

Estado, educação e direitos humanos¹

Mônica Regina Nascimento dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-4587-6036>

¹Universidade Federal de Alagoas, Curso de Pedagogia, Maceió, AL, Brasil.

Estado, educação e direitos humanos

Resumo: A problemática dos direitos humanos substituiu, ao longo dos anos, a utopia revolucionária que fundou a sociedade moderna, após 1848, essa problemática passou a legitimar práticas de violação de direitos dos indivíduos e segue, nos dias atuais, atrelada ao legado liberal e individualismo burguês, na defesa de direitos do indivíduo isolado. Por outro lado, os direitos humanos têm assegurado patamares mínimos de conquistas – civis, políticas, sociais, culturais – a grupos específicos. No âmbito do debate sobre os direitos humanos há quem critique seus limites e apresente suas condicionalidades, bem como, há quem defenda uma narrativa contra hegemônica de direitos humanos. Este artigo, por meio de revisão bibliográfica, busca explicitar e contribuir com novos elementos nesse debate. Neste sentido, tem por base autores como: Azevedo (2001), Bertoldo e Jimenez (2015), Santos (2014), Tonet (2016), Dewey (2010), Bobbio (2001), Trindade (2010), entre outros, discutindo o papel do Estado e da educação no contexto social de tentativa de consolidação dos direitos humanos em pleno século XXI.

Palavras-chave: Estado. Educação. Direitos humanos.

State, Education, and Human Rights

Abstract: Over time, the issue of human rights has replaced the revolutionary utopia that founded modern society. After 1848, the issue of human rights has legitimized practices of violation of individual rights and, currently, it is possible to recognize its connection with the liberal legacy and bourgeois individualism, based on the protection of the individual's rights isolated from their class. On the other hand, human rights have ensured minimum levels of – civil, political, social, cultural – achievement for specific groups. Within the debate on human rights, there are those who criticize its limits and present its conditions and those who defend a narrative against hegemonic human rights. This article seeks to explain and contribute to providing new elements to this debate through a literature review. Authors such as Azevedo (2001), Bertoldo and Jimenez (2015), Santos (2014), Tonet (2016), Dewey (1976), Bobbio (2001), and Trindade ([1998?]) are examined, in their discussion about the role of the state and education in the social context of an attempt to consolidate human rights in the 21st century.

Keywords: State. Education. Human rights.

Recebido em 08.12.2018. Aprovado em 16.04.2019. Revisado em 31.07.2019.



© O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

A problemática dos direitos humanos tem evocado um debate bastante relevante na educação, este debate se avoluma quando sobreposto à discussão acerca do Estado e seu papel frente às relações de produção da existência. É lugar comum o entendimento, entre os educadores, de que a exploração do homem pelo homem é um problema a ser superado, há diferenças, no entanto, na forma de enfrentamento deste problema. Muitos são os educadores a acreditar que por meio de ações educativas, seja possível poderem alcançar a transformação dessa condição social. O que para outros não passa de uma visão idealista, haja vista o caráter limitado da educação enquanto esfera da totalidade social.

Um dos autores pesquisados, expôs a existência de tensões que envolvem a temática dos direitos humanos, uma dessas tensões, segundo ele, é a relação entre o universal e o singular. Sobre isto, convém considerar que o indivíduo humano singular não é apenas um representante de uma espécie, ele tem um estatuto que, ao mesmo tempo, o distingue e o faz membro da espécie humana. Desse modo, a tensão entre singular e universal, é um fenômeno posto pelas relações sociais, sobretudo, na forma como as pessoas se relacionam para a produção material de sua existência, não tendo, portanto, um caráter imanente.

Essa questão entre o singular e o universal, também remete ao processo de individuação, a partir do qual o ente singular, com potencialidades de se tornar humano, passa do “ser meramente em-si ao ser-para-si” (TONET, 2016, p. 101), a educação, nesse contexto, tem uma importante função, ela tem o papel de transmitir ao indivíduo singular o patrimônio cultural produzido pela humanidade², embora esse papel tenha, inicialmente, um caráter conservador, é necessário para o indivíduo se apropriar da cultura produzida pelas gerações anteriores.

