação. Já a essência revela que no interior desse fenômeno está um processo de sequestro da subjetividade dos indivíduos, para que estes não apreendam que é o atual modelo capitalista a

matriz da desigualdade e do processo de desumanização a que estão submetidos, e que somente com a superação dessa forma de sociedade é possível, de fato, a igualdade e a emancipação humana.

A interface entre os direitos e a degradação que o capitalismo produz fica evidente na própria contextualização realizada pelo PNEDH sobre a segunda metade do século XX.

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena. Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (BRASIL, 2006, p. 22 grifo nosso).

Quanto mais os direitos humanos se potencializam no âmbito discursivo, menos eles correspondem com a realidade. De modo desprezioso, o PNEDH deixa evidente que não é o aumento de eventos e normas relativas aos direitos humanos que mudará a problemática, uma vez que os direitos humanos consagram-se como tema global e nem por isso a barbárie em que vivemos foi abrandada.

Se os tempos são “difíceis e conturbados por inúmeros conflitos”, as questões a serem colocadas deveriam ser: o por que isso ocorre? Qual a sua natureza?

O respeito à vida e aos indivíduos é tema recorrente no documento, no entanto, como questionou Tonet, “Como falar em respeito à vida, em tratar as pessoas como fins e não como meios, em preocupação com a natureza e o bem-comum, em desenvolvimento integral do homem quando a realidade objetiva se encaminha a passos largos em rumos totalmente opostos? (2012, p. 07)”.

No subitem do plano Educação Básica: concepção e princípios, destacam-se algumas passagens, especialmente, as que exprimem o caráter redentor associado à Educação em Direitos Humanos.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da

diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2006, p.31).

O que o plano não esclarece é como esse modelo de educação possibilitará uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora”, que promova uma tomada de consciência a partir das atuais condições em que a escola e a própria a educação formal estão organizadas. Não obstante ser o plano uma diretriz geral, previu-se ações programáticas, entretanto, elas não foram elaboradas a partir da realidade dessas escolas.

Ele tampouco aprofunda essa ação pedagógica libertadora. Libertar-se do que, afinal? É um discurso, como enfatizou Tonet, que declara uma formação integral sem questionar as raízes da desigualdade social, não se opondo à lógica do capital, mas contribuindo para a reprodução de uma forma de sociedade totalmente oposta aos princípios declarados.

O PNEDH, em seu discurso ideológico, ignora a realidade das escolas públicas, afirmando:

Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2006, p.31).

A escola atual, como revelam os dados do INEP e as demais teorias amplamente conhecidas de distintas abordagens²², constitui-se majoritariamente como espaço de violência, reprodução e dominação. Obviamente, não estamos condenados a reproduzir as estruturas indefinidamente, pois, mesmo a escola sendo, predominantemente, um espaço de repressão, há a possibilidade de articulação e resistência. Entretanto, no caso do plano, a escola é idealizada.

Quanto à inviabilidade desse processo formativo tão amplo e emancipatório no interior de uma instituição que reproduz as desigualdades, Tonet esclarece:

Percebe-se então que desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma e incindível totalidade. Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o

²² Bourdieu e Passeron, Foucault, Mészáros.

discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em efetividade (TONET, 2012, p.08).

No plano, os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, **a equidade** (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, **dentre outras**) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p.32, grifo nosso).

No item d, o modelo educacional proposto, de acordo com o PNEDH, irá garantir equidade em inúmeras esferas. Dentre todos os sintagmas, grifou-se “equidade”, visto que ele pode conter uma multiplicidade de coisas e ser, ao mesmo tempo, extremamente vago. A incógnita está em como esse modelo de educação tem a capacidade de promover tantas transformações em aspectos tão distintos. Há uma evidente contradição entre o discurso e a realidade objetiva, pois elencam propostas inviáveis para problemas que estão além da esfera educacional.

Observa-se, pois, que o PNEDH tem por pretensão abordar o quadro de violência e desigualdade social em que se encontram as escolas públicas, ancorando-se na dimensão estrita dos direitos, ou seja, restringindo a ação ao plano jurídico. Dessa forma, pode-se deduzir que o plano se constitui-se como forma de reprodução da estrutura de valores,

cooperando para perpetuar e legitimar uma concepção de mundo que naturalize a existência de classes, num claro processo de reduzir toda a problemática à questão política.

5 O ANUNCIADO NO PNEDH E O REALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ANÁLISE DA REALIDADE OBJETIVA

*A escola precisa ser justa com todos, proporcionar momentos de reflexão e dar bons exemplos. Quando falo escola, falo das pessoas nela envolvidas.
Professor pesquisado.*

O PNEDH, enquanto política pública, afirma investir nas propostas anunciadas, capacitando os docentes para atuar a partir desses princípios. Neste capítulo, objetiva-se pesquisar as práticas de violência e desigualdade na escola pública, tendo-se algumas questões do plano e dados do INEP como balizadores da investigação.

O percurso que se entende como mais coerente é o da análise do PNEDH em contraposição aos dados que revelam predominantemente o que está ocorrendo nas escolas públicas brasileiras. A partir das relações e ações ocorridas nas instituições públicas de ensino, evidenciar-se-ão os limites e debilidades dessa política educacional.

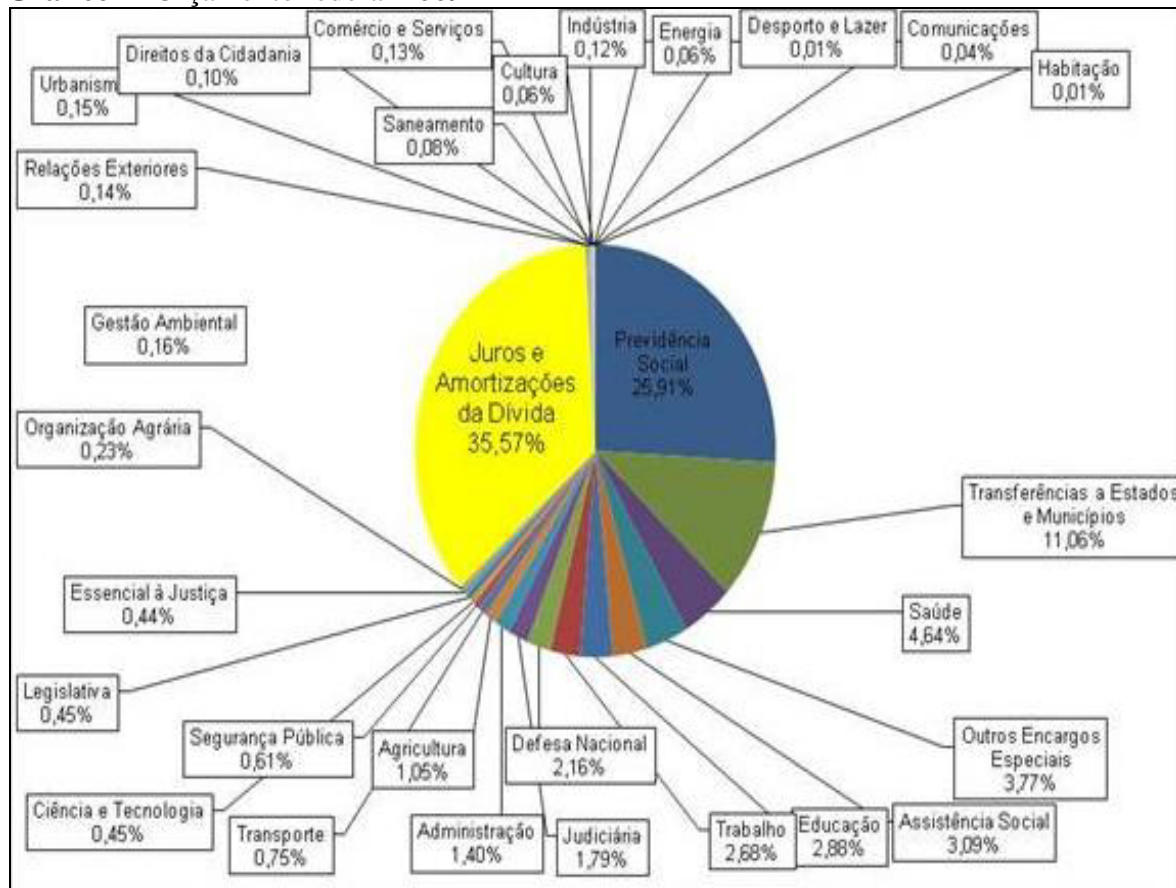
Primeiro, tomou-se, como subsídio de análise a porcentagem de verba pública destinada a Educação e aos chamados Direitos da Cidadania, visto que educar para os direitos humanos perpassa tais esferas.

Conforme já exposto, o plano foi aprovado em 2006. Optou-se por analisar os orçamentos federais de 2009, 2010 e 2011, porque compreende-se que três anos (2006-2009) é tempo razoável para a concretização dos investimentos previstos.

Ao utilizarem-se os dados do Orçamento Federal, constatou-se o quanto é destinado de verba pública para cada setor. A análise do orçamento federal aqui apresentada visa apontar como está (ou se está) ocorrendo a implantação das diretrizes previstas no PNEDH, ainda que tais investimentos estejam submetidos ao grande Capital.

Esses dados aliam-se à reflexão no sentido de evidenciar como o Estado brasileiro firma políticas educacionais sem a previsão orçamentária de efetivá-las.

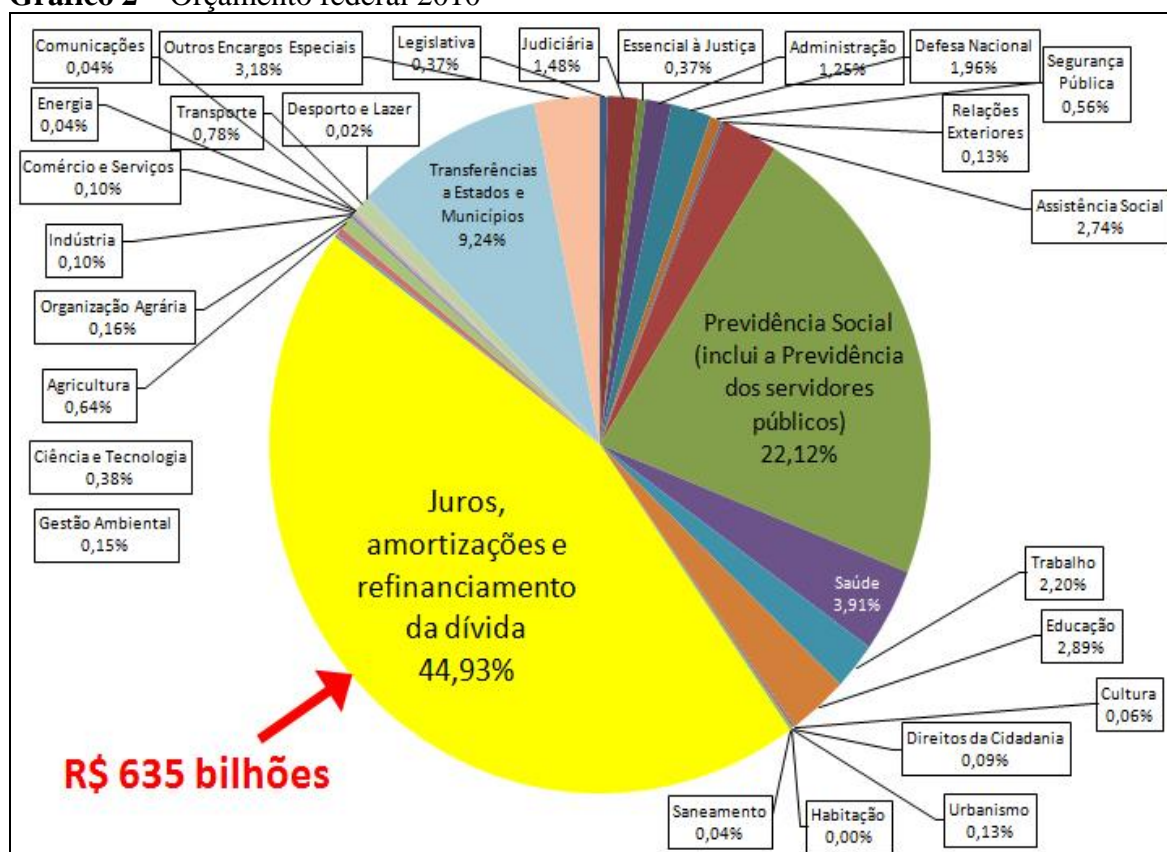
Gráfico 1- Orçamento federal 2009



Fonte: SIAFI. Exclui Refinanciamento da Dívida (Total = R\$ 1,068 trilhão) que é o pagamento de amortizações por meio da emissão de novos títulos.

