

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
CIDADANIA OU EMANCIPAÇÃO HUMANA?**

**BAURU**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
CIDADANIA OU EMANCIPAÇÃO HUMANA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso.

**BAURU**

**2010**

**Neves, Jorge Cleber Teixeira.**

Educação em Direitos Humanos: Cidadania ou  
Emancipação Humana? / Jorge Cleber Teixeira Neves, 2010.  
44 f. : il.

Orientador: Clodoaldo Meneguello Cardoso

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1.Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos  
Humanos. 3. Cidadania. 4. Emancipação Humana.  
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de  
Ciências. II. Título.

**JORGE CLEBER TEIXEIRA NEVES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
CIDADANIA OU EMANCIPAÇÃO HUMANA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso.**

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso – orientador  
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Ari Fernando Maia  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

**Bauru  
2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso, que ao longo destes quatro anos de graduação foi um dos mais importantes mestres.

Aos meus colegas e companheiros de curso, de centro acadêmico e de movimento estudantil, pela aprendizagem que tanto me fez amadurecer nas práticas dentro e fora da sala de aula.

Aos meus professores, que me abriram um horizonte de compreensão do mundo e de humanização.

Aos companheiros Carneiro, Saulo, Jean, Telma, Antônio, Henri, Mayara, aos do GEDH e do GVVDH, pelas reflexões e pela prática concreta que alargaram meu horizonte político.

À minha família, pelo porto seguro de sempre.

Quem toca o apito do jogo no campo minado em que eu habito?

Arbítrio livre? Ventre livre? Mundo livre? Deus me livre!

O poder pensa assim e não vai querer mudar

mesmo a la David x Golias, sigo a retaliar.

Mamelo Sound System. *Verso Ímpar* (2006)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo maior identificar o horizonte de emancipação presente na Educação em Direitos Humanos, utilizando a filosofia da práxis como referencial teórico, pautando-se em autores como Tonet, Losurdo, Marx, Saviani e Duarte e tendo como lócus privilegiado de análise o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007). A discussão a respeito do desenvolvimento histórico do movimento das lutas por direitos humanos foi um ponto de partida para sinalizar como, de um modo geral, essas lutas vêm se desenvolvendo desde o contexto das revoluções burguesas. A partir daí buscou-se discutir como a perspectiva da cidadania vem sendo tratada dentro da Educação em Direitos, sendo esta última um reflexo das lutas dos movimentos sociais por direitos a partir dos anos de 1980. Situando esse movimento dentro de um movimento maior acerca da questão da educação no Brasil no século XX, procurou-se discutir as bandeiras como a cidadania, o fortalecimento da sociedade civil e a criação de uma cultura de direitos como horizonte de emancipação. Buscando fazer a diferenciação entre a cidadania enquanto emancipação política e a emancipação humana, foi colocado o imperativo de se tomar a cidadania como mediação e não como objetivo final, a fim de instrumentalizar uma cultura de lutas por uma sociedade sem classes e sem exploração do homem pelo homem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Cidadania.

Emancipação Humana

## ABSTRACT

This study aims to identify the horizon of emancipation in Human Rights Education, using the philosophy of praxis as a theoretical framework, basing on authors as Tonet, Losurdo, Marx, and Saviani and Duarte, taking as a privileged locus analysis of the Plan National Human Rights Education (PNEDH, 2007). The discussion about the historical development of the movement of the struggles for human rights was a starting point to indicate how, in general, these struggles have been developing since the context of bourgeois revolutions. From there we tried to discuss how the prospect of citizenship has been treated within the Rights Education, the latter being a reflection of social movements' struggles for rights from the year 1980. Situating this movement within a larger movement on the issue of education in Brazil in the twentieth century, we tried to discuss the flags such as citizenship, the strengthening of civil society and creating a culture of rights as a goal of emancipation. Seeking to differentiate between citizenship as political emancipation and human emancipation, was placed the imperative to take the citizenship as a mediator and not as an endpoint in order to equip a culture of struggle for a classless society without exploitation of man by man.

**KEYWORDS:** Human Rights. Education in Human Rights. Citizenship. Human emancipation

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
1. Resgate Histórico .....	10
2. Educação em Direitos Humanos: de que se trata .....	19
3. Educação em Direitos Humanos e movimentos educacionais no Brasil .....	29
4. Cidadania e Emancipação Humana .....	34
Considerações Finais .....	41
Referências .....	43

## **Introdução**

Este trabalho reflete algumas inquietações acerca de determinadas concepções de Direitos Humanos presentes na Educação em Direitos Humanos. Conceitos como cidadania, sociedade civil, Estado de direito e participação tem sido tomados, por vezes, como auto-evidentes no discurso sobre Educação quando se discute o problema da transformação social. Nesse sentido, um dos objetivos do presente trabalho foi aprofundar, ainda que limitadamente, o que significa tomar a cidadania e a universalização dos direitos como horizonte.

Historicamente a Educação em Direitos Humanos surgiu em nosso país com ações pontuais em meados da década de 1980, e de uma maneira geral, como um desdobramento das lutas dos movimentos sociais por direitos, ou como sua ‘face educativa’. Ela está umbilicalmente ligada à idéia de que essa luta seria significativamente reforçada se uma abordagem pedagógica contribuísse para a formação de uma cultura de respeito e de incentivo à luta pelos direitos humanos (CANDAUI, 2000).

A dinâmica da Educação em Direitos Humanos tem sido, sobretudo, um movimento das lutas por direitos humanos para a educação, de fora para dentro das instituições educativas, dos movimentos sociais pleiteando a contribuição da educação para a formação de uma cultura democrática. Importante ressaltar que educação é tomada aqui em sentido amplo, não somente a educação escolar. Exemplo concreto disso é o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), que aborda cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

Assim, a Educação em Direitos Humanos está intimamente vinculada a demandas historicamente negadas a setores da sociedade civil. Porém, algumas contradições como o fortalecimento da sociedade civil através da universalização das políticas públicas apontam o imperativo de discutir o solo social em que se dá esse contexto e a maneira pela qual é produzida a riqueza material da vida social no capitalismo.

O presente estudo procura discutir as implicações da adoção dessa dinâmica e problematizar o lugar da cidadania na sociedade contemporânea e perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

## 1. Resgate Histórico

A história dos direitos humanos é, grosso modo, dividida entre a contribuição das revoluções burguesas e a contribuição das revoluções socialistas. Compreender criticamente quais são os limites da contribuição da tradição liberal e quais são os limites da contribuição da tradição socialista é uma tarefa que se impõe quando buscamos compreender o horizonte a que se coloca a Educação em Direitos Humanos. As contribuições teóricas e práticas dessas duas vertentes filosóficas assumiram sentidos diferentes, pois se trata de concepções de mundo bastante diversas. Porém, no que tange às garantias efetivas elas são, em certa medida, complementares, pois dão sua contribuição para a construção do respeito real à dignidade humana na sua dimensão individual e social. Nesse sentido, as lutas pelos direitos humanos que surgiram dentro do contexto das revoluções burguesas, sofreram uma significativa modificação a partir dos desdobramentos do pensamento socialista:

Se hoje, quando se fala em direitos do homem, entende-se, pelo menos entre os de cultura política mais adiantada, o homem em sua universalidade, o homem como tal, não se pode ignorar o quanto contribuiu, para alcançar esse resultado, a tradição política que vai de Robespierre (o primeiro a contestar as limitações censitárias ao direito de voto e a abolir a escravidão nas colônias) a Lênin (...). A constatação desse fato histórico não deve, obviamente, servir de obstáculo a um balanço crítico, sem indulgência, sobre a tradição revolucionária em questão. (LOSURDO, 1996, p. 9)

Em sua origem, os direitos humanos foram um desdobramento da produção do racionalismo iluminista, parte fundamental da estratégia burguesa articulada para questionar o modo como a sociedade feudal estava organizada, fundada em privilégios de nascimento e em um poder absoluto legitimado pelo consentimento do próprio Deus:

Nesse sentido, é fácil perceber por que essa construção intelectual de um direito natural de base racional, prevalecente entre os grandes pensadores do Século das Luzes, foi socialmente apropriada com muita facilidade pela burguesia revolucionária como arma ideológica de combate. Bastava extrair daí consequências políticas muito lógicas, de uso imediato, a razão recusava-se a continuar acatando que mais de 20 milhões de franceses prossigam governados por uma minoria que nada produz e que mantém uma vida de privilégios unicamente pelo privilégio de nascimento. (TRINDADE, 2002, p. 38)

No entanto, os direitos que as revoluções burguesas conquistaram, no processo de derrubada do Antigo Regime, tiveram uma vinculação grande com o âmbito individual e foram direitos que contribuíram, sobretudo, na garantia das liberdades individuais, pautados na doutrina jusnaturalista, que

(...) para justificar a existência de direitos do homem enquanto tal, independente do Estado - partira da hipótese de um estado de natureza, onde os direitos do homem são poucos e essenciais: o direito à vida e à sobrevivência, que inclui também o direito a propriedade; e o direito à liberdade (...). (BOBBIO, 1992, p. 73)

Essa concepção de direito natural, segundo a qual o homem vivia antes da sociedade em estado de natureza, não tem qualquer fundamentação histórica. Foi uma formulação hipotética da burguesia frente à negação das liberdades pelo Estado Absolutista: o homem tem, por natureza, direito à vida, à liberdade e à propriedade. A partir dessa postulação, a burguesia privada dos privilégios da nobreza e do clero, empenhou-se numa luta revolucionária que acabou por superar a organização da sociabilidade medieval, assentada no trabalho servil.