Neste artigo são apresentadas as relações entre a educação e a problemática dos direitos humanos, tendo como pano de fundo, a esse respeito, o papel do Estado e o debate entre os representantes do pensamento marxista e do pensamento multiculturalista. Nesse sentido, está organizado em três tópicos assim distribuídos: I - Estado e Direitos Humanos: questões gerais; II - Educação e Direitos Humanos: algumas reflexões e III - Educação, Direitos Humanos e a questão da emancipação. Este artigo tenta então, trazer mais elementos para esta discussão.

Estado e Direitos Humanos: questões gerais

De acordo com Lessa e Tonet (2011), na organização social primitiva cuja característica básica era a coleta de alimentos, todos trabalhavam e usufruíam o produto desse trabalho e, embora exercendo tarefas simples, os homens se reconheciam em suas ações. Quando em movimento, o ato de trabalho, sempre gera produtos para além das necessidades postas, conseqüentemente, proporciona o aprimoramento de toda produção. De acordo com os autores supracitados:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas que levou ao surgimento da propriedade privada, da família patriarcal e do Estado (ou seja, com o surgimento das sociedades cuja reprodução apenas pode ocorrer com base na exploração do homem pelo homem), a organização da produção e de toda a vida social era a tarefa histórica da classe dominante de cada período. (LESSA; TONET, 2011, p. 36).

O desenvolvimento das forças produtivas levou à produção de excedentes, o que tornou economicamente possível a exploração do homem pelo homem, marcadamente a partir das sociedades escravistas e asiáticas, passando pelo medievo e o surgimento da sociedade moderna, até os dias atuais. As contradições sociais decorrentes desta exploração, tornaram-se antagônicas, impossíveis de serem conciliadas.

Diferentemente das sociedades anteriores, nas quais não estavam assegurados os direitos civis e políticos, bem como, vigorava o direito divino na ideia de que os homens nasciam desiguais por natureza³, a sociedade moderna surgiu como celebração da liberdade firmada em contrato. John Locke e Thomas Hobbes foram grandes defensores dessa nova forma de sociabilidade.

Quando afirmou que os indivíduos nascem como tábula rasa, Locke (1999) lançou a fundamentação que tornou possível *livrar* a humanidade do pecado original apregoado pela Igreja, logo, por essa premissa, todos podiam ser considerados iguais pelo nascimento, noutras palavras, iguais por natureza. Essa nova premissa lançava as bases para as relações marcadas pelo direito natural em oposição ao direito divino. Se, de acordo com John Locke⁴ havia uma natureza humana – não divina – comum a todos, de acordo com Thomas Hobbes⁵ (2004) essa natureza era selvagem. No pensamento de Hobbes, sob essa natureza selvagem e egoísta o *homem era o lobo do próprio homem*, e, sem as relações contratuais, sobretudo, reguladas no âmbito do Estado, a sociedade sucumbiria numa *guerra de todos contra todos*.

Estes dois pensadores, lançaram com suas ideias, bases para as relações contratuais e também, bases para o desenvolvimento da educação – antes, restrita ao clero – como direito para todos. Este é um dos aspectos do caráter revolucionário da nova classe emergente, os burgueses⁶ – comerciantes –, quando esta, imprime uma nova ideologia que, de um lado, libera os indivíduos do poder político religioso e os eleva à condição de sujeitos individuais, livres das amarras do dogma, da família e do pecado original – ganância e usura⁷ – imposto pela igreja. No plano econômico a burguesia, retirou os homens da condição de servos, pertencentes à gleba e aos senhores⁸, tomando-os indivíduos isolados sob o discurso da liberdade (HOBBS, 2004). O Estado moderno⁹ irá consolidar sua ação reguladora e será esse ente acima dos indivíduos para mediar, por meio do direito, suas relações – inclusive educacionais – e antagonismos.

Observando o pensamento de Bobbio (2001) acerca da relação entre o Estado e o direito, verifica-se que “O Estado moderno foi formado através da eliminação ou absorção dos ordenamentos jurídicos superiores e inferiores pela sociedade nacional, por meio de processo que se poderia chamar de monopolização da produção jurídica”. (BOBBIO, 2001, p. 31).