Em 2009, tivemos 2,88% da verba pública destinada à Educação e 0,10% destinada aos Direitos da Cidadania.

Gráfico 2 – Orçamento federal 2010



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida

Em 2010, foram destinados, para Educação, 2,89% do orçamento e, para os Direitos da Cidadania 0,09%. Um ponto que merece destaque, embora não seja objeto da pesquisa, é o

aumento, nesses últimos três anos, da verba destinada à Dívida pública e uma proporcional diminuição de 3,90% dos recursos destinados à Previdência Social²³ e aos demais setores.

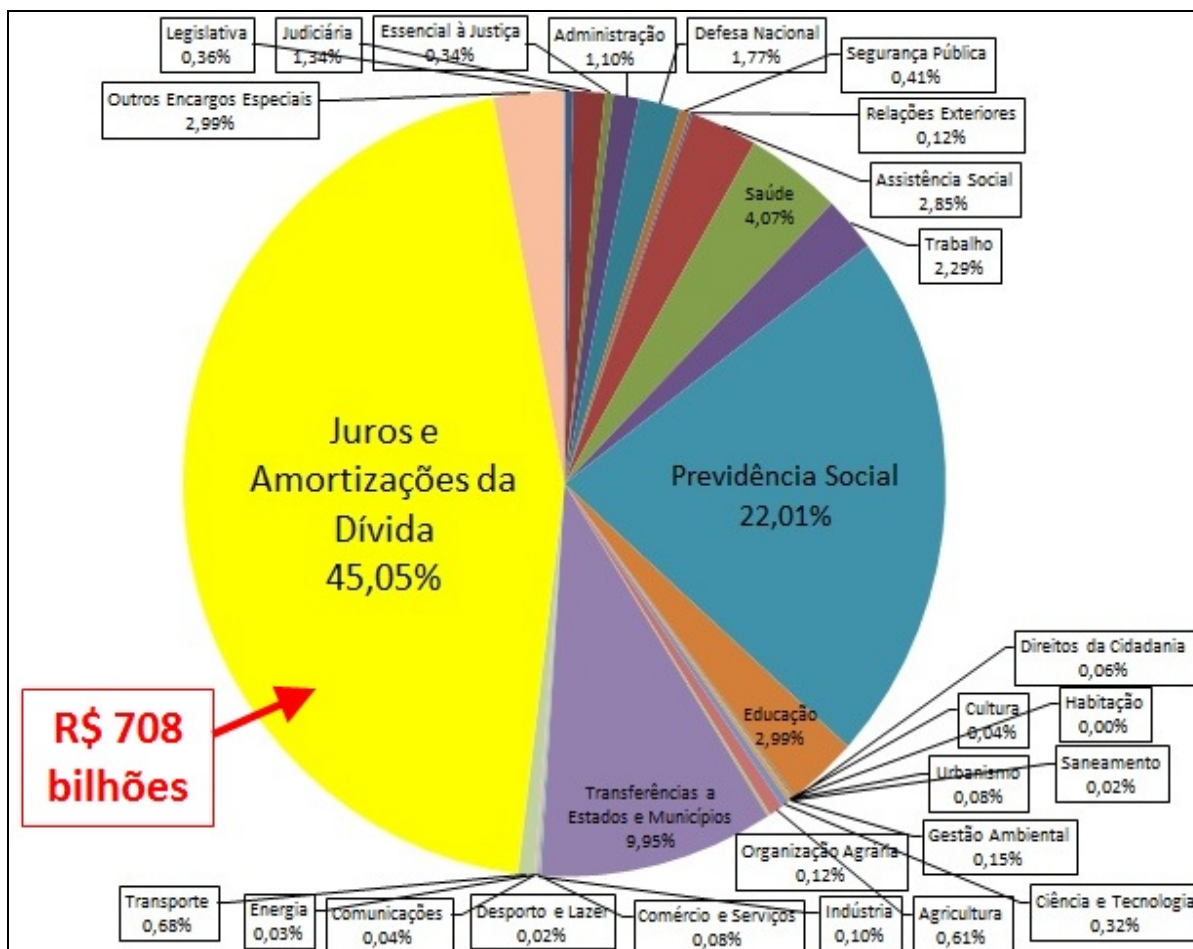
Ressalta-se que o PNEDH anunciou, em 2006, a previsão de inclusão orçamentária para sua implementação, assim como de investimentos em produção e divulgação de materiais.

b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH; (p. 30). b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência; (2006, p.29).

Enquanto se faz uma enorme propaganda de investimentos para efetivação dos direitos humanos no Brasil e da própria educação, verifica-se que a lógica é inversa, isto é, quanto menos se investe nessas áreas, maior é a divulgação de que ações do setor público estão sendo realizadas.

Gráfico 3 – Orçamento federal 2011

²³ Fica evidente que o maior montante do orçamento público foi dirigido para as Dívidas externa e interna, revelando a relação direta do Estado aos ditames do capital, pois tal dívida “contraída” resulta das especulações do Capital Financeiro apoiado pelo Estado brasileiro, como bem investigado por Maria Lucia Fattorelli (coordenadora da Auditoria Cidadã da Dívida. Foi membro da Comissão de Auditoria Integral da Dívida Externa Equatoriana - CAIC - Subcomissão de Dívida Externa com Bancos Privados Internacionais (2007-2008), que atuou como Assessora Técnica da Comissão Parlamentar de Inquérito CPI da Dívida Pública na Câmara dos Deputados Federais em Brasília (2009-2010).



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida

Para avaliar de forma objetiva a contradição imanente ao capital, basta observar, nos quadros, o quanto foi destinado às dívidas referentes ao capital financeiro. Em 2011, destinou-se 45% do orçamento a esse setor. No que toca aos Direitos de Cidadania, houve um decréscimo de investimento (2009 - 0,10%; 2010 - 0,08%; 2011 - 0,05%). Proporcionalmente os gastos referentes a juros e amortizações da dívida tiveram um aumento de 0,12% passando de 44,93% para 45,05%.

Ampliando-se a discussão e inserindo os direitos humanos às demais áreas, como Judiciário e Essencial à Justiça, constituintes do processo de ampliação e efetivação dos direitos humanos, verifica-se, também, um decréscimo nos investimentos realizados pelo Estado.

Ainda que se compartilhasse da concepção do programa, observar-se-ia que, mesmo no aspecto financeiro, ele não cumpre o que promete. Após se apontar, por meio dos investimentos e gastos públicos, a discrepância entre o divulgado no PNEDH e o divulgado pelo governo federal, que afirma investir na Educação em Direitos Humanos, buscar-se-á

adensar a análise da realidade escolar trazendo os dados obtidos na Pesquisa Nacional Diversidade na Escola (MEC/INEP) ²⁴.

5.1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA ATRAVÉS DA PESQUISA NACIONAL DIVERSIDADE NA ESCOLA

Mesmo sabendo dos limites essenciais dos direitos humanos e das políticas públicas geradas pelo Estado, ainda assim, realiza-se a seguinte interrogação: por mais que se adote a perspectiva do plano, como efetivar essas diretrizes dentro de um quadro educacional diverso daquele visualizado pelo PNEDH? A construção do plano se choca com a realidade objetiva, fazendo dele uma idealização do real e não a apreensão do real tal como ele é. Ainda que social-democrata diversas são as dificuldades de implementação dessa perspectiva diante da realidade escolar.

Tendo-se em vista a complexidade que envolve essa realidade e as múltiplas variáveis que a determinam, selecionam-se alguns aspectos relativos à violência e à desigualdade social na escola, a fim de elucidar o quadro atual em que se encontram as instituições públicas de ensino. Diante do conjunto de ações consideradas como violência escolar, focar-se-ão nos atos que geram constrangimento físico, psicológico e moral, ocorridos na intenção de violentar e hostilizar, seja pelo uso da força ou da coação, e nas ações que impedem os alunos de participarem do processo educativo de forma integral.

Neste capítulo, o objetivo é expor os índices de violência escolar, as relações travadas entre os diferentes sujeitos, os desdobramentos e a compreensão que os professores têm acerca da violência, da desigualdade social e da própria Educação em Direitos Humanos.

Salienta-se que não é objetivo desta pesquisa investigar por que determinados órgãos participaram da confecção e aplicação dos questionários utilizados pelo INEP, tal como as categorias elencadas²⁵ por eles como importantes, e as respectivas metodologias empregadas. Serão utilizados somente os dados obtidos, pois a proposta é

²⁴ Recorre-se à pesquisa Nacional Diversidade na escola realizada pelo MEC/INEP (2008) porque entende-se que as questões e os resultados advindos de tal pesquisa evidenciam, de forma direta ou indireta, as relações e as práticas estabelecidas no ambiente escolar.

²⁵ Uma dessas categorias é o *Bullying*, conceito vago e que dissimula as violências advindas e produzidas socialmente.

contrapor o PNEDH aos dados oficiais sobre a escola pública obtidos na Pesquisa Nacional Diversidade na Escola²⁶.

De acordo com o Sumário, a Pesquisa Nacional Diversidade na Escola foi promovida pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sendo composta de duas etapas: a primeira utilizou uma metodologia qualitativa e foi conduzida pelo Centro e Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), da Universidade Federal de Minas Gerais, e a segunda, de caráter quantitativo, executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP).

A pesquisa refere-se ao uso conjunto de três conceitos: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) a distância social, que indica comportamento discriminatório, medida pela escala de Bogardus (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*), presentes nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero e orientação sexual, geracional, territorial, de deficiência e socioeconômica.

A pesquisa compreendeu um estudo quantitativo por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas públicas de todo o país, junto a diferentes extratos das escolas estaduais e municipais²⁷, resultando num total de 18.599 respondentes, divididos em 501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 pais/mães de alunos.