Porém, a burguesia revolucionária que se valia do jusnaturalismo para pautar suas exigências de classe não era homogênea. Nessa conjuntura de crise aguda, a presença das esfomeadas camadas mais baixas do Terceiro Estado nas revoltas populares foi elementar para a queda do Antigo Regime enquanto organização política, econômica e social:

Esse quadro logo seria piorado dramaticamente por uma série crise econômica e política, que lançaria as massas populares numa atividade contestatória sem precedentes e possibilitaria o florescimento dos porta vozes revolucionários da burguesia – que, então, passaria a falar em nome de todo o terceiro estado. (TRINDADE, 2002, p. 33)

A Fase do Terror e o Comitê de Salvação Pública na Revolução Francesa, frutos da articulação jacobina pautada no critério de igualdade, foram determinantes no processo de extinção das idéias absolutistas e até mesmo no enfrentamento com setores conservadores da alta burguesia, representados pelos girondinos. No entanto,

Os anseios de igualdade social ou, ao menos, de algo que se aproximasse disso foram ferozmente frustrados pelos revolucionários burgueses que, malgrado sua aliança com o campesinato e com as massas populares urbanas, sempre conservaram a hegemonia política e, por isso, imprimiram ao processo de transformação a marca dos seus interesses de classe. (TRINDADE, 2002, p. 76)

A ameaça da ‘esquerda’, de inspiração rousseuniana e sob influência forte do jacobinismo de Robespierre, exigia maior igualdade social, se pautava na pequena propriedade e não só na igualdade jurídico-política. Tratava-se da necessidade, ainda muito cara à sociedade contemporânea, de estender a participação política, a igualdade social, os direitos econômicos e sociais a todos os homens, na intenção de universalizá-los e não restringi-los a uma classe interessada na mera igualdade formal. Houve uma tentativa ainda mais radical proposta por Babeuf, que pregava já nesse período de revolução burguesa a abolição da propriedade e a comunidade de bens, dentro daquilo que chamou de República dos Iguais em seu célebre ‘Manifesto dos Iguais’. (TRINDADE, 2002, p.74)

Diante dessa radicalidade de setores das camadas baixas, maioria gritante da população francesa, os conservadores burgueses articulam um processo de estancamento das idéias revolucionárias ensejadas pelos jacobinos. A Constituição de 1795 trouxe muito claramente esses ideais conservadores, que estrategicamente aboliram a idéia de igualdade social real, e afirmavam a igualdade estritamente jurídica: *A igualdade consiste no fato de a lei ser igual para todos.* (TRINDADE, 2002, p.71)

A presença do Estado se tornou, a partir da reação conservadora pela Constituição de 1795, fundamental para sustentar uma sociedade de proprietários interessados em obter uma condição de igualdade meramente jurídica. Disso decorre uma postura determinada desse Estado burguês que se formava:

O Estado nasce, assim, da associação dos indivíduos livres (concepção atomista de sociedade) para proteger e garantir a efetiva realização destes direitos naturais inerentes aos indivíduos, que não são criados pelo Estado mas a ele precedentes e que o estado tem a obrigação de proteger. (TOSI, 2000, p.11)

Paradoxalmente, houve mais tarde nos países do chamado socialismo real, dentro os quais o caso da União Soviética é emblemático, uma preocupação do papel do Estado para com a igualdade e a garantia dos direitos sociais, acompanhada de uma restrição severa dos direitos vinculados à tradição liberal: direito civil de liberdades de expressão, de divergência de opinião, de pluralismo de pensamento:

De fato, alguns anos após a tomada do poder, teve início o processo de supressão dos direitos e liberdades democráticos. Obviamente, não como um simples ato de vontade, mas como resultado de um processo histórico extremamente complexo. E, para ser mais preciso, é preciso ressaltar que,

dado o atraso da sociedade russa e, portanto, da quase inexistência de objetivações democráticas, muito pouco foi realmente suprimido. Mais do que supressão, o que de fato ocorreu, na maioria dos casos, foi a configuração de uma forma de sociabilidade que não permitiu a emergência e institucionalização dessas objetivações. (TONET, 2002, p.7)

Dessa maneira, as experiências socialistas ocorreram, sobretudo, em países onde não havia um grande desenvolvimento das forças produtivas, portanto, onde não existiam possibilidades concretas de socialização dos meios de produção, que permaneceram nas mãos do Estado. Pouco a pouco, esse Estado proletário burocratizado se tornou tão opressivo aos trabalhadores quanto o Estado burguês. A necessidade de organizar a produção através da livre associação dos trabalhadores, condição de existência de uma sociedade socialista, foi abandonada, embora se afirmasse que aquelas eram sociedades efetivamente socialistas.

Assim, as liberdades burguesas exigidas frente às limitações feudais, sobretudo ao lucro, legaram aos direitos humanos um enfoque predominantemente individualista que se assentava na necessidade de comércio livre: todos os indivíduos têm direito à propriedade privada, à livre iniciativa e a vender sua força de trabalho. Daí a crítica de Marx (que inaugura uma tradição extremamente original) a essa concepção de liberdade que toma como centralidade o cidadão e que contempla o coletivo como conjunto de indivíduos abstratos, não situados nem histórica nem socialmente. Como veremos mais adiante, a Educação em Direitos Humanos está marcada por esse conceito de cidadão abstrato, no qual se pauta a liberdade burguesa assentada sobre a propriedade:

A liberdade é, portanto, o direito de fazer e empreender tudo que não prejudique nenhum outro. Os limites dentro dos quais cada um pode se mover sem prejuízo de outrem são determinados pela lei, tal como os limites de dois campos são determinados pela estaca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada, virada sobre si própria. (MARX, 2009, p. 63-64)

Dessa maneira, a burguesia imprimiu neste processo longo e complexo os seus interesses de classe e se ateve preponderantemente às liberdades econômicas (de propriedade, de cultura agrícola, de produção, de comércio interno e externo): “O indivíduo livre o é também de criar e de produzir, de procurar o lucro e de o desfrutar à sua maneira”. (TRINDADE, 2002, p. 56)

Condicionada à questão material, a democracia (a emancipação política) no capitalismo se vinculou essencialmente ao plano das liberdades, dos direitos civis e políticos. Em evidente que, sob a ameaça do socialismo, alguns estados capitalistas incorporaram muitas demandas

sociais dos trabalhadores, como no caso do Estado de Bem Estar Social, porém sem alterar significativamente a esfera da produção material, permanecendo o caráter privado da apropriação do excedente. Aquela concepção burguesa de igualdade, exigida frente aos privilégios da nobreza, mostrou-se uma igualdade jurídica e formal, afirmada abstratamente apenas perante a lei. Pela ordem e pelo progresso, todos devem respeitar as leis, pois todos são iguais diante dela. Assim, a igualdade burguesa não pode ser universal, pois está condicionada aos seus interesses de classe dominante. A precariedade real das condições materiais da maioria da humanidade inviabiliza a pretensa igualdade perante as leis:

(...) o excessivo poder econômico e o monopólio ou o controle dos “rendimentos” permite “oprimir” os que não dispõem de tais rendimentos e vivem em condições de absoluta precariedade econômica; estes últimos podem até ser juridicamente livres, no entanto estão substancialmente privados e reduzidos à servidão. (LOSURDO, 1996, p. 2)

Portanto, a emancipação que as revoluções burguesas trouxeram frente à sociabilidade feudal se deu predominantemente no campo dos direitos individuais: os direitos civis e políticos, direitos de liberdade, que em última análise visam proteger o direito de propriedade. A modernidade e as revoluções burguesas trouxeram junto com uma maior socialização do âmbito decisório, da cidadania e da democracia, uma fratura da maior importância: entre o público e o privado, entre o homem e o cidadão, o *bourgeois* e o *citoyen*. É evidente que a dimensão fundante dessa fratura se situa na dimensão privada, ou seja, o cidadão exerce seu direito de participação política tendo como premissa seus interesses de proprietário, seus interesses de cidadão abstrato situado concretamente em determinado lugar social. Trata-se, portanto, da emancipação política, tal qual Marx assinala na *Questão Judaica*, e não de emancipação humana:

O que marca a separação entre Marx e Engels, de um lado, a tradição liberal, do outro, não é o tema da liberdade individual, e sim o reconhecimento da dignidade de indivíduo e de homem a todo ser humano, bem como a consciência de que sem “libertar-se da necessidade” podem resultar formais a liberdade civil e política e o próprio reconhecimento da dignidade humana. (LOSURDO, 1996, p. 9)

Assim, a emancipação política garantida em larga medida pelas revoluções burguesas representa um avanço na medida em que supera a sociabilidade servil medieval, porém continua essencialmente insuficiente, pois sem romper com a propriedade privada dos meios de produção continuou perpetuando a sociedade de classes, a desigualdade e a opressão. O

alargamento, no capitalismo, da socialização da política, da cidadania e da possibilidade de exercer e de lutar por direitos individuais não eliminou o caráter desumanizador da dimensão fundante dessa sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem. A produção material da riqueza social continuou, tal como na sociedade feudal, sendo executada por uma classe em particular, isto é, a sociedade deixou de ser fundada pelo trabalho do servo e passou a ser fundada pelo trabalho do operário.