O Estado moderno será o *locus* privilegiado do ordenamento jurídico, tanto pela monopolização da produção jurídica, quanto pela reunião, em um só espaço, da pluralidade jurídica nacional. O contrato firmado por homens livres¹⁰, passa a ser o instrumento que representa esse monopólio jurídico. A emancipação dos sujeitos, dos grilhões da servidão durante o medievo, colocou em evidência a problemática da emancipação política versus emancipação humana, haja vista que eles deixaram a servidão da terra para ficarem presos à *livre* produção de mercadorias em franca concorrência com outros, igualmente *livres*, no processo de venda da força de trabalho, sob pena – apenas – de não poder garantir sua existência. Noutras palavras, a liberdade – mesmo a liberdade de ideias – apregoada pela sociedade moderna por meio do liberalismo, “[...] é a liberdade de um indivíduo isolado, simples mônada social, sem reconciliação possível entre a esfera privada e o contexto coletivo” (MORÃO, [ca. 1989]), onde se encontram seus concorrentes diretos, portanto, é uma liberdade restrita, tal restrição se aplica a todas as esferas sociais, inclusive a educação.

**A educação enquanto
mediação para a reprodução
social, no conjunto das
relações sociais, potencializa
as contradições de seu tempo.**

A liberdade e a educação fazem parte, na atualidade do conjunto de garantias para a efetivação dos direitos humanos. José D. L. Trindade, ao investigar a história social dos direitos humanos advoga o século XVIII como marco cronológico para seu surgimento. Em sua análise, este autor apresenta um balanço geral do legado liberal dos direitos humanos, sintetizando-o em oito pontos fundamentais, sendo os quais: a) a concepção liberal parte de uma visão abstrata e a-histórica de homem; b) representa uma concepção fragmentada de homem assentada numa matriz, branca, masculina, rica e eurocêntrica; c) opera uma cisão no indivíduo entre sua esfera pública e sua esfera privada, sua vida real e sua cidadania outorgada pela

sociedade civil; d) assegura as garantias da propriedade privada; e) introduz uma igualdade civil perante a lei, a qual coexistia com a desigualdade real; f) ao assegurar a liberdade individual, permitiu a figura jurídica do sujeito de direitos, indispensável à livre contratação sob o capitalismo; g) deixou de ser privilégio de estamentos para ser privilégios de quem fosse rico; h) surgiram como direitos civis e políticos apenas. A noção de direitos econômicos, sociais e culturais foi posta pela luta da classe operária, nas revoluções socialistas (TRINDADE, 2010, p. 38-39).

A história social dos direitos humanos não é linear, cada sociedade imprime um *ethos* cultural próprio, com suas próprias prerrogativas e normas jurídicas, portanto, assume uma compreensão particular dos direitos humanos. As sociedades que tiveram/têm como base a propriedade privada, acabam impondo um *ethos* cultural cindido, um tipo para cada classe, nesse contexto, todas as esferas sociais reproduzem as dicotomias postas na base social, dicotomias que são irreconciliáveis sob todo sistema alicerçado na propriedade privada e, em decorrência, na exploração do homem pelo homem, isto vale para a noção de direitos humanos.

A educação, reproduz, por sua vez, a dinâmica social posta por esse *ethos* cultural cindido. Qualquer proposição de mudança, no âmbito da educação, não pode perder de vista este alicerce social. Nessa perspectiva a ação educativa, por mais bem-intencionados que sejam seus objetivos, encontra o limite da liberdade restrita dos indivíduos, posta pela organização social classista e contingenciada pelo Estado regulador. Na contemporaneidade, no âmbito jurídico formalista, a educação figura como um direito, nesse sentido, a demanda por direitos humanos, pressupõe o acesso à educação como um direito público subjetivo a ser assegurado pelo Estado, ao conjunto dos indivíduos isolados.

Educação e Direitos Humanos: algumas reflexões

Os direitos humanos fomentam, no plano do direito democrático burguês, o livre acesso ao conhecimento, uma liberdade firmada em contrato, mas, o que são esta liberdade e este contrato? Essa resposta dá vazão ao caráter conservador da classe burguesa em sua ascensão pós revolução liberal¹¹. Para celebrar o contrato, chegaram ao mercado, a burguesia, dona dos instrumentos de trabalho e o proletariado, possuidor apenas de sua força de trabalho. A sua liberdade encontrou o limite da necessidade de sobrevivência, desse modo, celebrar o contrato, já não era, para o proletário, apenas uma questão de escolha. A esse respeito, Ivo Tonet (2016, p. 34) faz a seguinte afirmação:

Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subsequentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador.