Considerando-se os temas e os objetivos específicos a serem alcançados, o estudo consistia em avaliar as percepções quanto a situações de violência no âmbito escolar e familiar, as percepções quanto à incidência e intensidade de situações de discriminação e as percepções de reconhecimento e de respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Os questionários, aplicados aos 18 mil respondentes, contemplavam os respectivos assuntos: questões sobre exposição à mídia por parte dos respondentes; questões

²⁶ Os documentos da pesquisa analisados foram: Sumário Executivo (versão sucinta do que foi a pesquisa, sua metodologia e alguns resultados) e os Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar (denso material de aproximadamente 580 páginas que contém toda a descrição da metodologia e instrumentos de coleta, alguns dados e as instruções para que demais usuários possam trabalhar com os microdados da pesquisa, através dos softwares estatísticos SAS e SPSS).

²⁷ Estudantes do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª série); estudantes do ensino médio regular (3ª ou 4ª série); estudantes da educação de jovens e adultos (no 2º segmento do ensino fundamental e no ensino médio); professores do ensino fundamental e médio que lecionam português e matemática nas séries acima mencionadas; diretores de escolas; profissionais de educação que atuam nas escolas com as séries referenciadas (secretário, porteiro, orientador educacional, merendeira, outras funções correlatas); pais, mães ou responsáveis por alunos das referidas séries, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

sobre hábitos de lazer, questões sobre escala de distância social, questões sobre crenças e atitudes, questões sobre o conhecimento de práticas discriminatórias (*bullying*), questões sociodemográficas e questões escolares.

No Sumário, já se encontram alguns paradoxos, pois, ao se explicar o contexto que motivou a pesquisa e quais desigualdades se buscavam minimizar no campo escolar, suprimiu-se, inicialmente, que foram analisadas a desigualdade socioeconômica e as suas implicações na trajetória escolar dos alunos.

A estruturação de uma política pública federal de promoção da diversidade na educação – missão da recém-criada Secad – demanda a produção de subsídios informacionais que indicassem a dimensão e a complexidade do problema que se planejava combater, qual seja: a persistência de práticas discriminatórias geradoras de desigualdades no campo educacional devidas a diferenças de raça/etnia, orientação sexual, gênero, geração, territorialidade e cultura. A necessidade de uma pesquisa investigativa de âmbito nacional foi constatada em 2005, quando se evidenciou a insuficiência de indicadores educacionais que aferissem questões relativas à diversidade, especialmente as diferenças entre grupos específicos (BRASIL, 2008, p.02).

Mais adiante, o documento expõe que essa esfera foi analisada e justifica a realização da pesquisa por causa da deficiência nos indicadores utilizados nas políticas educacionais.

Na política educacional normalmente são utilizados indicadores universais, que não expressam dimensões como gênero, orientação sexual, territorialidade, entre outros, o que impede a avaliação dos efeitos da vulnerabilidade e da exclusão social sobre o desempenho escolar. A literatura que se ocupa especificamente das questões da discriminação na escola restringe seu foco, muitas vezes, às questões de raça e gênero, deixando de lado outras clivagens, como territorialidade e origem espacial, orientação sexual, faixa etária etc. (BRASIL, 2008, p.02).

Analisando-se profundamente a descrição da pesquisa, constata-se que o objetivo em si é o desempenho escolar na Prova Brasil e como as desigualdades afetam esse desempenho.

A Pesquisa Nacional Diversidade na Escola começou a ser pensada pela Secad em 2005 para responder à demanda por indicadores de percepções da comunidade escolar quanto a atitudes preconceituosas e ações discriminatórias na escola e por uma linha de base sobre a correlação entre discriminação e desempenho escolar. Definiu-se como objetivo central desta pesquisa a mensuração de atitudes preconceituosas dos atores escolares e de situações de discriminação ocorridas no ambiente escolar, assim como sua

influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, *a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais*, o respeito e a educação para a diversidade (BRASIL, 2008, p.02, grifo nosso).

O objetivo do MEC/INEP é compreender quais variáveis prejudicam o rendimento escolar, isto é, os índices de rendimento escolar, como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Censo Escolar, entre outros. A pesquisa não foi movida pelo objetivo de compreender a violência e a desigualdade que ultrapassam os muros da escola, pois esses fenômenos só passam a ser abordados como problemas quando começam a prejudicar a harmonia, as relações de poder, a hierarquia, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, enfim, quando obstaculiza à escola pública de atingir os índices de rendimento e de reproduzir o papel ao qual está destinada.

Diante desse contexto, para reforçar que a escola atual é espaço de desigualdade e que todo apelo ideológico contido no PNEDH não altera essa realidade, fez-se apropriação dos dados do INEP sobre preconceito, distanciamento social (práticas discriminatórias) e *bullying* no interior das escolas.

Uma das metodologias de análise do INEP mediu os valores médios para os índices percentuais de concordância com as afirmações preconceituosas. Nesse aspecto, constatou-se que a área temática com maiores índices foi a que exprime o preconceito em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes a preconceito geracional (37,9%), à deficiência (32,4%), à orientação sexual (26,1%), à condição socioeconômica (25,1%), às características étnico-raciais (22,9%) e à territorial (20,6%).

Embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice percentual de comportamento discriminatório oscilaram entre 55% e 72%, indicando que esses respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parece e possuem comportamentos que efetivamente denotam discriminação e podem ser interpretados como violência.

O comportamento em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de discriminação, com 72%, seguido do comportamento discriminatório em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%) (BRASIL, 2008, p.07).

Diante de indivíduos de diferentes etnias, classe social, orientação sexual e portadores de necessidades especiais, as práticas discriminatórias acontecem num nível acima da média, ou seja, há tratamento desigual no interior da escola, o que contraria a postura idealizada do PNEDH acerca desse ambiente:

[...] a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos (BRASIL, 2006 p.32).

Se avaliarem-se pontualmente tais índices, eles podem ser considerados elevados, já que o menor, o referente às práticas de discriminação aos negros, atinge 55%, ou seja, mais da metade dos entrevistados. As tabelas abaixo, extraídas diretamente do tutorial, possibilitam visualizar um panorama das relações travadas no campo escolar.

Quadro 1- Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido acusado injustamente

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Por ser POBRE	19,2	12,5	12,3	24,4	12,0
Por ser NEGRO(A)	15,1	11,3	10,6	25,6	10,8
Por ser HOMOSSEXUAL	11,5	7,7	7,5	15,4	6,6
Por ser MORADOR(A) DE PERIFERIA OU FAVELA	11,5	6,9	7,8	13,4	7,3
Por ser DEFICIENTE MENTAL	6,3	2,7	4,6	8,5	3,9
Por ser MAIS VELHO(A)/IDOSO(A)	4,4	1,9	3,2	8,4	4,1
Por ser DEFICIENTE FÍSICO	4,2	3,0	2,9	7,8	3,7
Por ser MULHER	3,9	2,9	4,4	11,1	3,4
Por ser MORADOR(A) DO CAMPO OU DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA	2,9	2,4	3,8	9,1	3,8
Por ser CIGANO(A)	1,8	0,9	1,7	5,2	2,1
Por ser ÍNDIO(A)	1,7	1,0	2,1	6,0	2,5

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 93.

Quadro 2 - Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido tratado com desprezo ou falta de consideração

Descrição	Alunos	Pais / Mães
	n= 15.087	n= 1.002
Por ser NEGRO(A)	31,3	15,5
Por ser POBRE	28,5	16,0
Por ser HOMOSSEXUAL	25,5	11,0
Por ser MORADOR(A) DE PERIFERIA OU FAVELA	14,8	8,4
Por ser DEFICIENTE FÍSICO	14,7	8,1
Por ser DEFICIENTE MENTAL	14,1	8,6
Por ser MAIS VELHO(A)YIDOSO(A)	12,8	8,8
Por ser MULHER	12,7	4,2
Por ser MORADOR(A) DO CAMPO OU DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA	11,8	6,2
Por ser ÍNDIO(A)	7,0	2,9
Por ser CIGANO(A)	6,2	2,6

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 97.

Quadro 3 - Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: outras situações presenciadas na escola

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Pessoas (alunos, professores, funcionários) com apelidos preconceituosos.	63,9	55,3	40,7	55,1	31,6
Pessoas (alunos, professores, funcionários) serem perseguidas ou maltratadas por outros alunos.	49,6	52,1	42,7	37,1	35,0
Alunos deixarem ou abandonarem a escola por causa das perseguições de outros alunos.	40,8	37,5	32,8	40,0	27,7
Alunos serem excluídos de atividades na escola por preconceito ou discriminação.	17,3	10,4	15,1	24,9	11,1

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar (2010, p. 97)

Os dados contidos nas três tabelas revelam que o cotidiano escolar é marcado por desigualdade e violência, práticas que inegavelmente atingem o próprio processo

educativo, já que os alunos chegam a ser excluídos das atividades ou, até mesmo, a se evadirem da escola. Em razão dessa realidade, o ambiente escolar está longe de constituir-se como um espaço de respeito aos direitos humanos, pois o processo de exclusão educacional não se restringe ao não acesso à escola, ele ocorre no interior dessas instituições, nas relações travadas entre os agentes institucionais (professores, pedagogos diretores e funcionários) e os alunos.

A pesquisa do INEP investigou sobre o tema *formação e capacitação docente* tão presente nas ações e itens do PNEDH, e concluiu o seguinte:

De maneira geral, um percentual maior de diretores participou ou está participando de cursos de formação continuada do que os verificados entre os professores. Os cursos com maior participação destes dois públicos são os cursos de educação ambiental (35% entre diretores e 28% entre professores), de identificação de exploração do trabalho infantil, de violência física, psicológica, negligência e abandono, abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes (26,8% entre diretores e 15,2% entre professores), de direitos humanos (20% e 11%) e de história e cultura da África e dos afrodescendentes (20% e 17%). Entre os professores, os cursos que apresentam mais de 50% dos participantes com carga horária maior do que 40 horas são os de gênero e identidade de gênero e de história e cultura da África e dos afro-descendentes (BRASIL, 2010, p.65).

É o professor, em última instância, que deve capacitar-se nesses cursos de formação, para inserir as discussões em sala, entretanto, ele realiza menos cursos. Convém salientar que um possível fator relacionado à baixa participação nos cursos de capacitação é a precarização do trabalho docente, que os leva os profissionais ao limite permitido de horas de trabalho para garantir um salário mais digno, não lhes possibilitando participar dos cursos. Em razão dessa realidade de precarização das condições de trabalho, 52,3% dos docentes acabam exercendo outra função remunerada para sobreviver.

Quadro 4 - Distribuição de diretores, professores e funcionários que exercem outra atividade remunerada além do trabalho na escola pesquisada

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004
Sim	40,3	52,3	45,7
Não	59,7	47,6	53,7
Sem resposta	-	0,1	0,6

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 66.

Ao explicar sobre a distância social²⁸ em relação a uma pessoa pobre, a pesquisa infere: “Em resumo, de maneira geral, alunos, pais/mães e funcionários aceitariam maiores níveis de aproximação com uma pessoa pobre do que diretores e professores” (BRASIL, 2010, p. 79).

O processo de universalização da escola pública e o próprio direito à educação ainda passam por obstáculos, pois professores e diretores constituem a categoria menos disposta a se relacionar com os filhos da classe trabalhadora, numa evidente contradição ao discurso oficial da escola pública.