Assim, a fé professada pelo liberalismo no indivíduo corrobora, na prática, na não universalidade dos direitos, o que impede o avanço em direção aos direitos que são contribuição das revoluções socialistas do século XIX e XX, que, apesar de não terem conseguido alcançar um patamar de sociabilidade efetivamente emancipado, indicam uma sociedade para além do trabalho alienado. Esta tradição insiste nos valores de caráter coletivo e na luta pelos direitos das maiorias, privadas dos direitos econômicos e sociais, os direitos de igualdade: indica justamente no sentido de avançar na garantia das condições materiais, dos direitos da chamada segunda geração, que subsidiam, por exemplo, a reivindicação de direitos trabalhistas, sem abrir mão dos direitos de liberdade. Isto não significa que a análise marxista ignora a dimensão do indivíduo:

Por isso mesmo, para Marx, socialismo não é o contrário de capitalismo. Quer dizer, para ele o eixo do socialismo não é a coletividade, em oposição ao indivíduo como eixo da sociabilidade capitalista. Segundo ele, a predominância da coletividade sobre o indivíduo teve lugar em formas de sociabilidade anteriores ao capitalismo. O socialismo, contudo, só pode ser uma articulação harmônica – não isenta de conflitos e tensões – entre indivíduo e coletividade. (TONET, 2002, p. 10)

Dessa forma, o pensamento socialista não deu enfoque apenas ao processo de luta pelas garantias de direitos sociais, mas também pela superação do estado opressor da sociabilidade capitalista e, no limite, à necessidade da libertação desses direitos, no exato sentido de que a afirmação dos Direitos Humanos é própria de uma sociedade na qual a possibilidade de humanização esteja negada a vastas maiorias. Segundo a tradição marxista, em todas as sociedades de classes (escravismo, feudalismo e capitalismo) o conteúdo material da vida social (criação de valores de uso) é produzido por uma classe específica, que necessita estabelecer uma luta contra seus opressores por ter interesses antagônicos a esses. Desde o escravismo, as formas de sociabilidade humana são essencialmente desiguais, pois implicam classes sociais. Esse fato nos mostra que não houve, historicamente, um processo de luta política por direitos que garantisse uma sociabilidade radicalmente justa, sobretudo porque

não se tomou como centralidade da luta a superação da propriedade privada dos meios de produção como elemento negador da possibilidade de igualdade real entre os homens. Estabelecer a centralidade do trabalho e não da política ainda é uma tarefa histórica a se cumprir, entendendo aqui a política como a mediação necessária para a instauração de um modo de produção regido pelo trabalho como livre associação dos trabalhadores organizados. Nesse sentido, podemos considerar que a perspectiva marxista aponta a necessidade da articulação dos Direitos Humanos, e conseqüentemente da Educação em Direitos Humanos, com a efetiva superação dessa sociabilidade alienante. É evidente que essa articulação implica necessariamente como horizonte de luta a superação da propriedade, dado que ela é um direito historicamente considerado inalienável, porém amplamente negado na prática e sua plena efetivação consiste justamente na sua radicalização: a socialização dos meios de produção.

Portanto, é preciso ter sempre claro que a dimensão fundante de qualquer sociabilidade é o trabalho, a produção material da vida social, e não a política. A política é um complexo social fundada pelo trabalho, dado que esse é o primeiro ato histórico do homem, que produz a existência material da vida da sociedade. A política é um campo essencial para a luta dos trabalhadores, porém necessariamente fruto do poder de uma classe sobre a outra, tanto no capitalismo quanto no período chamado “ditadura do proletariado”. Logo, a política enquanto exercício de poder entre os homens e entre as classes tem necessariamente um caráter opressivo. Nesse sentido, a prática política dos trabalhadores deve ter como horizonte a extinção da política, pois ela é produto de uma organização injusta do mundo do trabalho. É evidente que, dado o caráter da política de categoria fundada e não de categoria fundante, a extinção definitiva da política só é possível com a socialização do trabalho, do fim da divisão social do trabalho e, portanto, das classes sociais.

O Brasil, país que foi colonizado e não colonizador, não viveu o processo de socialização da política experimentado pela burguesia européia contra o poder absolutista real. De certa forma, nossa socialização da política, sobretudo política no sentido do direito de escolher representantes, se deu em maior medida após o fim da ditadura, com a democratização.

Após Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, os direitos civis e políticos de certa forma avançaram com a luta árdua contra o regime militar. Porém, os direitos a elegibilidade e ao voto direto e universal, que são parte da emancipação política, não garantiram a representatividade efetiva dos interesses da maioria da população. Nossa democracia parlamentarista não possui mecanismos que garantam os direitos de participação

na vida da política do Estado, justamente porque a emancipação política e a socialização da política não podem ser radicalizadas sem a supressão da divisão social do trabalho.

Assim, a emancipação política, ainda frágil entre nós, cumpre um papel fundamental, o de fazer o Estado burguês incorporar as demandas da classe explorada, tal como fez mais na experiência do Welfare State. Findado o socialismo real e a ameaça comunista, acabou também o Estado de Bem Estar e o mundo assistiu ao avanço irrestrito do neoliberalismo, com os consequentes mercado onipotente e Estado mínimo.

(...) a universalização dos direitos humanos não vai no mesmo sentido da globalização da economia e da finança mundial que está vinculada à lógica do lucro, da acumulação e da concentração de riqueza e desvinculada de qualquer compromisso com a realização do bem estar social e dos direitos do homem. (LOSURDO, 1996, p. 20).

A globalização neoliberal da economia é inversamente proporcional à universalização dos direitos, já que potencializa a exclusão. Com efeito, a denúncia do capitalismo em sua forma neoliberal é recorrente na militância pelos direitos humanos. O que não é tão recorrente é a discussão sobre as possibilidades ontológicas de se estabelecer uma conjuntura de efetivo respeito à dignidade humana sem romper com o atual modelo de produção material da vida social.

Essa ligeira retrospectiva histórica do desdobramento da luta pelos direitos do homem com certeza não pôde olhar mais atentamente para discussões muito importantes, como a questão do Estado de Bem Estar, no qual havia, mesmo que de forma restrita a alguns países do Norte, maior garantia de direitos e seguridade social. De fato, o *Keynesianismo* foi influenciado pela experiência socialista no bipolarizado contexto da Guerra Fria. Com o fim da experiência do socialismo real, muitas das garantias do Estado de Bem Estar foram dissolvidas e predomina largamente a chamada Nova Ordem mundial globalizada, marcada por privatizações, protagonismo dos interesses do mercado e desemprego estrutural. Nesse sentido, ainda que muito rapidamente, uma retrospectiva histórica aponta a imperiosa necessidade de articular a plena realização dos Direitos Humanos com a emancipação humana, e essa articulação passa necessariamente pela crítica à sociedade de classes.

Dessa maneira, parece claro que o desenvolvimento histórico dos direitos humanos tem efetivamente alcançado alguns méritos, sobretudo no plano da emancipação política, parte da emancipação humana, fomentando a necessidade de ampliação da cidadania e fortalecendo a socialização da política, uma vez que ela esteve historicamente centralizada nas mãos da elite. Entretanto, esse desenvolvimento evidencia também que os marcos da cidadania e da

emancipação política são bem delimitados na sociedade capitalista: não conseguiram ultrapassar os limites postos pela propriedade privada e por isso não tiveram um alcance social maior. Temos aí um claro obstáculo à universalidade dos direitos, no caminho em direção à emancipação humana.

Embora, em função de seus limites, esse breve resgate histórico tenha dado mais atenção a categorias filosóficas do que a fatos concretos, a noção sobre qual tem sido o percurso histórico dos direitos humanos é um imperativo para compreendermos qual é o conceito de emancipação presente na Educação em Direitos Humanos. Afinal, o conhecimento dessa trajetória histórica é um condicionante para a compreensão de qual seja a contribuição que a Educação em Direitos Humanos pretende dar a esta sociedade onde os direitos do homem têm assumido, predominantemente, um caráter liberal.

## 2. Educação em Direitos Humanos: de que se trata

Historicamente a Educação em Direitos Humanos (EDH) surgiu em nosso país com ações pontuais em meados da década de 1980, e de uma maneira geral, como um desdobramento das lutas dos movimentos sociais por direitos, ou como sua “face educativa”. Ela está umbilicalmente ligada à idéia de que essa luta seria significativamente reforçada se uma abordagem pedagógica contribuísse para a formação de uma cultura de respeito e de incentivo à luta por direitos humanos:

A educação em direitos humanos foi introduzida nos anos de 1980, num período de (re)democratização do país, onde era forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político mas também socioeconômico e cultural. Foram anos marcados pela luta, pela pluralidade de iniciativas e pela esperança. As primeiras experiências de educação em direitos humanos se situaram nesse clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas ligadas a esse esforço de mudança, em linha político-ideológica de esquerda. Os sistemas públicos que assumiriam projetos nessa perspectiva estão governados por partidos dessa linha e presididos por políticos em muitos casos recentemente retornados do exílio, como Miguel Arraes e Paulo Freire. (CANDAUI, 2000, p. 95)

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos tem sido, sobretudo, um movimento das lutas por direitos humanos para a educação, de fora para dentro das instituições educativas, dos movimentos sociais pleiteando a contribuição da educação para a formação de uma cultura democrática. Importante ressaltar que educação é tomada aqui em sentido amplo, não somente a educação escolar. Exemplo concreto disso é o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) que aborda cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais de Segurança e Justiça e Educação e Mídia.