O novo modo de produção, o capital, que inaugura a sociedade moderna, surgiu nas relações comerciais dos burgos, que se estabeleceram a partir da produção de excedentes nos feudos, e, se assentam nas relações de compra e venda da força de trabalho, firmadas em contrato. Na realidade, o burguês é muito mais poderoso do que o operário, a igualdade política conquistada pela burguesia enquanto classe em ascensão e afirmada pela premissa de uma igualdade natural, significou, ao fim do processo revolucionário burguês, a máxima liberdade para o capital explorar a força de trabalho dos trabalhadores.

O Estado não consegue evitar a desumanização do trabalhador no processo de trabalho. O caráter humano da força de trabalho, passa a ser reduzido a mais uma mercadoria nas relações de mercado. “É justamente esse caráter essencialmente humano da força de trabalho que é negado pelo capitalismo ao reduzi-la a simples mercadoria. Mercadorias são coisas, não são pessoas.” (LESSA; TONET, 2011, p. 67), o livre acesso ao conhecimento não é capaz de modificar esta realidade. Considerando, a partir dos idealizadores do Estado burguês:

[...] a natureza mostra que os homens nascem iguais, por isso todo privilégio é antinatural; as pessoas podem estabelecer as cláusulas do contrato que institui a sociedade; [desse modo] o indivíduo, portador de direitos imanes (porque naturais), deve ser protegido [...] o Estado deve ser governado de acordo com a vontade geral, por isso as leis devem ser as mesmas para todos [...]. (TRINDADE, 1998, p. 11).

Pelo menos, é a ideologia difundida e que deve ser ensinada a todos.

Na esteira dessa ideologia, alguns educadores, as defendem como premissa com status inviolável de cidadania, nem sempre questionando seus postulados e configuração prática.

A reprodução das relações capitalistas abrange todas as esferas da totalidade social, a educação como esfera da totalidade, não fica imune a essa reprodução com as contradições que lhe são inerentes. Como assegura Tonet (2016, p. 17):

[...] a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real.

A educação enquanto mediação para a reprodução social, no conjunto das relações sociais, potencializa as contradições de seu tempo. Nesse sentido, hegemonicamente tem cumprido o papel de reprodutora dos valores dominantes, legitimando e/ou camuflando-os, contudo, *como possibilidade real* pode contribuir para a construção de valores contra hegemônicos à lógica da reprodução do capital e garantia de direitos sociais. No entanto, essa *possibilidade real* não é tão simples, como muitos parecem afirmar.

Essa *possibilidade real* por vezes é subentendida como a regra. A igualdade formal, jurídica – das regras sociais defendidas por Dewey¹² (1976) – expressa desde o surgimento do liberalismo no *todos são iguais perante a lei*, mascara a desigualdade real produzida no antagonismo capital/trabalho. Em Dewey (2010, p. 96), mediante o estabelecimento de normas, não haveria o problema: indivíduo versus sociedade. Como se lê:

Uma educação poderia, então, ser desenvolvida no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto. Fazendo cada qual sua própria tarefa e nunca transgredindo esta regra, manter-se-iam a ordem e a unidade do todo.

As normas defendidas por John Dewey (2010), mesmo que progressistas em seu tempo, situam-se no campo da regulamentação jurídica para a atuação social, onde cada ente público ou privado, individual ou coletivo tem seu papel definido. Na realidade objetiva, esses papéis são desiguais, embora sejam firmados contratos que normatizam a conduta de todos. O mundo real não está conciliado com o mundo contratual meramente formal. No entendimento de Tonet (2016, p. 62):

Mesmo autores liberais atuais, como H. Arendt, N. Bobbio, J. Rawls, que não aceitam a igualdade e a liberdade como determinações naturais, mas como produtos sociais, não desbordam aquele campo. Também para eles trata-se de encontrar uma forma de equilibrar, já que é impossível superar, as contradições existentes entre a liberdade e igualdade.

Como tentativa de equacionar as dicotomias indivíduo/sociedade, igualdade/diferença e liberdade formal/liberdade real, são celebrados os direitos humanos, presentes na agenda de gestores, e no discurso de educadores¹³. Em muitos casos, seguem apontados como a solução para a mobilidade social.