O preconceito e a discriminação, muitas vezes, causam situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de alguma das sete áreas. Nota-se que essas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17%, respectivamente, para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying*.

Outro ponto a evidenciar-se é que os dois segmentos mais vitimizados nas escolas - negros e pobres - imbricam-se, uma vez que grande parte da população negra é pobre. A população negra, predominante no Brasil, é jovem, tem mais filhos, é mais pobre e está mais exposta à mortalidade por causas externas, especialmente homicídios²⁹.

Mesmo diante de dados objetivos da desigualdade social e de como esta reflete na vida de grande parcela da população, especialmente em idade escolar, ainda assim é comum o discurso de desvincular a pobreza das determinações econômicas. Para esse fim, os organismos internacionais presentes na educação brasileira utilizam conceitos como protagonismo, falta de oportunidades, vulnerabilidade social, entre outros.

A UNESCO afirma que, ao se tratar da pobreza, o aspecto mais grave a ser combatido, além da fome, é a falta de oportunidade (AGUIAR; ARAÚJO, 2002). Desse modo, há uma insistência sobre o argumento de que a pobreza não poderia ser reduzida ao fator econômico; ao contrário, precisaria ser pensada em termos sociais, culturais, políticos e individuais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2012, p.10).

²⁸ Metodologia que avaliou o quanto os respondentes estão predispostos a se relacionar com indivíduos das áreas pesquisadas.

²⁹ Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- 2012.

Os organismos internacionais, nas duas últimas décadas, voltaram a atenção para a pobreza. Sobre essa mudança de foco, Evangelista e Shiroma afirmam:

Na virada do século, a apreensão relativa aos depauperados da sociedade se intensificou. Intelectuais ligados ao Banco Mundial têm-se manifestado sugerindo que se ouça a “voz dos pobres” e se atenda à chamada “população vulnerável”. Sugere-se a criação de ações e programas para determinados segmentos da sociedade, a chamada população-alvo, os grupos de risco. Poder-se-ia, entretanto, questionar: quem está em risco? Quem teme o risco? (2012, p. 18).

5.2 AS PROPOSTAS DO PNEDH EM CONTRAPOSIÇÃO AOS DADOS COLETADOS COM OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO-PR

Comparar as diretrizes do PNEDH a partir da realidade vivenciada pelos docentes foi um dos objetivos da pesquisa, portanto decidiu-se propor questionários aos professores da rede estadual de ensino do Paraná e comparar, em determinados aspectos, o publicizado pelo plano e o vivenciado pela categoria docente.

Tendo em vista a importância de aprimorar o instrumento de coleta, foram aplicados questionários pilotos³⁰ a um grupo de professores. Obtiveram-se sete devoluções desse grupo, três da área de ciências humanas e quatro da área de ciências exatas, resultando num índice de devolução de 77%.

No que tange às características gerais dos respondentes examinados, pode-se concluir que são jovens professores atuantes da rede pública de ensino, numa média de 60% das Ciências Exatas e 40% das Ciências Humanas. O tempo de atuação na rede pública oscila entre seis meses a três anos.

O piloto teve por objetivo mensurar se os respondentes compreenderiam as questões relativas à Educação em Direitos Humanos, sem citar diretamente o PNEDH. Buscou-se também investigar a existência das práticas de desigualdade e violência escolar relacionadas com algumas práticas levantadas em âmbito nacional pelo INEP.

Após a análise das limitações apresentadas no questionário piloto, foram realizadas alterações nas questões objetivando-se reinserir melhor o conceito de desigualdade em conjunto com o de violência, em virtude de o PNEDH, como já se revelou em várias passagens, problematizar sobre a origem e as causas da desigualdade social.

³⁰ Foram aplicados nove questionários, quatro deles em formato digital (via *e-mail*) e cinco pessoalmente aos respondentes.

Tendo-se em vista esses objetivos, as questões do questionário foram elaboradas com as seguintes correlações: a pergunta de nº 03 objetivava saber o conhecimento dos professores quanto às propostas da Educação em Direitos Humanos. A questão se deve ao fato de o PNEDH ser de 2006; logo, buscou-se avaliar o conhecimento, a expansão e a efetivação desse projeto educacional na escola pública.

A questão insere-se numa problemática maior quando relacionada às explicações dadas pelo PNEDH para a existência da desigualdade e violência, pois, de acordo com o plano, isso é resultado da ausência de políticas públicas eficazes. Em virtude disso, presumiu-se que o PNEDH, enquanto uma política, deveria ser “eficaz”, já que realiza essa crítica.

A pergunta de nº 04 procurou averiguar se os professores estavam sendo capacitados para esse modelo de educação, haja vista o item do plano que trata especificamente da Formação e Capacitação de Profissionais:

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 29).

Na pergunta nº 05, averiguou-se quem ou qual setor, por ordem de importância, a categoria docente elege para promover a discussão sobre os direitos humanos. A pergunta nº 06 verificou se os professores tiveram, durante a graduação (formação inicial), contato com as temáticas que dialogam com os direitos humanos e que serão também analisadas pelo INEP, já que o Plano afirma: “[...] inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural” (2006, p.37).

Na pergunta nº 07, procurou-se investigar a interdisciplinaridade, tão abordada no plano, e sua possibilidade de efetivação por parte dos professores em suas respectivas disciplinas:

[...] criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (BRASIL, 2006, p. 50).

A questão nº 08 buscou mensurar as práticas mais comuns de violência testemunhadas pelos professores, para se estabelecer um comparativo com os dados do INEP.

A pergunta nº 09 averiguou quais são as causas da desigualdade e da violência na escola a partir das perspectivas dos professores. Trata-se de uma questão relevante, pois, pelo fato de o PNEDH ter um claro posicionamento sobre esses aspectos, pretende-se avaliar sua convergência com a opinião dos professores.

Já a pergunta nº 10 objetivou levantar possíveis propostas de soluções aos problemas da violência escolar, visto que o PNEDH afirma ser um instrumento para “[...] incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, e articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência (p.34)”.

Cabe salientar que não é objetivo desta pesquisa analisar as soluções propostas, ou lançar reflexões a partir delas, pois essas proposições são interpretadas como reflexos de análises retóricas e contraditórias, e o foco desta análise é o PNEDH.

Por fim, a pergunta nº 11 averiguou com os respondentes se cabe ao professor participar desse processo de resolução de conflitos.

Após a devolução dos pilotos, elaborou-se um questionário final com 10 questões, algumas de múltipla escolha e outras dissertativas, aplicado a 118 professores da Rede Estadual de Ensino - PR participantes de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, na Universidade Estadual de Londrina.

O PDE/PR é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, buscando, como resultado, a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática

escolar da escola pública paranaense. O site da Secretaria de Educação do Paraná (SEED) disponibiliza estas informações:

O PDE oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e à distância para professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria de Estado da Educação. O programa atende a milhares de professores da rede estadual de ensino através de parcerias com Instituições de Ensino Superior do Paraná. Criado em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o Programa não só beneficia os professores com progressões na carreira, como também melhora a qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas paranaenses (PARANÁ, 2010).

A escolha em pesquisar esse grupo decorre do fato de ser um espaço significativo para as pesquisas que precisam investigar a realidade dos docentes, pois o programa é composto por profissionais de distintas áreas, de diferentes cidades, concentrados em grupos numerosos. Explicado o objetivo da pesquisa, a coordenação do programa na UEL viabilizou o acesso aos grupos em capacitação. Com essa oportunidade, eliminou-se o risco da não devolução dos questionários, fato provável caso fossem distribuídos diretamente nas escolas.

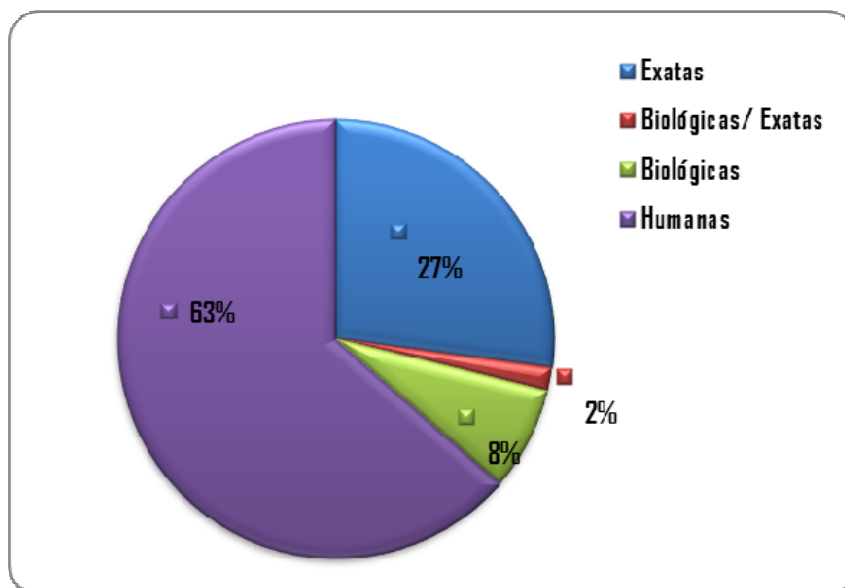
Considerando-se as diretrizes e as ações previstas no PNEDH, expuseram-se os dados levantados, junto aos professores, referentes ao modelo de educação formal para os direitos humanos e aos temas relativos à desigualdade e práticas de violência nas escolas.

Categorias como racismo, discriminação social, homofobia entre outras, foram investigadas por que o PNEDH trata da igualdade e da diversidade enquanto possibilidades reais de coexistirem na atualidade.

Como se pode observar, as perguntas relativas às práticas cotidianas nas escolas estão diretamente relacionadas com as categorias utilizadas na pesquisa do INEP. A intenção de trabalhar com essas categorias é que se pode estabelecer o comparativo de uma pesquisa local com uma pesquisa de dimensões nacionais. Os gráficos abaixo auxiliam na observação dos dados e no panorama geral dos respondentes.

O gráfico 4 revela a área de atuação dos 118 professores participantes. O índice de 63% da área de Ciências Humanas é resultado de dois fatores: primeiro, da discrepância entre o número de professores presentes, visto haver um maior número de professores de português e inglês; segundo, da associação de suas disciplinas ofertadas à área de Ciências Humanas. Entre os respondentes, as disciplinas eram: Educação Física; Ciências; Biologia; Física; Geografia; Matemática; Química; Português e Inglês.