Mais recentemente surgiram os documentos oficiais que visam nortear a chamada Educação em Direitos Humanos, dentro os quais o mais importante é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, fruto da articulação de setores da sociedade civil com o Estado a fim de tratar das metas, objetivos e da importância de uma abordagem educacional que amparasse a formação de uma cultura de direitos:

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. (PNEDH, 2007, p. 26)

Nota-se na letra do Plano que as ações no âmbito da Educação em Direitos Humanos têm sido desenvolvidas por sujeitos que “incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz”. As ações efetivas que têm sido levadas a cabo neste âmbito partem, sobretudo, das mobilizações de militantes e sujeitos sociais que prezam por esses princípios. Portanto, do mesmo modo que historicamente as próprias concepções filosóficas sobre direitos humanos foram e ainda são bastante heterogêneas, são também muito diversas as esferas de luta pela garantia dos mesmos. Expressão dessa heterogeneidade são os diversos movimentos e entidades que lutam por bandeiras de classe, de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, etc. Em evidente que esses recortes se perpassam e se complementam.

A orientação filosófica dessas lutas também é bastante diversa, sendo em determinados momentos pautadas pela defesa mais propriamente das liberdades em outros pautados pela exigência de igualdade; em determinado sentido defendendo direitos civis e políticos, em outros os direitos sociais ou a sustentabilidade ecológica do planeta e mesmo os direitos das futuras gerações. É preciso ter a clareza de que essas dimensões são dinâmicas e não estão imunes à influência de outras esferas, tanto filosófica quanto políticas. Para pensarmos o caráter difuso dos direitos é emblemática a luta dos negros por direitos civis e políticos, pois ela não é estritamente uma luta pautada na defesa da primeira geração de direitos, os direitos de liberdade, pois aponta também para as relações de classe e, portanto, de direitos sociais, da exigência da igualdade social negada historicamente. Do mesmo modo, guardadas as devidas singularidades, ocorre com a luta das mulheres, dos homossexuais, dos sindicatos, dos ativistas do meio ambiente, etc.

É diante dessa realidade de lutas complexas, contraditórias e extremamente heterogêneas que se coloca a Educação em Direitos Humanos. Esse grande guarda-chuva que se intitula direitos humanos abarca demandas diversas e a Educação em Direitos Humanos surgiu pautando-se nelas. Portanto, não é casual que não exista apenas uma abordagem, um discurso e uma prática na Educação em Direitos Humanos, embora ela possua pressupostos que lhe dão relativa unidade.

Candau (2000) verifica a existência de dois grandes enfoques da Educação em Direitos Humanos, um “(...) marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os

direitos humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo.” (p. 65) e outro, mais dialético e contra-hegemônico, que “Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos” (p. 96).

Porém, é importante frisar que essa dualidade de concepções apontada por Candau sobre a Educação em Direitos Humanos não é mero reflexo direto da heterogeneidade das lutas políticas e sociais por direitos. Uma concepção político-ideológica de luta por direitos humanos não tem necessariamente um desdobramento pedagógico imediato, afinal luta política e prática pedagógica são objetos diferentes, ainda que se relacionem.

Cabe, pois, indagar: educação e política se equivalem, se identificam? Se são diferentes, em que consiste a diferença?  
Entendo que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria. (SAVIANI, 2006, p. 82)

A dualidade de concepções que segundo Vera Maria Candau marcam a Educação em Direitos Humanos aponta, grosso modo, em dois sentidos: da necessidade do reconhecimento da diversidade de identidades e da necessidade do reconhecimento da desigualdade social. O primeiro sentido aponta para a formação de uma cultura tolerante de não-preconceito e a segunda para a necessidade do reconhecimento da desigualdade social para a construção de uma sociabilidade efetivamente justa. É evidente que essas duas posturas, do ponto de vista da prática pedagógica, não são antagônicas, nem se anulam. Trata-se de duas abordagens que se põe prioridades diferentes, e essas prioridades são determinadas em larga medida em função do viés teórico que subsidia a prática do educador, seus valores, o caráter da instituição educativa, a faixa etária dos educandos, a matriz pedagógica do currículo, etc.

Nesse sentido, é importante pontuar que o enfoque que prioriza os direitos individuais e as liberdades individuais pode se tornar conservador se esgotar sua prática no discurso da diversidade, da desconstrução dos preconceitos e não problematizar as desigualdades econômicas socialmente construídas. Esse tipo de prática que pretende construir uma sociedade pacífica e tolerante sem problematizar as injustiças sociais se pauta em uma perspectiva reducionista do que sejam direitos humanos, considerando apenas os direitos individuais. Da mesma maneira, o enfoque que preza pela transformação social se valendo de análises mais conjunturais e com um olhar crítico e atento aos direitos de igualdade se tornará parcial se não problematizar questões bastante evidentes e graves como o preconceito e a intolerância, afinal essas são também manifestações de alienação.

Com efeito, o enfoque nos direitos individuais tem predominado nas publicações e textos acerca da Educação em Direitos Humanos, da mesma forma como nas lutas por direitos de modo geral. Como já vimos, a perspectiva liberal tem historicamente predominado nos direitos humanos e a perspectiva do indivíduo abstrato, o cidadão, é ainda a mais recorrente. Nesse sentido, a perspectiva do respeito à individualidade tem marcado a Educação em Direitos Humanos. O eixo que trata de Educação e Cultura do terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos evidencia essa tendência:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (PNDH-3, 2010, p. 185)

Como se lê, a educação nessa perspectiva deve estar articulada com o combate ao preconceito, a discriminação e a violência. Os próprios valores de justiça e igualdade estão articulados em função da tolerância. Não existe uma clara referência e um olhar mais atento à totalidade das relações sociais e à necessidade de problematizar o caráter classista dessa sociedade, tampouco a marginalização social. As referências a essas categorias são feitas sempre de modo complementar, sem problematizações de maior fôlego perspectiva da tolerância e da diversidade, pautada nos direitos de liberdade sob a perspectiva do indivíduo, que tem sido bastante explorada. Com efeito, a articulação entre Educação e Direitos Humanos traz, em larga medida, um enfoque na perspectiva da convivência pacífica e da solidariedade, como trata o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. (PNDH-3, 2010, p. 185)

Desse modo, podemos compreender que a formação de uma cultura de tolerância é a idéia mais recorrente quando se trata de Educação em Direitos Humanos. A formação para o exercício de uma cidadania ativa e tolerante, na qual o sujeito seja atuante e crítico, é seu ponto fundamental. Ela não se articulou de maneira mais sistematizada os direitos coletivos,

pautados na igualdade social, em seus objetivos e horizonte. Com efeito, é bastante presente nas principais publicações sobre o tema uma leitura culturalista da Educação em Direitos Humanos, pois ainda que faça a crítica à sociabilidade capitalista, não aponta para a superação radical desta, mas uma mudança pertinente às mentalidades e não à estrutura que sustenta a exploração. É esse tipo de leitura que geralmente toma a escola como o principal agente de transformação da sociedade e não como uma instituição determinada socialmente. Conceituando a Educação em Direitos Humanos, Benevides pontua:

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar, e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significar querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. (BENEVIDES, 2007, p. 346)

Essa perspectiva que visa uma mudança apenas cultural nos remete à perspectiva liberal de igualdade meramente jurídica, nas raízes do liberalismo. A tradição liberal sem dúvidas deu a sua contribuição quando subsidiava a burguesia revolucionária, sobretudo para a garantia dos direitos de liberdade de expressão, liberdade religiosa e direitos civis em geral. Porém, a condição material concreta dos sujeitos é que determina em larga medida a garantia prática desses direitos. Nesse sentido, faz-se necessária uma articulação maior dos direitos sociais e de uma perspectiva de totalidade, afim de que a Educação em Direitos Humanos não se reduza a um discurso pacifista num contexto em que se faz necessário criar uma cultura de luta e mobilização. Isso não implica, evidentemente, o abandono da bandeira contra o preconceito, o bullying, a violência e à intolerância à diversidade identitária. Trata-se de construir uma abordagem dialética que articule o problema da desigualdade, a inserção desigual dos sujeitos na divisão social do trabalho, e da diversidade, a inserção dos sujeitos nos mais diferentes grupos, culturas e identidades sociais.

Diante de toda essa heterogeneidade, parece claro que existem alguns pontos constituintes dessa proposta: a dualidade que marca as práticas pedagógicas, pautadas no enfoque em direitos individuais e coletivos e a presença de uma perspectiva que toma como referência o indivíduo abstrato. Ademais, existe um ponto que congrega esforços comuns.