Na configuração atual da regulamentação do direito, a educação está conformada como política pública, sendo, do ponto de vista legal, um direito público subjetivo inalienável: não pode ser substituído ou subtraído. No mundo real, a educação – em todos os níveis – tem sido negada como direito a diversos segmentos populacionais¹⁴.

De acordo com Mészáros (2008), nos últimos 150 anos a educação tem cumprido dois papéis: formar a força de trabalho e preparar o quadro dominante. Contudo, se a educação, por si só, não é capaz de mudar a realidade, tampouco, é possível realizar qualquer transformação social sem a participação da educação. A natureza da participação da educação em uma ação transformadora radical é o grande elemento do debate posto neste artigo.

A educação, na esteira dos direitos humanos, tem sido atribuída uma enorme responsabilidade, para além de sua clássica função social de transmissão de conhecimentos. Comumente lhe é atribuído o papel de equalização social¹⁵. Embora seja uma esfera da atividade humana, a educação não se confunde com trabalho, portanto, não possui este caráter. Trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, à medida em que a educação é a mediação entre os homens. Embora importante, a educação é apenas uma fração da totalidade social. No entendimento de Ivo Tonet (2016, p. 100-101) à luz da ontologia marxiana que tem no trabalho o fundamento do ser social:

[...] o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Essa constatação é importante para melhor situar a educação e os sujeitos neste campo de disputas, que tem na atualidade, a face da política neoliberal¹⁶. Parafraseando Tonet (2016), verifica-se que, do ponto de vista de sua natureza social a educação é determinada pelo trabalho, mas, como as esferas sociais não são redutíveis ao trabalho, a educação tem com o trabalho, uma autonomia relativa e uma interdependência em relação às demais esferas, pois, todas fazem parte da totalidade do ser social. No âmbito das contradições sociais, a educação também contribui para a emergência de novas ideias e questionamentos à realidade social.

Tem sido lugar comum entre os educadores a defesa da educação como ato político e a respectiva aposta na natureza política da educação como possibilidade de transformação social. Na crítica desse lugar comum e citando Saviani como exemplo, Bertoldo e Jimenez (2015), destacam a necessidade de “demarcar a especificidade da educação e da política [...] (numa forma de manter) as devidas delimitações [...] (de cada uma, ou) tudo passaria a constituir-se ato político, a exemplo de comer, vestir, amar, brincar e cantar”. (BERTOLDO; JIMENEZ, 2015, p. 25, grifo nosso).

Nesse sentido, Bertoldo e Jimenez (2015) fazem a crítica das teses que propõem uma educação emancipadora na perspectiva da política. Segundo as autoras, “a difusão no meio educacional da expressão ‘a educação é um ato político’ foi-se tornando lugar comum, fazendo crer que, em torno dela, os educadores progressistas convergiam numa unidade teórica” (BERTOLDO; JIMENEZ, 2015, p. 25), o que não se traduz em realidade.

Dentre as possibilidades postas à educação como direito público subjetivo, está a problemática da emancipação. De qual emancipação se está falando? Como se situam os direitos humanos nesta problemática? É o que se pretende argumentar no próximo tópico.

Educação, Direitos Humanos e a questão da emancipação

A problemática da emancipação tem sido analisada por pensadores em todas as áreas, no entanto, majoritariamente, tem sido defendida a emancipação política, que se situa no estágio do Estado democrático de direito, noutras palavras, na esfera jurídica formal. Ao analisar o clamor judeu por direitos e reconhecimento em *A questão judaica*, Marx ([ca. 1989], p. 22, grifo do autor) fez a seguinte afirmação:

Os direitos do homem são, em parte, direitos *políticos*, que só podem exercer-se quando se é membro de uma comunidade. O seu conteúdo é a *participação* na vida da *comunidade*, na vida *política* da comunidade, na *vida do Estado*. Integram-se na categoria de *liberdade política*, de *direitos civis* [...].