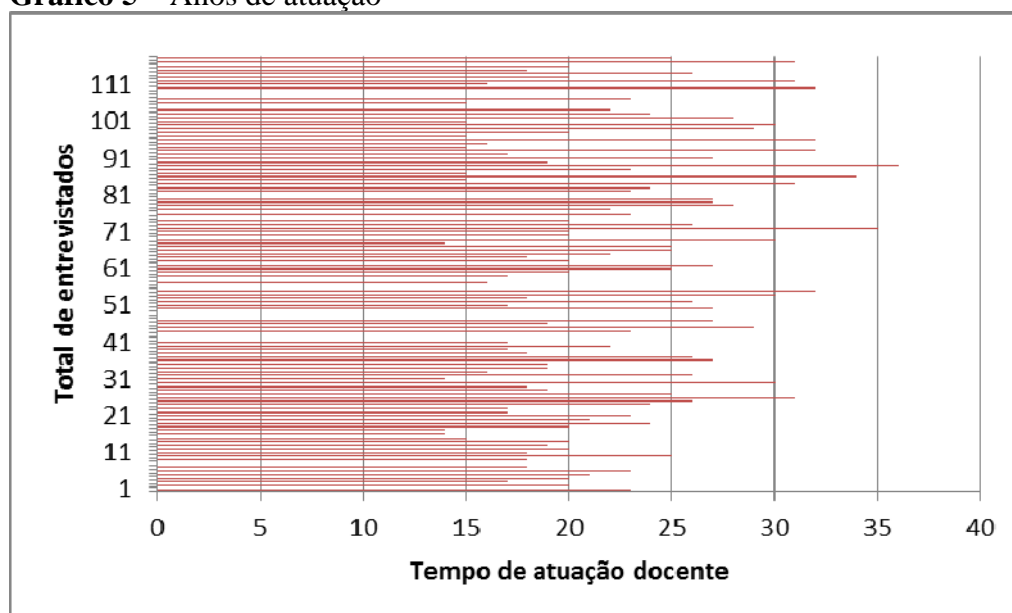
Gráfico 4 – Área de atuação



Fonte: Elaboração própria

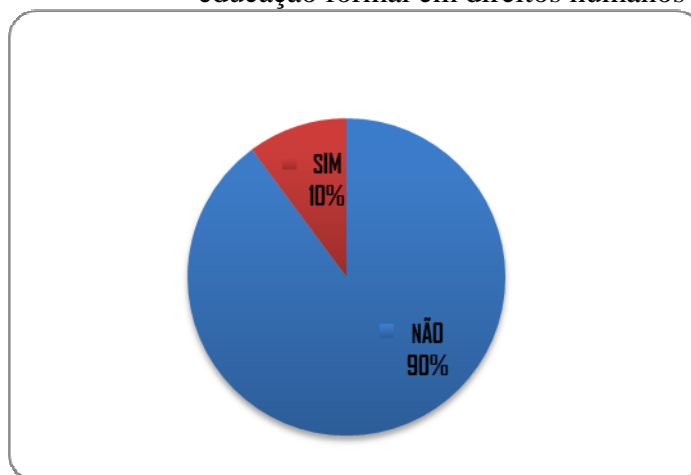
O gráfico 5, por sua vez, ajuda a visualizar a média de tempo de atuação desses professores na rede pública. Os dados indicam que a média é de 20,12 anos de atuação como professor. Esse elevado tempo de docência é resultado de a política do PDE/PR estar voltada ao quadro do magistério (QPM), que se encontra no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira.

Gráfico 5 – Anos de atuação



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 – Conhecimento de alguma proposta de educação formal em direitos humanos



Fonte: Elaboração própria

O desconhecimento dos reflexos da política de Educação em Direitos Humanos é factual e atinge o índice de 90%. Diferentemente, do propagandeado pelo governo e canais como DHNET³¹, a chamada Educação em Direitos Humanos não faz parte da realidade docente do estado do Paraná e os professores afirmam desconhecer a proposta.

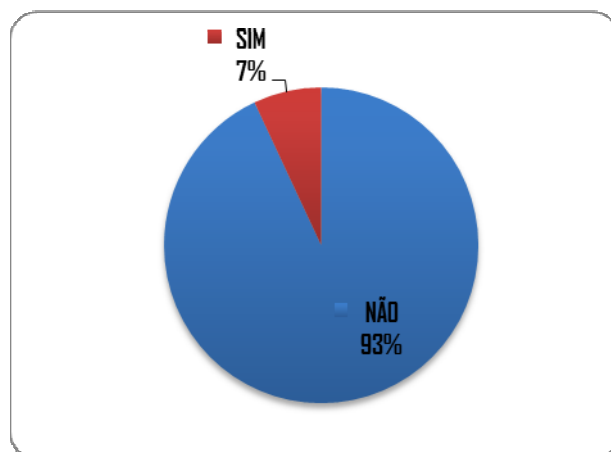
Os dados não permitem afirmar que os professores desconhecem a temática dos direitos humanos, mas, sim, que não há reflexos dessa política (cursos, capacitação e eventos) no cotidiano das escolas.

Dos 12 respondentes que disseram SIM, apenas seis afirmaram ter conhecimento desse modelo de educação por intermédio de algum órgão governamental. Os demais tomaram ciência pela mídia, pela Igreja e pelos demais canais sem referência a iniciativas governamentais. Portanto, considerando-se que a pergunta era sobre as propostas voltadas à educação formal, pode-se inferir que o desconhecimento ultrapassa os 90%.

Esse resultado revela uma clara contradição, já que o plano afirma “Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em Direitos Humanos, contemplando as áreas do PNEDH” (2006, p.29).

Gráfico 7 – Oferta de cursos de capacitação para a educação em direitos humanos

³¹ DHNET é um portal virtual que agrega as produções nacionais da área dos direitos humanos, leis, declarações e acordos da ONU/ UNESCO e demais órgãos relativos ao tema. O endereço é www.dhnet.com.



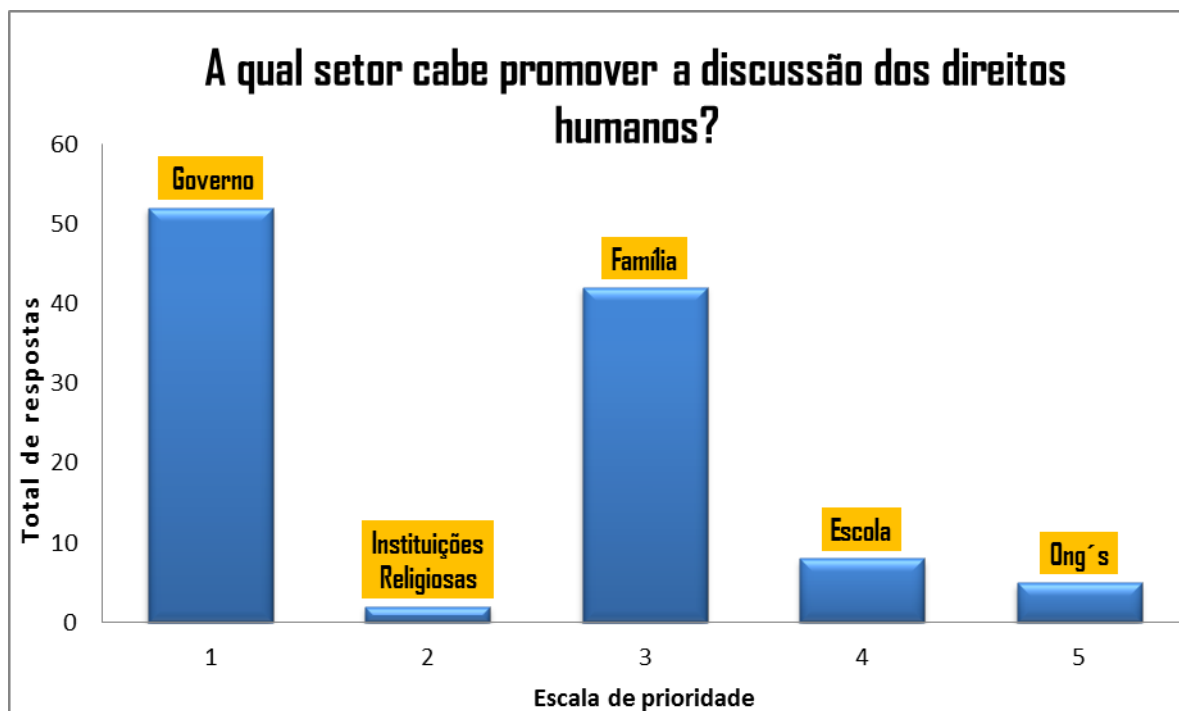
Fonte: Elaboração própria

Dos oito respondentes que afirmaram ter tido alguma capacitação, verificou-se, nas justificativas, que foram cursos específicos de distintas temáticas, como gênero e não um curso específico de Educação em Direitos Humanos, como é previsto no PNEDH.

Conclui-se, a partir dos gráficos 6 e 7, que há um evidente descompasso entre o anunciado no PNEDH sobre a prática docente orientada por esse modelo de educação e o que de fato ocorre no cotidiano escolar.

Todavia, várias são as razões para a ação docente não se constituir de acordo com o PNEDH, sendo a perspectiva conservadora e, em alguns casos, reacionária dos docentes um dos fatores. Ademais, há a precarização do trabalho docente, as práticas de ensino desarticuladas com o cotidiano dos alunos, a desvalorização da profissão e o próprio desconhecimento e a não formação inicial e continuada dos professores na perspectiva anunciadas pelo PNEDH.

Gráfico 8 – Setor responsável em promover a discussão dos direitos humanos

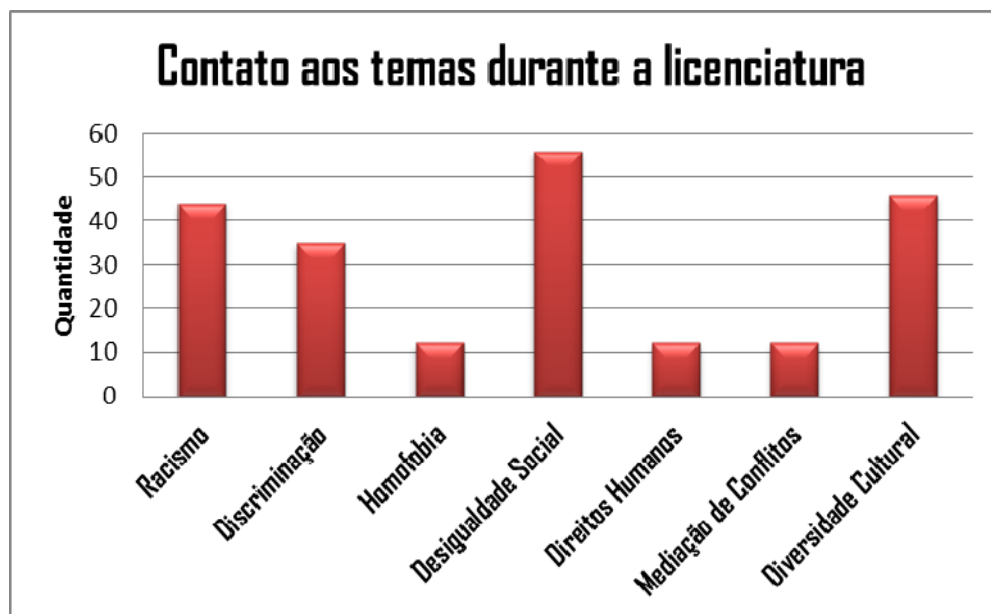


Fonte: Elaboração própria

A questão referente ao gráfico 8 foi incorporada ao questionário por várias razões, dentre as quais pela centralização do Estado na tomada de decisões, que chegam aos professores sem que eles tenham, de fato participado, como ocorreu com o processo de elaboração do PNEDH. Isso se evidencia no gráfico acima, que revela que nem mesmo os professores elegem a escola como o setor/espço prioritário para a promoção dos direitos humanos, indo na contramão do afirmado no PNEDH.