De modo geral, a Educação em Direitos Humanos tem desde a sua gênese uma perspectiva que lhe dá unidade: trata-se da idéia de cidadania, da formação do cidadão crítico

e da necessidade de criação de uma cultura de direitos. A defesa de uma sociedade democrática e cidadã focada na tolerância é uma perspectiva marcante tanto na Educação em Direitos Humanos quanto nos movimentos por direitos humanos em geral e mesmo de grande parte das correntes pedagógicas da educação brasileira, notadamente das progressistas:

Por volta da década de 1980, por influência de um conjunto de fatores, teóricos e políticos, dos quais falaremos mais adiante, muitos destes pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução, no sentido acima, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes da chamada via democrática para o socialismo. De lá para cá, falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar comum, dando suposto que a cidadania seria sinônimo de liberdade. O que significaria que, para as classes populares, lutar pela cidadania não seria lutar por uma forma determinada de liberdade, nem sequer por uma mediação por uma efetiva liberdade, mas pela liberdade tout court. (TONET, 2005, p. 8)

A Educação em Direitos Humanos, embora ainda não muito presente nos cursos de formação inicial, também é uma vertente emblemática dentre as que colocam a cidadania como horizonte de emancipação:

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. (PNEDH, 2007, p. 22)

Seja no Plano Nacional ou na literatura da área, a cidadania é colocada recorrentemente como uma forma de sociabilidade necessária, na qual as pessoas exerçam de fato seus direitos e deveres. A perspectiva da cidadania e mais recentemente da chamada cidadania ativa é certamente o horizonte que dá unidade à Educação em Direitos Humanos, apesar de toda sua heterogeneidade. Predomina a idéia de que uma sociedade cidadã é uma sociedade indefinidamente aberta ao aperfeiçoamento, na qual o Estado democrático de direito seria o elemento garantidor das liberdades individuais e da igualdade social.

Porém, em momento algum o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, enquanto documento que congrega os principais pontos dessa corrente, dá uma definição clara do que entende por cidadania. Esse termo se tornou tão recorrente, sobretudo na educação, que se mostra por vezes como auto-evidente. Ademais, as perspectivas de consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, da formação de um Estado democrático de

direito e da cidadania têm estado articuladas quando se trata de Educação em Direitos Humanos, como coloca o próprio PNEDH em sua apresentação:

O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito. (PNEDH, 2007, p. 23)

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos tem feito, recorrentemente a defesa por uma sociedade tolerante e justa, no sentido de defender a perspectiva de um Estado de direito e da cidadania, entendida como uma espécie de *modus operandi* dos cidadãos, que devem se pautar no princípio da exigência de direitos sempre que eles forem negados, considerando os deveres e o respeito aos direitos dos outros. A perspectiva adotada pelo PNEDH é a de articulação entre as diversas dimensões e gerações de direitos, visando a garantia da cidadania plena:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (PNEDH, 2007, p. 23)

Dessa forma, a defesa da cidadania e da democracia é própria da Educação em Direitos Humanos. Essa defesa se pauta na constatação de que essa sociedade não tem garantido direitos de maneira universal. É bastante presente a crítica à sociedade capitalista em sua face neoliberal, que potencializa a exclusão e a exploração do homem pelo homem, com tudo o que isso representa do ponto de vista da negação da humanidade. Esse caráter demonstra claramente a contribuição da crítica à sociabilidade burguesa de orientação fundamentalmente marxista. Essa tradição, com os desdobramentos das revoluções socialistas, inaugurou um viés radicalmente crítico da sociabilidade do capital, ontologicamente pautada na injustiça social e na divisão social do trabalho, com tudo o que ele implica.

Com efeito, a contribuição do pensamento socialista é notável na crítica dos movimentos por direitos humanos à exclusão e à marginalização social, e isso se verifica também na crítica da Educação em Direitos Humanos ao caráter excludente da sociedade capitalista:

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. (PNEDH, 2007, p. 21)

Dessa forma, o projeto dos direitos humanos que em sua gênese estava pautado nas bandeiras burguesas incorporou a tradição socialista a crítica àquilo que a consolidação da sociedade burguesa implicou. Dessa maneira, o discurso dos direitos humanos é, em certa medida, marcado pela crítica à sociabilidade capitalista burguesa, uma vez que esta se mostra concretamente como uma sociabilidade de privilégios e de negação da humanidade a vastas maiorias. No entanto, os apontamentos dados pela perspectiva dos direitos humanos como solução para os problemas da injustiça social, da desigualdade, da privação das liberdades e da intolerância está fortemente marcada pelos fundamentos da tradição liberal. Esta é uma perspectiva também bastante notada na Educação em Direitos Humanos. A crítica tem sido feita, porém os apontamentos para as necessárias transformações não têm sido consonantes com a fundamentação da crítica.

Essa postura se verifica hoje na adoção de discursos com uma perspectiva notadamente culturalista, na qual a educação é apontada como solução para todos os problemas sociais. Nesse sentido, a transformação social se reduz a uma mudança cultural e não estrutural. Embora o PNEDH não assuma claramente essa postura, existe uma tendência forte de tomar a educação como a principal agente da transformação, e não como uma contribuição em determinado sentido da transformação social. Essa concepção meramente culturalista que coloca a educação como redentora da humanidade é idealista na medida em que não a coloca como um complexo determinado socialmente, mas como efetivamente determinante. Nesse sentido, Saviani categoriza as pedagogias tradicional e nova:

Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. (SAVIANI, 2006, pp. 63-64)

Com efeito, a concepção de que a educação tem um caráter potencial de promover efetivas transformações e tirar os sujeitos da condição de marginalização social é dominante na sociedade contemporânea e bastante veiculada através da idéia segundo a qual vivemos

hoje na sociedade do conhecimento. Sendo esta a sociedade do conhecimento, a educação cumpriria um papel central, afinal o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e um mundo fortemente marcado pela tecnologia exige uma formação cada vez maior. Nesse sentido, Duarte pontua:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a de enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão, do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14)

Dessa maneira, tornou-se senso comum tomar a educação como o caminho pelo qual a sociedade se aperfeiçoará progressivamente, pois com mais educação toda ordem de problemas serão sanados. Disso decorrem alguns programas amplamente divulgados como “Todos pela Educação” e “Amigos da escola”, marcados pela ausência da responsabilidade do Estado e pelo voluntarismo.

Com efeito, a Educação em Direitos Humanos se pauta na perspectiva de que a educação pode promover mudanças efetivas em uma sociedade marcada por injustiça e marginalização sociais, criando uma sociabilidade cidadã e uma cultura de direitos. No entanto, sendo um desdobramento das lutas dos movimentos sociais, ela não é necessariamente tomada no PNEDH como a única via ou mesmo a principal via para a transformação, mas como uma via privilegiada:

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (PNEDH, 2007, p. 25)

É evidente que a educação pode contribuir, dentro de sua natureza e especificidade, para a autonomia dos sujeitos e para a formação de uma sociedade mais tolerante e mais democrática, no entanto faz-se necessária uma reflexão acerca das possibilidades e limites para tanto. Nesse sentido, tomando a educação como um complexo social que contribui para a reprodução da sociedade, Tonet afirma:

Essa tendência da educação à conservação do existente é acentuada, a nosso ver, pelo peso que o processo de assimilação tem nela. Com efeito, a maior parte do tempo e das energias no processo educativo são gastos na assimilação de elementos já existentes. Sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo. No entanto isso acaba contribuindo para acentuar o caráter conservador da educação.

Vale notar, porém, que não estamos falando de conservadorismo no sentido político-ideológico, mas no sentido ontológico. Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero. Isto independe em princípio da existência ou não de classes sociais. O que significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes. (TONET, 2005, pp. 138-139)

Nessa perspectiva, a educação cumpre um papel fundamental na reprodução de qualquer sociedade, porém é necessário ter clareza sobre seu potencial de transformação em uma sociedade na qual a organização da produção material da vida social é marcada pela exploração do trabalho assalariado. Isso não quer dizer que não exista a possibilidade de educadores adotarem uma postura crítica e contra-hegemônica, engajados na transformação. No entanto, por mais engajada na transformação social que a prática pedagógica esteja, para que haja práticas sociais transformadoras não basta uma formação em valores, é preciso articular a perspectiva da aceitação do outro com a assimilação de conceitos científicos e dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, e isso implica um processo de aprendizagem, de assimilação do que já existe. A assimilação do que já existe através de um processo de ensino-aprendizagem demanda longo tempo pedagógico. Portanto, a educação enquanto complexo social pode contribuir para o fortalecimento da democracia, porém, delegar a ela a centralidade de um processo que transforme a sociedade capitalista em uma sociedade efetivamente justa e tolerante é uma perspectiva essencialmente idealista.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir se a perspectiva de uma sociabilidade cidadã em um modo de produção capitalista estará efetivamente aberta ao contínuo aperfeiçoamento de modo que seja coerente colocá-la como horizonte de emancipação. Dessa maneira seria possível, a partir de um horizonte coerente com a emancipação humana, pensar qual seria a contribuição da Educação em Direitos Humanos para a plena efetivação da dignidade humana.

### **3. Educação em Direitos Humanos e movimentos educacionais brasileiros**

A perspectiva de uma sociedade democrática e cidadã colocada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) nos indica algumas questões acerca da natureza e das especificidades da Educação em Direitos Humanos. Para compreender o horizonte desse movimento precisamos compreender sua gênese e suas principais determinações.

Desde suas raízes no período de redemocratização da década de 1980 até hoje a Educação em Direitos Humanos tem se constituído como uma abordagem em educação no sentido amplo, e não necessariamente como uma pedagogia dirigida à educação escolar. Com efeito, seu processo de constituição tem se pautado em uma educação para toda sociedade e não só para aqueles em idade escolar ou frequentadores de instituições de ensino formal. Tanto é assim que o PNEDH também trata da relação entre Educação em Direitos Humanos e Mídia (p.53), Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança (p.47) e Educação Não-Formal.