A natureza da emancipação política é o elemento a ser questionado quando se trata da análise dos direitos humanos. A emancipação política, diferentemente da emancipação humana, representa a libertação formal no âmbito do Estado democrático de direito de uma dada comunidade. No tocante aos direitos humanos, representa a concessão jurídica formal de direitos – sejam civis, políticos ou sociais –, pelo Estado, à sociedade civil. Morão ([ca. 1989], p. 1), ao analisar o pensamento de Marx a esse respeito, destaca que, Não há coincidência:

[...] entre emancipação política e emancipação humana, porque persiste ainda a divisão ou o hiato entre sociedade civil e Estado. A sociedade civil é o recinto da vida real, mas egoísta, no fundo desprovida de laços, simples arena de conflitos e de interesses antagônicos. O Estado, pelo contrário, surge como uma esfera de vida coletiva, mas ilusória.

O hiato entre a sociedade civil e o Estado diz respeito à divisão da sociedade entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho, noutras palavras, entre o mundo real, e mundo jurídico ideal. Do ponto de vista ontológico, não há antagonismo entre indivíduo e sociedade, uma sociedade plenamente emancipada requer uma intrínseca articulação entre o indivíduo e o gênero humano. Diferentemente de Hobbes e Locke, Marx não via antagonismo entre indivíduo e sociedade, para Marx, de acordo com Tonet (2016, p. 48):

[...] os indivíduos não precedem, ontologicamente, a sociedade. A própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais. De modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que construírem. Por isso mesmo, segundo ele, é falsa a ideia de que o Estado funda a sociedade como sociedade. Durante milhares de anos o Estado não existiu e nem por isso existia a guerra de todos contra todos. Na verdade, esta guerra começou a existir a partir do surgimento da propriedade privada e das contradições inconciliáveis que se estabeleceram entre as classes sociais.

O que está na base das relações sociais é a propriedade privada: divisor de águas das formações sociais, e não, uma suposta natureza humana egoísta. O Estado surge como mediador entre relações baseadas na apropriação privada dos meios de produção, e não de um antagonismo real entre indivíduo e sociedade e, ao fazer isso, lança mão do complexo educacional para apaziguar/construir relações entre antagônicos.

O soergimento do Estado moderno, de acordo com Bobbio (2001), gerou uma dissociação do poder político frente ao poder religioso, e do poder econômico frente ao poder político. Ao analisar o pensamento de Bobbio sobre os direitos humanos, Oliveira (2007, p. 363) destaca:

Nesse contexto, temos as diversas declarações de direitos do homem, como a Declaração Americana (1776), a Declaração Francesa (1789) e a Declaração da ONU (1948), que influenciaram o surgimento das proteções jurídicas dos direitos fundamentais em diversos países. De fato, é o fenômeno da positivação das declarações de direitos que expõe o caráter inovador e revolucionário da condição humana. Essas declarações despontavam como alternativa para garantir a estabilidade na tutela dos direitos tidos como essenciais à condição humana. Esse processo evolutivo ainda ocorre, pois à medida que a humanidade avança, outros direitos devem ser garantidos e outras tantas violações desses direitos precisam ser coibidas.

Os direitos humanos têm sido defendidos como referência de cidadania na sociedade atual, tendo na democracia o seu ápice, “[...] o respeito aos direitos humanos somente é possível nos países democráticos” (OLIVEIRA, 2007, p. 364). A educação, nessa relação, é um dos pilares para conferir cidadania e consolidar a democracia.

Boaventura de Souza Santos (2014) alerta para o fato de que os direitos humanos foram subsumidos no direito do Estado e este, assumiu o monopólio da produção do direito e da administração da justiça. Em decorrência, a revolução russa, diferente das outras, teria sido levada a cabo, não em nome do direito, mas, contra o direito, na defesa do fim do Estado. Contraditoriamente, segundo este autor, os direitos humanos acabaram por se situar num patamar mais baixo que o de inclusão.

Santos (2014, p. 489-490), ao analisar as tensões que envolvem a questão dos direitos humanos afirma que as ilusões sobre uma suposta linearidade dos direitos humanos não permitem enxergar que: depois das revoluções de 1848¹⁷ os direitos humanos passaram a legitimar práticas de violação; que não são incondicionais e que sua narrativa não expõe as contradições dos processos de lutas. Ainda assim, este autor, juntamente com Chauí (2014, p. 319-320), faz a defesa dos direitos humanos como instrumento de luta transformadora, a partir da construção de uma narrativa contra hegemônica de direitos humanos.