Não se deve desconsiderar que os dados também evidenciam que o espaço da escola para esses professores não é um espaço de discussão e reflexão política. Provavelmente, a concepção que o grupo pesquisado faz da educação converge para uma educação de reprodução de conteúdo, longe de ser uma educação que lute por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

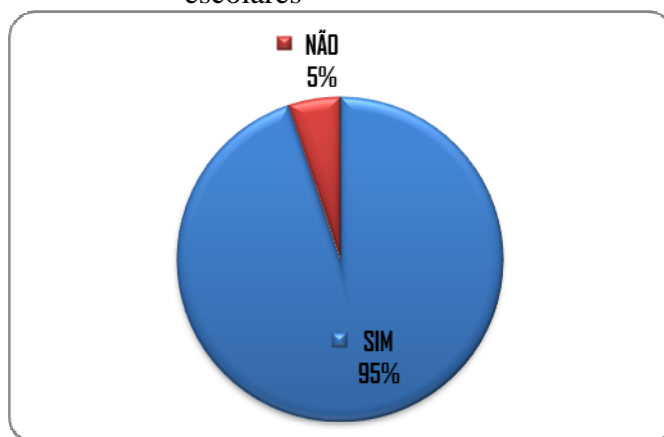
Gráfico 9 – Contato aos respectivos temas do pnedh durante a licenciatura



Fonte: Elaboração própria

Como o PNEDH prevê instrumentalizar os professores para esse modelo de educação desde a licenciatura, e, posteriormente, com cursos de formação continuada, busca-se saber se os respondentes tiveram acesso ao conteúdo. Como resultado, verificou-se que o tema dos direitos humanos ficou entre os últimos com que os respondentes tiveram contato, totalizando 12 professores.

Gráfico 10 – Possibilidade de abordar os temas dos direitos humanos nos conteúdos escolares



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 10 revela que a maioria dos professores acredita na possibilidade de articular os temas relativos aos direitos humanos aos conteúdos de sua disciplina. No entanto, a contradição fica evidente ao analisarem-se as respostas dissertativas sobre como eles fariam a articulação. Dos 118 professores, somente 17 evidenciaram claramente como

articular os temas relativos aos direitos humanos aos conteúdos de sua disciplina; os demais deixaram muito vago, revelando que desconheciam formas de articular, de fato, essa proposta educacional aos conteúdos escolares.

Esse resultado pode ser decorrente da forma como é constituído o ensino na escola pública: muitas tendências são anunciadas, contudo, são os conteúdos fragmentados, desarticulados da vida dos alunos e reproduzidos em série que são cobrados para que os professores ensinem.

As políticas educacionais, como o PNEDH, e a recente aprovação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena anunciam um projeto de transdisciplinaridade e supostas mudanças no currículo, porém não se deve ignorar que o princípio básico da escola pública é formar mão de obra para o mercado, e, por fim, predominantemente, são os conteúdos elencados como básicos que serão reproduzidos e cobrados nas provas de índice de rendimento escolar.

Sobre o papel da educação para o capital, Mészáros expressa o seguinte:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (2008, p.15).

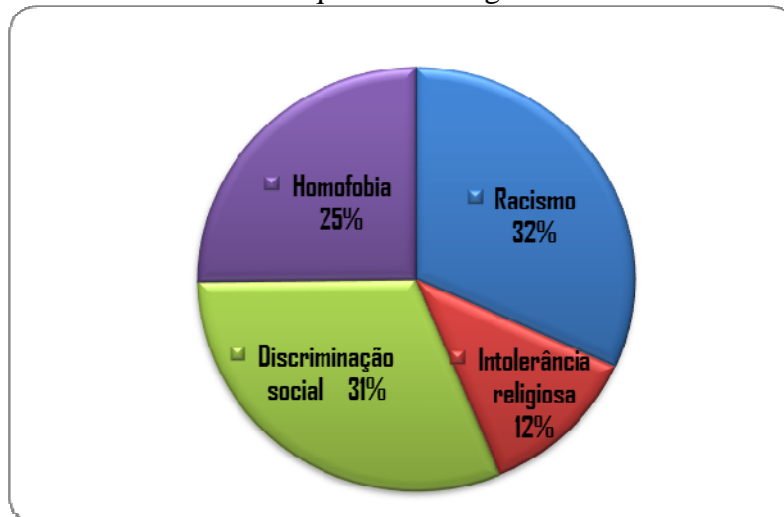
Sobre a mercantilização da educação:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos [...] Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (2008, p.16).

Um exemplo atual dessa lógica mercadológica associada à educação em busca de rendimento é a decisão do governador paranaense, Beto Richa, e do atual secretário de educação, Flávio Arns, em realizar uma mudança na matriz curricular em todas as séries do ensino fundamental e médio por causa do baixo índice do Paraná no IDEB. Nessa proposta, as disciplinas de Português e Matemática passarão a contar com cinco aulas cada e as demais disciplinas da grade curricular terão de disputar as quinze aulas restantes, ou seja, uma média

de 1,5 aula para cada disciplina, diminuindo drasticamente o quadro das disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia, entre outras, o que revela que essas disciplinas são vistas como dispensáveis no processo de aprendizagem³². E de fato o são para a lógica do capital.

Gráfico 11 – Práticas que levam a agressão física e verbal



Fonte: Elaboração própria

O gráfico de número 11, além de revelar as práticas mais comuns ocorridas no dia a dia da escola, também mostra que não são práticas específicas da cidade de Londrina ou aspectos culturais regionais que implicam para esse panorama, pois o resultado corresponde aos levantados pelo INEP.

A pergunta número 9 inquiria quais eram as causas que geravam, na escola, desigualdade social e violência. Houve 114 respostas e quatro abstenções.

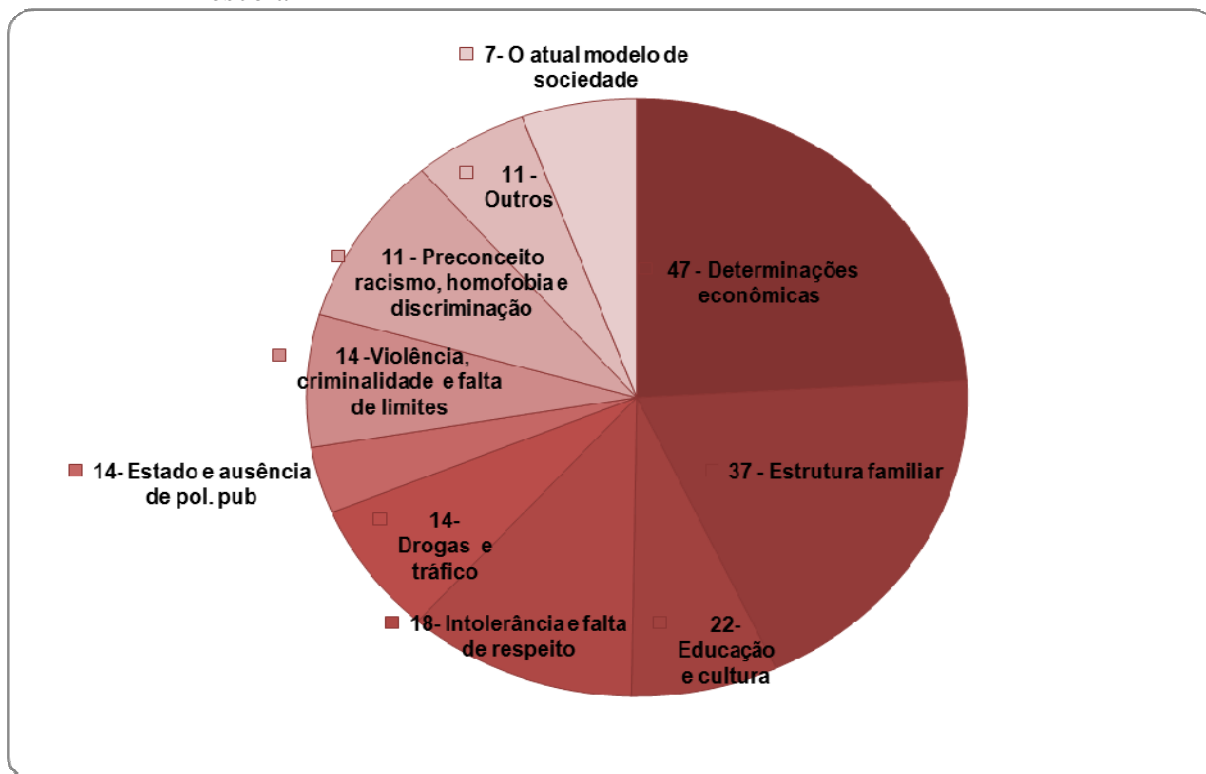
Por serem dissertativas e compostas de diferentes aspectos, as respostas foram mensuradas e separadas em grandes temas, originando o gráfico 12. Deixa-se registrado que os limites temporais do mestrado limitam a exploração de vários aspectos presentes nas respostas. Sendo assim, selecionam-se somente alguns aspectos para serem analisados.

Ao separar as respostas, estabelecem-se 10 eixos (Determinações Econômicas; Estrutura Familiar; Educação e Cultura; Intolerância e falta de respeito; Drogas e tráfico; Estado e ausência de Políticas públicas; Violência, crime e falta de limites;

³² Foi definido que a nova matriz curricular de referência para os anos finais do Ensino Fundamental terá 25 aulas semanais e passará a ter uma ênfase maior nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que terão 5 aulas semanais cada uma. Ainda não se alterou a matriz curricular do Ensino Médio, medida que, de acordo com o Governador, será gradual.

Preconceito, homofobia e discriminação; Atual modelo de sociedade e outros), agrupados conforme suas similaridades.

Gráfico 12 - Causas geradoras da desigualdade social e violência que se expressam na escola



Fonte: Elaboração própria

O primeiro tema, denominado Determinações Econômica, deve-se ao fato de que as respostas determinavam, como causas geradoras da desigualdade e violência na escola, estes aspectos: Desigualdade, Desemprego, Concentração de riquezas, Baixa renda, Pobreza, entre outros, como se expressa em algumas frases retiradas dos questionários.

“A Causa da desigualdade social e violência é que estamos numa sociedade capitalista, onde o ter prevalece sobre o ser, sociedade consumista.”

“O modelo capitalista de produção que gera intensas desigualdades econômicas [...]”.

Esse tema foi o mais recorrente, aparecendo em 47 respostas, e revelou que os professores apreendem a realidade da escola diferentemente da forma apreendida pelo Estado e suas políticas. Os respondentes elencam, como responsável pela violência e pela desigualdade, o próprio modelo de sociedade capitalista, ou melhor, as consequências desse

tipo de sociabilidade. Outro aspecto recorrente nas respostas é que não há mais senso de coletividade, as pessoas; na ótica dos professores, estão mais individualistas, não há mais moral e respeito entre elas, numa clara indicação de “crise de valores”, aspecto também abordado pelo PNEDH.

Sobre esse resgate de “valores”, Mészáros esclarece:

Consiste na ilusória projeção de resolver a *crise de valores* cada vez mais aprofundada – manifesta na forma da crescente criminalidade e delinqüência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação à sua sociedade – por um apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado “respeito pelos valores da cidadania democrática (2008, p.93)”.

Testemunha-se que todo esse apelo discursivo de resgate fracassa, uma vez que não recai sobre as causas sociais, e sim sobre os sintomas. Ao fracassar, a tônica discursiva volta-se a medidas legislativas de repressão necessárias para lidar com a violência em suas múltiplas formas. Constatamos tal reflexo nas respostas dos professores que pedem ações mais punitivas do Estado, redução da maioria penal, entre outras propostas.