A gênese da Educação em Direitos Humanos difere dos principais movimentos educacionais brasileiros do século XX, como a Escola Nova, a Educação Popular e a Pedagogia Histórico-Crítica. Grosso modo, tanto a Educação Nova, quanto o movimento pela Educação Popular e a Pedagogia Histórico-Crítica estão bastante vinculados à influência de um grupo de intelectuais ou de um em especial. Como a educação é determinada historicamente e socialmente, todos esses movimentos de alguma forma articulam a educação com alguma demanda social, dependendo do momento histórico. No entanto, foi decisiva a contribuição de determinados pensadores para a problematização das demandas educacionais e da constituição de uma proposta pedagógica dentro de cada um desses paradigmas. Na Educação em Direitos Humanos não tem sido evidente a centralidade do papel de determinados intelectuais em seu processo de constituição. Sendo reflexo da luta social e política por direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos reflete demandas de lutas e perspectivas teóricas bastante amplas e heterogêneas. Embora também haja intelectuais pesquisando e contribuindo com a questão, o papel destes não ocupa a mesma dimensão que nos movimentos educacionais como a Escola Nova, a Educação Popular e a Pedagogia Histórico-Crítica, três grandes movimentos educacionais brasileiros do século XX.

A dinâmica da constituição da proposta em questão difere das outras, sobretudo, por se tratar de um desdobramento da luta dos movimentos sociais que, reivindica do Estado a constituição de uma prática pedagógica que subsidie a formação de uma cultura de direitos.

Nesse particular ela se assemelha ao movimento escolanovista, dado que este exerceu grande influência na legislação da primeira metade do século XX, advogando ampliação do acesso à escola e defendendo os ideais pedagógicos pautados nos “métodos ativos”. No entanto, a Escola Nova foi, sobretudo, um esforço de pessoas que travaram um grande embate com aqueles que representavam os interesses da Igreja católica. Essas duas perspectivas protagonizaram um jogo de forças no campo da educação na primeira metade do século passado:

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado compromisso”, concorrendo, cada um à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (SAVIANI, 2007, p. 193)

Dessa maneira, o movimento pela Educação Nova foi guiado por intelectuais, os chamados “pioneiros”, que se pautavam no paradigma da “escola ativa” e pretendiam superar a educação tradicional de cunho jesuítico. Embora essa luta tenha tentado garantir uma legislação que favorecesse seu projeto, a Escola Nova não foi reflexo dos anseios dos movimentos sociais de luta por direitos, mas sim “para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial”. Daí a diferença substancial entre o movimento da Escola Nova com a Educação em Direitos Humanos.

Mais adiante, o movimento pela Educação Popular também traçou um caminho que se assemelha com a Educação em Direitos Humanos. Com raízes na década de 1960, ele sofreu duros golpes no contexto do regime autoritário instaurado em 1964 e teve grande disseminação entre os educadores em 1980. No século XIX, durante o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino, a expressão Educação Popular coincidia com “instrução pública”. No entanto,

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e

dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

(...) As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), O Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior. (SAVIANI, 2007, pp. 315-316)

Com se vê, a Educação Popular tem semelhanças bastante significativas com a Educação em Direitos Humanos, dada a contribuição de alguns movimentos sociais em sua constituição. No entanto, há que se considerar que os movimentos sociais da década de 1960 eram bastante diferentes dos da década de 1980 e, sobretudo, diferente dos atuais movimentos sociais. A gênese da Educação Popular está situada no contexto da Guerra Fria e da bipolarização entre o mundo capitalista e socialista, quando a perspectiva socialista se colocava ainda bastante forte. Grosso modo, os movimentos da década de 1980 são bastante marcados pela exigência de democracia no processo de abertura política e, atualmente, pelos direitos das minorias e pela diversidade identitária. É claro que esses contextos influenciam de modo bastante forte a discussão sobre educação.

No terreno pedagógico, a Educação Popular teve fortes influências da Escola Nova, na crítica ao ensino e aos métodos tradicionais, cunhado de “ensino bancário” por Paulo Freire, principal referência desse movimento. No entanto, a Educação Popular tem forte ligação com a educação no campo e não foi uma mobilização de intelectuais urbanos, caso dos pioneiros da Educação Nova.

A Educação Popular se aproxima da Educação em Direitos Humanos por transcender a educação escolar e os muros das instituições educativas e influenciar bastante a educação nos sindicatos, nas associações de bairros, nos Centros Populares de Cultura, etc. No entanto, diferem-se não só por estarem situadas em contextos diferentes, mas também pelo fato de a Educação Popular ter ficado historicamente vinculada ao pensamento de um pensador em especial: Paulo Freire. Não por acaso, Paulo Freire talvez seja o educador brasileiro mais conhecido, tanto no Brasil quanto no exterior. Sua obra foi traduzida para diversas línguas e seu pensamento é reconhecido até mesmo fora da educação, como na sociologia e na comunicação. Diferentemente, a Educação em Direitos Humanos não possui um intelectual ou um grupo homogêneo que sustente seus paradigmas a ponto de ser referência obrigatória. Há certamente muitos pesquisadores contribuindo com o tema, mas as propostas, as demandas e as perspectivas teóricas e filosóficas por uma Educação em Direitos Humanos são bastante

diversas. A própria influência da obra de Paulo Freire está presente na Educação em Direitos Humanos, sobretudo pela defesa da perspectiva do oprimido.

A perspectiva apresentada pela Pedagogia Histórico-Crítica também apresenta algumas aproximações e distanciamentos com a Educação em Direitos Humanos. Fundada em um referencial marxista, trata-se de uma pedagogia de fato, na qual não é só problematizada a natureza da educação, sua relação com outros complexos sociais, como também a constituição de uma prática pedagógica, de uma metodologia, avaliação, objetivos, etc. Bem como a Educação Popular, a Pedagogia Histórico-Crítica centra suas preocupações na transformação da prática social e na defesa da classe trabalhadora. Porém, a diferença entre ela e as demais é, sobretudo, o fato de que se embasa diretamente no materialismo-histórico, sobretudo na obra de Antonio Gramsci.

Essa relativa unidade teórica da Pedagogia Histórico-Crítica se deve, sobretudo, ao fato de que ela é um movimento surgido dentro da universidade, inicialmente das reflexões de Saviani no final da década de 1970: “As idéias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979”. (SAVIANI, 2007, p. 418)

Sob influência da escola de Vigotsky, ela aponta para a centralidade dos conteúdos, para o ensino diretivo e para a articulação da socialização do conhecimento com a socialização dos meios de produção, tendo a escola como instituição determinada socialmente e como locus privilegiado do saber sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica aproxima-se da Educação em Direitos Humanos pela crítica ao neoliberalismo e pela defesa da parcela marginalizada da sociedade. As duas procuram sustentar perspectivas não adaptativas, mas transformadoras. No entanto, caminham por vias diferentes. A Educação em Direitos Humanos tem como princípio educativo os direitos humanos, uma formação em valores, pela tolerância e diversidade e pela igualdade social. Sendo uma abordagem materialista, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípio educativo o trabalho, fundamento ontológico do ser social, e não tem discutido de maneira mais ampla uma formação em valores, e sim uma educação mais centrada nos conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto dos homens. Porém, talvez a maior diferença com a Educação em Direitos Humanos seja o fato de que está, em larga medida, vinculada com a produção da obra de alguns intelectuais marxistas, sobretudo Dermeval Saviani. Com efeito, a gênese da Pedagogia Histórico-Crítica foi fruto das reflexões deste autor, mas tem se estendido às universidades e à contribuição de outros autores. Trata-se, portanto, de um movimento de reflexão bastante vinculado com o âmbito da academia, e não necessariamente

com o movimento dos educadores ou os movimentos sociais. A Educação em Direitos Humanos também não tem sido necessariamente um movimento de educadores, mas dos movimentos sociais que pleiteiam direitos, sendo que o papel dos intelectuais em seu desenvolvimento não ocupa um lugar central, embora bastante importante.

Dessa maneira, a Educação em Direitos Humanos se aproxima e distancia dos principais movimentos educacionais brasileiros do século XX em diversos sentidos. A reflexão sobre a natureza e a especificidade da Educação em Direitos Humanos, ainda que bastante ligeira, é condição para compreendermos seu conceito de emancipação e seu horizonte, pois este é fruto da perspectiva adotada pelos sujeitos que estão por trás da sua constituição.

#### 4. Cidadania e emancipação humana

Pautando-se na análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) constatamos que o horizonte de emancipação colocado pela Educação em Direitos Humanos é uma efetiva cultura de direitos, uma sociedade democrática e cidadã. Como também já foi colocado, não se trata de uma novidade trazida por essa corrente, mas de um grande consenso na área da educação (TONET, 2002), também presente em diversos outros discursos de diversas outras áreas.

Quando se analisa essa questão de uma perspectiva crítica, recorrentemente é colocada a questão do fetichismo da cidadania e da participação, problematizando o fato de que muitas vezes o cidadão é tomado como se tivesse plenos poderes e não um fosse um sujeito histórico determinado pelas condições sociais de seu tempo e de sua classe.