Na sociedade moderna de caráter europeu, difusora dos ideais ocidentais, quanto mais defendida a gramática dos direitos humanos, mais violações de direitos são registradas. Santos (2014, p. 430-431) defende uma hermenêutica de suspeita acerca dos direitos humanos, bem como, a construção de direitos humanos contra hegemônicos.

De acordo com Chauí¹⁸, citando Santos, é preciso que se questione os pilares de regulação e emancipação da modernidade. Sobretudo, quando se trata da hegemonia do pilar da regulação sobre o pilar da emancipação. Está-se diante de uma crise utópica, e como antítese a essa crise faz-se necessário uma transição paradigmática, ou seja, a construção de formas alternativas de sociabilidade.

Deve-se, pois, segundo estes autores, encontrar alternativas plurais e solidárias para o futuro, em todos os campos do social, rumo à construção de um conhecimento pós-moderno que possibilite uma utopia intelectual e política em luta contra a globalização neoliberal em todas as áreas, sobretudo, a educação.

Essa proposta, encontra resistência, no âmbito do pensamento marxista enquanto corrente que discute a ontologia do ser social, sob cuja análise, a marca das relações econômicas atuais é a incontrolabilidade¹⁹, noutras palavras, é a impossibilidade de uma conciliação com o capital, seja no formato de reformas, ou de supostas humanizações. Neste sentido, o caráter transformador da educação, não se sustenta sob a proposta de humanização do capital. Santos (2014) responde a esta crítica afirmando que a

concepção liberal concebe os direitos humanos como direito do indivíduo e privilegia os direitos civis e políticos, diferente disto a matriz marxista reconhece os direitos coletivos e privilegia os direitos econômicos e sociais, ao secundarizar os direitos individuais fica presa às narrativas da modernidade em crise.

Em uma análise comparativa, é possível perceber que ao fazer a crítica à sociedade moderna, Santos repete a crítica feita por Bruno Bauer ao Estado cristão²⁰. Este, fazia a crítica à manifestação fenomênica do Estado e não à sua natureza, bem como aquele, faz críticas aos postulados da modernidade, e não estende essa crítica, à raiz de seus antagonismos, por isso mesmo, propõe a conciliação de interesses antagônicos no âmbito dos direitos humanos. Sua defesa pela construção de uma narrativa contra hegemônica se situa na chamada via democrática ao socialismo²¹. Podem, desse modo, ser circunscritas ao campo da emancipação política.

Trindade (2010, p. 7) esclarece que “[...] persiste e persistirá uma contradição insuperável entre o marxismo e os direitos humanos no plano conceitual jusfilosófico [...]” essa contradição, no entanto, encontra amparo provisório na articulação entre direitos humanos e socialismo, dado o caráter transitório do socialismo. Desse modo, para o pensamento marxista, a defesa dos direitos humanos, tais como se apresentam hoje²², só se justifica, na transitoriedade da emancipação política.

Ainda segundo Trindade (2010), Marx reconhecia a importância da emancipação política numa sociedade de classes:

Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual [...]. (MARX, 2007, p. 23, apud TRINDADE, 2010, p. 54).

Nesse sentido, a emancipação política, embora limitada e essencialmente diferente da emancipação humana, representa, *no contexto do mundo atual* um instrumento importante de participação política cidadã, não necessariamente emancipatória. O complexo educacional, nesse contexto, contribui para que a ação regu-

ladora do Estado se estabeleça, conferindo aos indivíduos isolados certo quantum de emancipação política apenas. Mas, em se tratando da educação enquanto teleologia com vistas a cumprir uma finalidade, ela pode vir a ser um instrumento com dupla função. As atividades educativas, nesse contexto, precisam ser atividade de mediação entre as relações atuais e a perspectiva de emancipação humana.

Considerações finais

A problemática dos direitos humanos ganhou corpo no Brasil, nas últimas décadas, junto à discussão sobre racismo, homofobia, misoginia entre outros correlatos, no conjunto de medidas do chamado neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005). A condição de exploração do homem pelo homem criou a possibilidade de configurações extremamente desumanas de relação social entre os indivíduos.

O ser social é fruto de múltiplas determinações, o trabalho baseado na exploração da força de trabalho tem sido o fundamento da autoconstrução de identidades fragmentadas, irreconciliadas e racistas.