O segundo tema mais recorrente foi Estrutura Familiar, aparecendo 37 vezes. Neste tema, agrupam-se as respostas que culpabilizavam a ausência ou a atual estrutura ou desestrutura familiar pelo quadro de violência e desigualdade. Seguem, abaixo, trechos de algumas respostas:

“Falta de responsabilidade da família que deixou de cumprir seu papel, transmitindo-o para os outros.”

“Em relação a violência ocorre por falta de uma educação familiar adequada e pelo uso de drogas, muitos jovens sem limites, sem referência paterna e revoltados. Mães e pais que trabalham e não dão atenção para seus filhos [...]”

Não há como precisar o que os respondentes entendem por família ou por estrutura familiar, podendo-se apenas lançar algumas hipóteses. Nesse caso, é possível interpretar que uma parcela considerável da categoria docente reproduz uma concepção de família burguesa, no sentido clássico, nuclear, com o homem assumindo o papel de chefe de família e a mulher responsabilizando-se pela trajetória escolar dos filhos. A grande contradição é que uma parte considerável desses professores associa a família ou a esses

arranjos a culpa pelo quadro de desigualdade e violência escolar, eximindo-se da violência praticada contra os alunos.

O terceiro tema mais recorrente foi Educação e Cultura, com 22 respostas. Nesse tema, agrupam-se as respostas que elencavam a falta de formação, educação, cultura e desinformação como elementos que implicavam no processo de desigualdade e violência na escola. Abaixo, trechos extraídos das respostas:

“Desconhecimento, falta de informação e reflexões acerca dos assuntos.”

“Formação da sociedade sem a promoção de uma reflexão na escola.”

O tema que aparece em quarto lugar é Intolerância e falta de respeito, como expresso nas frases abaixo:

“Os grupos sociais ficam isolados, cada grupo procura o seu, a intolerância entre esses grupos gera a violência.”

“A intolerância, a falta de diálogo, o não saber respeitar as individualidades e a imposição de ideias.”

O quinto tema mais recorrente foi Drogas e o Tráfico, aparecendo 14 vezes. Com a mesma quantidade de respostas está o tema Estado e Ausência de Políticas Públicas. Os trechos das respostas auxiliam a compreender a interpretação dos professores acerca do problema.

“A ausência do Estado na efetivação de políticas públicas que dêem suporte para a eliminação ou contenção destes e outros temas.”

“Corrupção dos políticos que prejudica o emprego correto dos impostos”.

Os aspectos levantados pela categoria docente é um panorama que deve ser compreendido para além dessas categorias isoladas, ou seja, nas suas correlações. Como é o caso do tema 2-Estrutura Familiar, que pode ser compreendido aliado ao tema 1-Determinações Econômicas, visto que a ausência dos pais na formação dos filhos pode ser interpretada como decorrência das condições de trabalho a que estão submetidos, marcadas cada vez mais por longas jornadas e instabilidades inerentes à classe que vive do trabalho.

Engels, na sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2008), ao analisar a instrução e o ensino que os burgueses propunham em 1845 às crianças trabalhadoras, conclui que a imoralidade que a burguesia tanto associava aos proletariados e que deveria ser solucionada com o ensino era fruto da instabilidade do trabalho, da natureza monótona e estafante do mesmo e da desorganização dos laços familiares gerados pela grande indústria.

É a esse último aspecto, a desorganização dos laços familiares, que se aterá, pois é fato que, mesmo após 167 anos, a classe trabalhadora, na luta pela sobrevivência, submete-se a longas jornadas de trabalho, sendo a ausência na formação dos filhos, em muitos casos, o resultado desse processo.

Soma-se ao problema a tendência cultural dos últimos anos da inexistência da família nuclear de outrora, tão idealizada pela categoria docente, gerando a tal “desestrutura familiar”, que faz com que, muitas vezes, a mulher assuma, sozinha, o papel de provedora do lar e a responsabilidade pela criação dos filhos.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre 2001 e 2009, o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Em termos absolutos, são quase 22 milhões de famílias que identificam como principal responsável alguém do sexo feminino. O IPEA baseou-se em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para constatar as mudanças nas diferentes estruturas familiares do país, entre 2001 e 2009, período em que as mulheres passaram a ser reconhecidas como a pessoa de referência e/ou chefe de família³³.

Outro eixo que pode ser associado ao eixo 1 é o “Atual modelo de sociedade”, em que tem-se, em uma das respostas, a seguinte assertiva sobre a violência e desigualdade: “*As causas estão relacionadas à sociedade na qual a escola está inserida.*” Sendo assim, alguns professores apreendem que o espaço da escola reproduzirá, de diferentes formas, as contradições inerentes à sociabilidade burguesa.

Por último, indagou-se, na questão nº10, se havia, na concepção dos professores, solução para desigualdade e violência na escola, sendo que 82% responderam afirmativamente e 18% negativamente. Como a questão pedia que os que respondessem SIM relatassem as soluções e os que respondessem NÃO justificassem, analisaram-se as respostas

³³ Comunicado do IPEA nº 65: PNAD 2009 – Primeiras Análises: investigando a chefia feminina de família. Informação disponível no site http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6055.

e constataram-se 09 abstenções. Oito que responderam Sim relataram não saberem as soluções para a desigualdade e a violência na escola.

As respostas só revelam a dificuldade em apreender a realidade. Não há consenso entre a categoria docente, mas distintos apontamentos que pouco esclarecem, restringindo-se a sugerir a criação de outras políticas. Acrescente-se, ainda, que os professores pesquisados³⁴ têm sua formação numa perspectiva tradicional e positivista de escola, tornando a diversidade um problema, pois, com ela, inevitavelmente virão as condições sociais que a formatam. Na postura conservadora, a relação entre professor e aluno é concebida a partir da obediência, da disciplina e do adestramento, logo, o que não converge para esse ideal é identificado como violento e transgressor.

Um total de 34 respondentes disseram que um canal possível é a conscientização através de um processo entre escola, poder público e sociedade civil. Alguns propuseram redistribuição de renda, outros pediam ações mais punitivas e políticas públicas eficazes.

A análise conjuntural dos dados do INEP e das respostas dos professores revela que a escola está longe de constituir-se como a idealizada pelo PNEDH. A educação escolar e as políticas como PNEDH não constituem uma educação no sentido amplo, agem no sentido de reforçar a internalização do modo de sistema social capitalista contribuindo inevitavelmente para impedir a transformação da consciência dominante. A educação somente contribuirá para a constituição de uma nova sociedade quando estiver associada à educação em sentido amplo, ou seja, à vida.

As atuais políticas educacionais, como o PNEDH, falam, equivocadamente, de emancipação, mas não preveem a superação da atual sociedade a fim de constituir uma nova.

A chamada “crise” na educação ou a sensação de impotência generalizada entre a categoria docente e até mesmo entre os pesquisadores da área é, na verdade, o processo de não efetivação entre o discurso idealizado atribuído à educação e à realidade objetiva. Em razão do discurso e das propostas não chegarem à matriz da crise, pois não apreendem as contradições sistêmicas, eles fracassam e ao fracassarem a sensação que reverbera é que a questão é irresoluta.

³⁴ Vale ressaltar que não há comprovação de que os atuais professores ou alunos das licenciaturas estejam recebendo uma formação universitária distinta da do grupo pesquisado.

O verdadeiro problema teórico consiste em determinar concretamente a relação entre as expressões emergentes e as modalidades imperantes de exploração. Uma tal determinação, se não pode desconsiderar a forma contemporânea que adquire a *lei geral da acumulação capitalista*, precisa levar em conta a complexa totalidade dos sistemas de mediações em que ela se realiza. Sistemas nos quais, mesmo dado o caráter universal e planetarizado daquela *lei geral*, objetivam-se particularidades culturais, geopolíticas e nacionais que, igualmente, requerem determinação concreta (NETTO, 2010).

As dificuldades em se compreender as contradições sistêmicas refletem no próprio pensamento produzido. Sirva-se de exemplo o movimento niilista e/ou o pensamento pessimista expresso por Schopenhauer, Foucault, Nietzsche e os próprios pós-modernos. De acordo com Lukács, esse fenômeno deriva do rebaixamento cultural e/ou irracionalidade no capitalismo tardio e, como ficou exposto, refletirá no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há no mundo em que vivemos nada, rigorosamente nada, que não se encontre em uma profunda crise. Nenhum dos complexos sociais, da família ao clube de futebol, do emprego à culinária, da moda à religião, do Estado às individualidades, da produção de mais-valia ao gênero humano, do complexo da política à medicina – nenhum complexo social está isento de uma crise dos seus pressupostos fundantes. Desnecessário acrescentar que esta crise não comparece da mesma forma, com as mesmas mediações, intensidade e cronologia em todos os complexos sociais; em cada um deles operam as inúmeras determinações de suas particularidades e, também de modo peculiar ao desenvolvimento de cada um, se manifesta o caráter fundante do trabalho e o momento predominante exercido pela totalidade social (LESSA, 2012, p.06).

Definitivamente, a educação está em crise, e essa constatação, de acordo com Mészáros, evidencia-se nas centenas de trabalhos publicados, nos últimos anos, a respeito do tema. Acrescenta-se que políticas educacionais, como PNEDH, também evidenciam essa crise, uma vez que buscam solucioná-la. Entretanto, o que passa a ser identificado como a natureza da crise educacional é problematizada por diferentes correntes teóricas e desemboca em proposições cujo teor vai do repressivo a proposições mais humanizadoras, como é o caso da Educação em Direitos Humanos.

No entanto, grande parte dessas proposições não vislumbra a natureza da crise, pois não abordam a educação formal, no caso, a instituição Escola, integrada à totalidade dos processos sociais. . O resultado disso é um debate limitado a ações pragmáticas e reducionistas.

Sobre a crise da educação, Mészáros afirma:

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente “o tamanho das salas de aula”, “a inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. Desnecessário dizer: tal questão envolve inevitavelmente não só a totalidade dos processos educacionais “desde a juventude até a velhice”, mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições do intercâmbio humano em geral. Se essas instituições – incluindo as educacionais – foram feitas ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate (2006, p.275).

A sociedade e, nesse caso, o próprio pensamento acadêmico e as políticas públicas que derivam dele esperam que o Estado faça algo diante da crise. Entretanto, se o

Estado é uma das instituições que viabilizam a reprodução do capital, estando a este submetido, constitui-se um equívoco esperar iniciativas efetivas do Estado sendo que sua natureza é burguesa.

O Estado não só anula e não pode anular a desigualdade social, mas que ele é uma expressão desta e uma condição indispensável de sua reprodução. É preciso insistir nisto: a instituição da esfera pública não é a grande descoberta de um espaço, no âmbito do qual daria – ainda que com avanço e recuso- o constante e indefinido aperfeiçoamento da vida social. A esfera pública é por sua própria natureza, essencialmente limitada, quer dizer, ela não está aberta a um aperfeiçoamento indefinido, porque sua origem e sua função social não advém dela própria, mas do antagonismo existente na sociedade civil. Por isso mesmo a ação do Estado frente às desigualdades sociais jamais poderá deixar de ser meramente paliativa (TONET, ANO p. 73).