Importante assinalar que sendo o discurso dos direitos humanos, em certa medida, marcado pela influência crítica da tradição socialista, o conceito de cidadania que é genuinamente ligado à tradição liberal por vezes assume um caráter progressista e mesmo crítico. A gênese do conceito de cidadania remete à fase em que o liberalismo fundamentou a burguesia revolucionária à ruptura da sociabilidade feudal. Hoje, a perspectiva da chamada “cidadania crítica” traz alguns avanços no sentido do fortalecimento de uma cultura de lutas. Porém, a idéia de cidadania sempre se articula com as estruturas jurídico-políticas da sociabilidade burguesa e tem, ineliminavelmente, uma raiz liberal, ainda que por um viés democrático. Não por isso deixa de cumprir um papel instrumentalizador das lutas por direitos. No entanto, devemos ter a clareza de que a perspectiva da cidadania crítica não é uma categoria efetivamente socialista, mas influenciada por essa tradição. Ao tratar da incongruência semântica entre a cidadania e o socialismo, Tonet questiona: “Por outro lado, a palavra cidadão tem uma carga semântica historicamente definida que remete ao mundo do capital. O que seria, então, um cidadão socialista?” (TONET, 2002, p. 11).

Se considerarmos que a sociabilidade socialista é marcada pela livre associação dos trabalhadores sem a necessidade dos aparatos jurídico-político do Estado, falar de cidadania socialista, no interior da tradição socialista, não faz sentido. Dessa maneira, o conceito polissêmico de cidadania tem uma raiz no liberalismo e remete à sociabilidade do capital, ainda que contaminada hoje por elementos progressistas.

Essa problemática foi tratada por Marx, em 1944, no texto intitulado *Para a Questão Judaica*, no qual ele procurou diferenciar emancipação política de emancipação humana. A

emancipação política está umbilicalmente ligada ao processo de ruptura com a sociabilidade feudal, na qual havia uma esfera pública, porém o âmbito decisório estava restrito às mãos do soberano e em menor medida da aristocracia e do clero. As revoluções burguesas ampliaram significativamente o espaço de atuação do indivíduo na vida pública, na vida do Estado, na vida política, através do avanço quanto à igualdade jurídica. Contudo, sem romper com a apropriação privada da riqueza, o indivíduo da Modernidade, chamado cidadão, não superou na dualidade entre a esfera pública (o Estado) e a privada (a sociedade civil). Se considerarmos que o Estado é fundado pela sociedade civil, a atuação do indivíduo concreto socialmente situado na vida pública será sempre determinada por seus interesses de classe. Portanto, a emancipação política é, em larga medida, a igualdade jurídica que não havia no feudalismo. Já a emancipação humana, para Marx, se trata de um contexto em que não haja dicotomia entre o público e o privado, a superação do caráter cidadão do indivíduo. Assim, defendendo que a emancipação política representa igualdade jurídica e não igualdade radical, Marx critica a fundamentação da crítica de Bauer aos judeus, pois segundo este último os judeus deveriam abrir mão do judaísmo, que ele considera egoísta, para ter seus direitos atendidos: “Mas, se o homem, ainda que judeu, pode ser politicamente emancipado, pode receber direitos cívicos, pode ele reivindicar e receber os chamados direitos humano? Bauer nega-o” (MARX, 2009, p. 60). Marx, por sua vez, contrapõe Bauer argumentando que estando a religião dentro da dimensão privada, os judeus podem ser sujeitos de direitos, justamente porque o direito supõe a dimensão privada.

É dentro dessa questão que Marx traz elementos muito importantes para a análise do nosso problema: da dialética entre o cidadão abstrato (*citoyen*) e o indivíduo concreto (*bourgeois*). O conceito de cidadania remete ao fato de que no capitalismo todos são juridicamente iguais, todos são cidadãos, não evidenciando o conceito de classe social e de desigualdade social real. Portanto, a clareza de que por trás do cidadão abstrato está sempre um indivíduo concreto, social e historicamente localizado, é necessária para pensarmos a Educação em Direitos Humanos. Como vimos, a análise do PNEDH nos permite afirmar que o objetivo comum da Educação em Direitos Humanos é contribuir para a criação de uma cultura de direitos, isto é, trata-se da convicção política e social de que práticas educativas devem colaborar para a construção de uma sociabilidade onde os direitos sejam garantidos a todos em sua máxima possibilidade: “A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país”. (PNEDH, 2007, p. 26)

Trata-se, pois, da universalização do direito a fim de garantir demandas negadas historicamente. Em evidente que, sendo fruto das demandas das coletividades, a Educação em Direitos Humanos construiu uma via para constituir uma prática pedagógica que tenha como norte a universalização do direito. Essa via comum é a via das políticas públicas: constitui-se uma organização de setores interessados da sociedade civil, elabora-se um plano com as demandas e os pontos pleiteados e cobra-se do Estado que universalize o atendimento dessas demandas via políticas públicas para a educação.

Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que 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. (PNEDH, 2007, p. 26)

Parece evidente que esse processo depende de um Estado democrático de direito, e este Estado só pode existir em uma sociedade democrática e cidadã. Porém, o fortalecimento da sociedade civil é algo colocado de modo bastante abstrato. Trata-se de uma demanda razoável? Se a sociedade civil no capitalismo é marcada pela desigualdade entre classes sociais, fortalecê-la significaria, em certo sentido, fortalecer determinados setores privilegiados. Faz-se necessário atribuir um número maior de determinações quando tratamos de “sociedade civil”, para não tratá-la de modo genérico, como um todo homogêneo que deveria ser fortalecido. Essa perspectiva pouco concreta se dá pelo fato de que o conceito de classe social não é evidenciado, justamente porque a perspectiva da cidadania homogeneiza a sociedade civil. Existe certo maniqueísmo quando o PNEDH trata de cobrar do Estado políticas públicas para o fortalecimento da sociedade civil, no qual o Estado aparece como portador dos vícios e a sociedade civil das virtudes. No entanto, o PNEDH refere-se às entidades da sociedade civil que lutam pela garantia de direito humanos, que têm no Estado o garantidor de seus direitos.

Nesse sentido, o PNEDH reflete as demandas dos movimentos e dos sujeitos que lutam por direitos humanos e estes endereçam ao Estado suas reivindicações. O Estado não aparece aí como mediador de uma sociedade civil em conflito, mas como o negador das possibilidades e aquele que tem o potencial de atendê-las, garantindo políticas públicas e legislações que sustentem uma sociedade cidadã. É nesse sentido que o horizonte de emancipação da Educação em Direitos Humanos se articula com as demandas dos movimentos que foram sujeitos de seu processo de constituição, desde a década de 1980 no processo de

redemocratização do país, até hoje com o fortalecimento de bandeiras que não eram tão recorrentes, como os direitos acerca da sexualidade, das pessoas com deficiência, entre outros.

Se a criação de uma cultura de direitos para uma sociedade cidadã implica que o Estado absorva as demandas desses grupos, esses sujeitos e os movimentos coletivos reivindicarão um Estado democrático. No entanto, é preciso ter clareza de que esse é um processo de luta por direitos, um processo por emancipação política. Não está colocada de modo claro a perspectiva de que o Estado é mediador de uma sociedade civil com antagonismos, e que portando, esses antagonismos fundados na exploração e na dominação devem ser erradicados e não gerenciados. É evidente que a erradicação dos antagonismos entre as classes sociais não pode ser feita pelo Estado, mas por um processo radical de luta de classes. Desse modo, não faria sentido o Plano reivindicar a supressão do Estado, já que ele é seu fiador em potencial e mesmo um de seus sujeitos.

Nesse sentido, a universalização do direito em uma sociedade de classes baseada na exploração se torna uma impossibilidade, conforme assinala Tonet (2002): “A desigualdade social é o solo matrizador do direito. Vale dizer, o direito regula a atividade social no interior de uma sociabilidade fundada na desigualdade social. Assim como a política, o direito é expressão e condição de reprodução da desigualdade social” (p. 5). Como a construção do PNEDH reflete as exigências daqueles historicamente marginalizados em algum sentido, estes pleiteiam do Estado a garantia de direitos negados ao longo do tempo. Porém, caberia uma conceituação mais clara acerca da relação entre Estado e sociedade civil, para que essa discussão não se reduza à abstrata bandeira do “fortalecimento da sociedade civil”:

Qual é, pois, a natureza da sociedade civil moderna? Fundada na propriedade privada regida pelo capital, ela é atravessada por conflitos radicais entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia e pelo individualismo.

(...) O surgimento e a natureza do Estado decorrem dessa mesma natureza da sociedade civil. Dilacerada pela contradição entre os interesses gerais e particulares e não podendo resolvê-los, ela mesma dá origem a uma esfera com um aparato, com tarefas, com uma especificidade própria, mas cuja função fundamental seria a de solucionar essa contradição. Sua origem, porém, traça-lhe precisamente os limites. (TONET, 1990, pp. 2-3)

Para a perspectiva do materialismo-histórico, o Estado é fundado na necessidade de mediar uma sociedade civil com conflitos que ela não pode resolver sozinha. Por isso, a luta de diversos setores da sociedade por um Estado democrático de direito se pauta justamente no imperativo de fazer com que este Estado burguês incorpore e atenda as demandas daquela parcela da sociedade civil carente de direitos. No entanto, é preciso que o fortalecimento do

Estado democrático não seja um fim em si, mas se assenta na necessidade de que o Estado se comprometa com aqueles que não tem direitos atendidos. De igual modo não se trata de fortalecimento da sociedade civil em si, mas dos setores marginalizados desta.

Essa questão da relação dialética entre Estado e sociedade civil é bastante presente nas discussões de Marx acerca da emancipação política. Em “Para a questão judaica” ele pontua que as revoluções burguesas, que se pautaram em larga medida no argumento dos direitos humanos para reivindicar liberdades e igualdades ausentes no contexto feudal, trouxeram uma socialização da política antes restrita ao arbítrio do absolutismo. Essa socialização da política foi uma conquista em certo sentido universal, dado que aumentou as possibilidades de atuação do indivíduo na vida coletiva. Porém, a emancipação política traz em si um limite insuperável, da contradição entre a dimensão pública e privada, pois sendo o sujeito burguês concreto quem está por trás do cidadão abstrato, os interesses privados de classe irão determinar a atuação do cidadão no domínio público. Sejam esses interesses burgueses ou proletários, serão sempre interesses de classe. De modo que a perspectiva marxista, em nosso ponto de vista, é a de que a luta do proletariado não é a da perpetuação da ditadura do proletariado, da perpetuação das lutas de classes, mas da erradicação das classes, e como consequência, da erradicação da política. Desse modo, a emancipação política deve ser articulada com a erradicação da própria política em direção à emancipação humana. Em evidente que a política, o Estado e o direito só serão suprimidos se for suprimido antes o solo social que lhes dá sentido: uma sociedade civil dividida em classes antagônicas. Não há nada menos materialista do que advogar a extinção do Estado, do direito e da política em uma conjuntura marcada pela desigualdade social. Em uma sociedade desigual o não exercício da política é sempre conservadorismo.

“Para a questão Judaica” problematiza a questão de maneira que nos parece bastante dialética, dado que a crítica de Marx ali presente não é ligeira e superficial, mas radicalmente dialética no sentido de apontar as contradições, os limites e as possibilidades presentes na questão da emancipação política. Sendo um dos objetivos do texto mostrar os limites ontológicos da emancipação política, Marx pondera:

A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma de emancipação humana, em geral, mas é a última forma de emancipação política no interior da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2009, p. 52)

Nesse sentido, tratando da polêmica da época acerca das religiões judaica e cristã e suas implicações políticas, Marx discute concretamente a questão e mostra algo que ela tem de universal, que pode ser pensado em outros contextos, guardadas as devidas singularidades. Trata-se da clareza de reconhecer os avanços e limites da emancipação política, da cidadania e da democracia diante de uma sociedade de classes e discutir se o horizonte deve ser mesmo este ou uma sociedade humanamente emancipada. É nesse sentido que procuramos discutir a questão do horizonte de emancipação da Educação em Direitos Humanos.

Não há dúvida que a cidadania hoje é um imperativo, dado que vastas maiorias estão privadas de seus direitos, de suas liberdades individuais, de direitos sociais ao trabalho, à saúde, à educação, ao saneamento básico, etc. No entanto, a perspectiva de uma sociedade democrática e cidadã pode ser pensada, do ponto de vista da classe dominante, coexistindo com a divisão social do trabalho. Ela certamente não será plenamente realizada, mas tratando-se de um conceito polissêmico, é possível que se pense uma sociedade cidadã, pleno exercício de direitos e deveres, paralelamente a um contexto de igualdade meramente jurídica. Não só é possível como é bastante recorrente dentro da perspectiva liberal. Uma sociedade democrática e cidadã, desse ponto de vista, é compatível com a propriedade privada e, portanto, com a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Essa articulação é possível dentro de uma leitura que toma a perspectiva da cidadania como obediência à ordem e as regras do jogo supostamente democrático.

Como foi colocado, a Educação em Direitos Humanos é, grosso modo, reflexo das lutas por direitos humanos e não configura uma abordagem meramente adaptativa, mas crítica em relação à conjuntura neoliberal de exploração, ainda que predominem temas referentes à diversidade identitária que não necessariamente se articulam com a desigualdade social. Nesse sentido, ela incorpora pontos da tradição crítica, porém ainda se coloca como horizonte de emancipação a universalização de uma cultura de direitos, ou seja, na qual haja direito, estado e política, e, portanto, classes sociais. É evidente que não se trata de uma perspectiva liberal nos moldes do neoliberalismo, mas trata-se de um liberalismo democrático, sob influência de forças progressistas de esquerda. Com efeito, o fato de a perspectiva trazida pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) ser liberal significa que não se trata de um horizonte socialista, pois o termo liberal aqui tem o sentido radical do termo, isto é, a perspectiva da cidadania e da emancipação política é uma bandeira burguesa, por mais avançada que seja.

Sendo a burguesia hoje uma classe reacionária, entendemos não ser possível afirmar que os direitos humanos são uma bandeira meramente burguesa, dado que incorporou muitas

influências da tradição socialista. No limite, os direitos humanos não são uma bandeira socialista, mas incorporou elementos das bandeiras socialistas, ainda que não tenha apontado de modo explícito para a necessidade de uma sociedade radicalmente diferente. No entanto, isso não quer dizer que os direitos humanos estejam alheios às lutas por uma sociedade mais justa, uma vez que configuram um movimento de luta, e não apenas de crítica. Importante reforçar a definição de Marx e Engels do que seja comunismo, uma sociabilidade que parte do movimento da realidade atual e da negação do atual estado de coisas, e não como um estado para o qual se projete idealmente.

É dentro deste panorama que se situa a Educação em Direitos Humanos, pautando-se nos movimentos de luta por direitos, incorporando elementos de matrizes filosóficas, políticas e epistemológicas diversas e apontando para a necessidade da criação de uma cultura de direitos.

## Considerações Finais

A compreensão da gênese da Educação em Direitos Humanos nos mostrou que a educação é de fato um complexo determinado socialmente que determina dialeticamente a sociedade segundo a conjuntura de seu tempo. Mostrou ainda que a Educação em Direitos Humanos é, principalmente, reflexo histórico das demandas dos movimentos sociais e dos sujeitos comprometidos com a formação de uma cultura de direitos. Sendo fruto da aspiração de grupos que pleiteiam a garantia de direitos historicamente negados por uma sociabilidade que exclui, a Educação em Direitos Humanos tem se colocado como horizonte a criação de uma cultura de direitos, uma sociabilidade democrática e cidadã.

A análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a leitura de textos acerca do tema a partir de um referencial teórico crítico mostraram que o objetivo comum dessa perspectiva é a universalização do direito em uma sociedade democrática e cidadã, porém, sem discutir sua radical viabilidade em uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

Esse horizonte não pode ser compreendido sem a clareza de que estão por trás da constituição da Educação em Direitos Humanos setores da sociedade civil que pleiteiam uma abordagem pedagógica que contribua para a desconstrução do preconceito e da desigualdade. Esses sujeitos e movimentos exigem que o Estado atenda suas demandas via políticas públicas.

Historicamente os direitos humanos foram influenciados pela tradição liberal e socialista, ainda que predomine uma abordagem liberal. No que tange à Educação em Direitos Humanos, há uma notável influência crítica quanto à denúncia da sociabilidade capitalista em sua forma neoliberal e seus desdobramentos para as minorias e para os marginalizados. No entanto, a perspectiva da cidadania, uma sociedade com pleno exercício dos direitos e deveres não supera a fratura entre o público e o privado e não implica, necessariamente, em igualdade social radical, sem apropriação privada da riqueza que é produzida socialmente, por exemplo.

Portanto, a Educação em Direitos Humanos toma a cidadania como finalidade e não como uma perspectiva de mediação para um processo de lutas que vise à emancipação humana. Ainda assim, não se trata de uma perspectiva de direitos humanos que preza pela mera adaptação dos educados à ordem do atual estado de coisas. No que tange à educação, remete às abordagens não-adaptativas, ainda que haja um enfoque nos direitos individuais e na tolerância e não vislumbre de modo explícito a possibilidade de uma sociabilidade na qual a produção material da vida social se dê sem exploração do homem pelo homem. Cabe,

portanto, tomar a cidadania não como um fim em si, mas como instrumentalização de uma luta que seja a mediação para uma sociedade efetivamente emancipada, de humanização plena.

## Referências

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CANDAU, V. (Org.); SACAIVINO, S. (Org.). **Educar em Direitos Humanos - Construir Cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Autores Associados: Campinas, 2003.

LESSA, S. ; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOSURDO, D. **Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem**. In: CEDES - Revista [Educação e Sociedade - v.17 - n.57, 1996](http://ceved.org.br/biblioteca/marx-tradicao-liberal-e-construcao-historica-conceito-universal-homem). Disponível em: <http://ceved.org.br/biblioteca/marx-tradicao-liberal-e-construcao-historica-conceito-universal-homem>. Acesso em 05 de outubro de 2010.

MARX, K. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, R. (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007.

TOSI, G. **Algumas questões acerca da história dos direitos humanos**. In: Rev. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, Brasil, v.5, n.08, 2000.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além dos direitos humanos**. Revista Novos Rumos, São Paulo, v.37, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de sociedade civil**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v.32, 1990.

TRINDADE, J. D. L. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.