Considerando-se as colocações acima e ao analisar o PNEDH, a investigação foi revelando o caráter ideológico contido nesse projeto educacional, mostrou que ele não incide sobre a natureza da crise, dialogando somente com os reflexos dela. O percurso apontou para elementos determinantes, ou seja, para a própria ideologia, o que conduziu a leituras que reconhecem que a ideologia neoliberal, através das ideias de solidariedade, paz, direitos humanos, entre outras, falseia, consciente ou inconscientemente, a realidade.

Concluiu-se, então, que o PNEDH não resolve os problemas para os quais está voltado. É difícil apontar de forma objetiva soluções para toda essa trama de problemas que estão articulados à infraestrutura e à superestrutura. Sabe-se que esta dissertação de mestrado também não conseguirá realizar tal feito. Podem-se lançar alguns apontamentos, como a necessidade de articular a educação a projetos mais amplos.

A “contestação” da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior, desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de “interiorização” por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2006, p.275).

Mészáros, ao problematizar a educação na sociedade gerida pelo capital, faz a seguinte assertiva:

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução (2008, p. 15).

Nesse sentido, concluiu-se que o PNEDH socializa um conjunto de ideias que não se opõem à reprodução do capital, antes colocam essa sociedade em movimento. As proposições do plano partem das expressões da sociabilidade burguesa, e são sempre mudanças formais e não essenciais.

Não se nega, na perspectiva desta pesquisa, que a cobrança pelos direitos humanos, a fim de que não ocorra novamente à barbaridade do Nazismo, o massacre de Srebrenica, o genocídio em Ruanda, entre outros milhares de exemplos, é uma postura legítima, pois age no sentido de contrapor-se aos regimes totalitários. Entretanto, o problema instaura-se quando os direitos humanos passam a ser o fim em si, tornando-se o horizonte de luta e são tomados como sinônimo de emancipação humana.

Outras questões passam a ser pensadas quando se investigam os direitos humanos; uma delas é se os direitos humanos perdem sentido na eventualidade de constituição de uma sociedade comunista. Deve ser esclarecido que o homem, ao superar a alienação capitalista, torna-se outro homem. Não se quer dizer que, numa sociedade comunista, não haverá moral, muito pelo contrário, todavia não será a moral burguesa de hoje, que anuncia um humanismo, ao mesmo tempo em que legitima uma ordem social que só desumaniza.

A moral verdadeiramente humana, que se elevará acima das contradições e das reminiscências de classes, só será possível na etapa do desenvolvimento social em que o antagonismo das classes tenha sido não apenas eliminado, mas em que até os seus vestígios tenham desaparecido da vida prática (KOLBANOSKI, 2013, p.01).

Mészáros, a partir dos Manuscritos econômicos-filosóficos, fala que somente uma sociedade autenticamente socialista, que já tenha superado “a alienação capitalista de todos os sentidos”, produzirá o homem na total riqueza de sua essência, o homem plenamente rico e profundo em sua permanente efetividade (2006, p.266).

Sobre a moral comunista, Kolbanoski afirma: “A moral comunista defende o novo regime social criado na base da propriedade socialista coletiva, regime de que foram banidas a exploração e todas as formas de opressão e escravização” (2013, p.01). Ao se

constituir uma sociedade para além do capital, as opressões em suas distintas formas e particularidades serão suprimidas.

Obviamente, a pesquisa restringiu-se à análise dos direitos humanos em sua articulação com a sociedade capitalista; há consciência de que o objeto aqui abordado não foi esgotado com as problematizações e investigações realizadas. Muito pelo contrário, analisar tendências e políticas educacionais, articulando-as com dados das práticas realizadas nas escolas, constitui-se um vasto e complexo campo.

Entretanto, tem-se a noção de que foi demonstrado que o PNEDH é limitado, possuindo em suas entranhas um claro teor ideológico, subsidiado nas mais diversas correntes político-filosóficas. Obviamente, que o PNEDH, como política, não poderia ser elaborado levando em conta a realidade efetiva, pois é uma contradição sistêmica e nenhuma política educacional de fato promoverá, de fato, a emancipação. Esperar do Estado essa tarefa é desconsiderar o seu próprio papel na sociedade burguesa.

Mas, se o plano, e no caso, a educação formal não podem promover a emancipação humana, o que pode ser feito no espaço da Escola? Tonet responderá essa questão propondo o que ele denomina de práticas educativas emancipatórias (propostas em elementos gerais que não poderá ser levada a prática no seu conjunto sistematizado), que não serão iniciativas do governo e de políticas públicas, e sim práticas educativas orientadas pelo referencial marxista com o fim de contribuir para que a humanidade atinja a emancipação humana (tais práticas não são a reprodução e apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente - não que estes não sejam importantes - e sim são uma mediação para compreensão do caráter ontológico do trabalho e, conseqüentemente dos fatores constitutivos da sociabilidade atual), propiciando tanto aos professores, como aos filhos da classe trabalhadora, a compreensão da totalidade, para assim entenderem a raiz da desigualdade social hoje vivenciada.

Ou seja, são ações realizadas pelos professores/educadores em suas práticas cotidianas, na clareza de que estas ações devem ser tomadas sem a iniciativa de políticas educacionais. Todavia, estas práticas educativas só se concretizam à medida que no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade (TONET, 2012).

Nesse sentido, Mészáros afirma sobre a educação: “Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação” (2008, p.17).

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **A Condição de proletariado**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. São Paulo: Editora Praxis, 2009.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

BRASIL. **Programa nacional dos direitos humanos**. 1996. Disponível em <http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=1684>. Acesso em 10 Abr. 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2006. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em 15 Maio 2011.

BRASIL. **Microdados da pesquisa das ações discriminatórias no âmbito escolar**. 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessa>>. Acesso em 20 de Jul. 2011.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Diversidade Na Escola - Sumário Executivo**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf>. Acesso em 25 Ago. 2011.

CHASIN, José. **A “politicização” da totalidade**: oposição e discurso econômico. Disponível em <<http://www.verinotio.org/miseria/A%20politicizacao%20DA%20totalidade.pdf>>. Acesso em 10 Dez. 2012.

EUA. **Declaração de independência dos Estados Unidos da América**. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-de-independencia-dos-estados](http://www.infopedia.pt/$declaracao-de-independencia-dos-estados)>. Acesso em: 10 Jan. 2012.

EUA. **Declaração de direitos do bom povo de Virgínia**. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>>. Acesso em 10 Jan. 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Educação para o alívio da pobreza**: novo tópico na agenda global. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Artigos/artigo_olinda_e_e_n_eida_educacao_para_alivio_da_pobreza.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. Disponível em:

<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2012.

FERRARO, Alceu. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FRANÇA. **Declaração universal dos direitos do homem e do cidadão**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>> . Acesso em: 10 de ago 2011.

GOMIDE, Ângela G. V. **Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, v. 6, 2010.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: Europa 1789-1948**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Temi, 2004.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

KOLBANOSKI, V. **A moral comunista**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/17/moral.htm>. Acesso em: 15 jan 2013.

KONDER, Fabio C. **Capitalismo, civilização e poder**. Estud.,v.25, n. 72. São Paulo, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sergio. **Emancipação política e a defesa de direitos**. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos07_08/emancipacao_dirt_2008.PDF>. Acesso em: 10 de out de 2012.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Teses de Blum: (Extrato) A Ditadura Democrática**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1928/mes/teses.htm>>. Acesso em: 10 de jan 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril cultural, 1984.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A questão judaica**. [S.l]: Moraes, [19-].

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **O Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escala, 2009.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **O Manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118. São Paulo, mar. 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONDAINI, Marco. **Direitos humanos**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAVES, Márcio B. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAVES, Márcio B. **Democracia e dominação da classe burguesa**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/4_Naves.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2013.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional Civilização ou Barbárie. Serpa, 2010.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 22 ago de 2011.

PARANÁ. **Programa de desenvolvimento educacional**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 10 de Mar de 2012.

RAYO, José T. **Educação em direitos humanos: Rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROBESPIERRE, Maximilien de. **Discursos e relatórios na convenção**. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro, UERJ: Contraponto, 1999. Sobre a subsistência - 02 de dezembro de 1792. Disponível em: <<http://historianovest.blogspot.com.br/2010/08/revolucao-francesa-o-terror.html>>. Acesso em: 15 de Fev 2012.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil 1930/1973**. 26.ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

SILVA, José Fernando Siqueira da; CARMO, Onilda Alves do. **Sociabilidade burguesa, violência e serviço social. 2012.**

TERTULIAN, Nicolas. **A destruição da razão: 30 anos depois.** Verinotio, n. 13, abr.2011.

TONET, Ivo. **Para além dos direitos humanos.** 2012. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Para_alem_dos_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 18 de Jan 2012.

_____. **Cidadania ou emancipação humana.** 2012. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMAN A.pdf>. Acesso em: 18 de Jan 2012.

_____. **Educação e formação humana.** 2012. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 10 de Maio 2012.

_____. **Ética e capitalismo.** 2012. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf>. Acesso em: 16 Mar. 2012.

TRINDADE, José Damião L. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2011.

TRINDADE, José Damião L. **História Social dos direitos humanos.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

ZENAIDE, Maria de N. T. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_2_nazare_edh_conquista_e_direito.pdf>. Acesso em: 10 de Mar. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Modelo de Questionário Aplicado



Pesquisa Vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina



- 1- Área de atuação:
Exatas () Biológicas () Humanas ()
- 2- Tempo de atuação profissional:
- 3- Você conhece alguma proposta de Educação Formal em Direitos Humanos? Se SIM como tomou conhecimento? SIM () NÃO()

(LINHAS PARA RESPOSTA)

- 4- Foram-lhe ofertados, durante sua atuação profissional, pelo Estado e/ou outros órgãos, cursos de formação/capacitação para esse modelo de educação em direitos humanos? Se SIM quais cursos e por qual órgão? SIM () NÃO()

(LINHAS PARA RESPOSTA)

- 5- Em sua opinião, cabe a qual setor (por ordem crescente de importância de 1 a 5) promover a discussão dos direitos humanos?
Governo via Políticas Públicas ()
Instituições Religiosas ()
Família ()
Escola ()
Ong's ()
- 6- Durante a sua licenciatura teve contato via disciplina, evento ou curso aos temas listados abaixo? (se for o caso marque mais que uma opção)
Racismo () Discriminação () Homofobia () Desigualdade Social ()
Direitos Humanos () Mediação de conflitos () Diversidade cultural ()

- 7- É possível abordar os temas acima relacionando-os com os conteúdos a serem ministrados em sua disciplina? Se a resposta for SIM explique de que forma; se for NÃO, justifique.
SIM () NÃO()

(LINHAS PARA RESPOSTA)

- 8- Quais as práticas abaixo que levam a agressão física e verbal na escola? (se for o caso marque mais que uma opção)
Racismo ()
Intolerância Religiosa ()
Discriminação Social ()
Homofobia ()

- 9- Em sua opinião, quais são as causas geradoras da desigualdade social e violência que se expressam na escola?

(LINHAS PARA RESPOSTA)

10- Em sua opinião, há solução para a desigualdade e violência na escola? SIM () NÃO () Se SIM, qual é a melhor forma para solucionar o problema? Se NÃO, justifique.

(LINHAS PARA RESPOSTA)