Na busca de combater ou minimizar esta realidade objetiva, as categorias da democracia, cidadania e dos direitos humanos são instituídas no ordenamento jurídico mundial e nacionais. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi corroborada pelas Constituições de diversos países a exemplo do Brasil que é um dos signatários. Esse ideal político fundamentou a atual Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, [2019]) e com todos os seus avanços – Lei nº 10.639/2003 – seus retrocessos – reforma do Ensino Médio –, entre outros.

A crítica radical a categoria dos direitos humanos, não significa desmerecer a luta justa dos segmentos oprimidos nesta sociedade e a exigência de leis – no campo das políticas públicas regulatórias – que os ampare, sem perder de vista que esta, apenas conduz ao âmbito da emancipação política, que em última instância, fazem parte do conjunto de regulamentações democráticas, cujo objetivo, em última instância, diz respeito, a manutenção das relações antagônicas, tais como se encontram. Estão longe, nesse sentido, apesar de todas as mediações que possam ser propostas, da emancipação humana, ou da plena liberdade dos sujeitos.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERTOLDO, E.; JIMENEZ, S. A educação como ato político: aproximações no campo do marxismo ontológico. In: BERTOLDO, E. (org.) *et al. História e política da educação: teoria e práticas*. Maceió: EDUFAL, 2015.
- BOBBIO, N. *Teoria da norma jurídica*. Bauru: Edipro, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.
- CHAUÍ, M. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, B. de S.; CHAUÍ, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DEWEY, John. *Coleção Educadores*. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Vida e Obra. Tradução: João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/introdufilomarx.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MARTINS, C. E.; MONTEIRO, J. P. Vida e obra. In: LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 5-18.
- MARX, K. *A questão judaica*. Covilhã: LusoSofia, [1989]. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.
- MARX, K. O capital. Crítica da Economia Política: livro 1, o processo de produção do capital. Rubens Enderle (trad.), 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Painel de Controle do MEC. *Ministério da Educação*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br>. Acesso em: 31. jul. 2019.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MORÃO, A. Apresentação. In: MARX, K. *A questão judaica*. Covilhã: LusoSofia, [ca. 1989]. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

- NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005
- OLIVEIRA, S. A. M. de. NORBERTO BOBBIO: teoria política e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora* v. 19, n. 25, p. 361-372, jul./dez. 2007.
- SANTOS, B. de S. Direitos humanos: ilusões e desafios. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2014. E-book.
- SANTOS NETO, A. B. dos. *Capital e trabalho na formação econômica do Brasil*. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: http://caxias.pege.com.br/gestor/fotos/acervo_digital/eb9c033225.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.
- TRINDADE, J. D. de L. *Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels*. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp141874.pdf>. Acesso em: 31. jul. 2019.
- TRINDADE, J. D. de L. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: *Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado*. Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade, São Paulo, 1998. p. 1-69. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/damiao_hist_social_dh.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

Notas

- 1 Texto elaborado a partir das discussões e atividades desenvolvidas no projeto de extensão com recursos do PROINART (Programa de iniciação artística) da UFAL.
- 2 Sobre isso ler Saviani (2006) e Tonet (2016).
- 3 A sociedade feudal “[...] baseava-se numa rígida estratificação social fundada no princípio do privilégio de nascimento”. (TRINDADE, [1998?]).
- 4 Como burguês, Locke lutou “[...] contra a teocracia anglicana e suas teses legitimadoras: a de que o poder do rei seria absoluto e a de que esse poder diria respeito tanto ao plano espiritual quanto ao temporal [...]”, nesse sentido, ele combateu a *tese dos princípios inatos* defendida por Cudworth. “A crítica ao inatismo, realizada por Locke, levou-o a conceber a alma humana, no momento do nascimento, como uma “tábula rasa” [...]” (MARTINS; MONTEIRO, 1999, p. 9-10), o que livrou a humanidade da ideia inata de Deus e consequente pecado original. Sobre isso ler: *Ensaio acerca do entendimento humano* (LOCKE, 1999).
- 5 Thomas Hobbes, em *Leviatã*, faz a seguinte afirmação: Quando se faz um pacto em que ninguém cumpre imediatamente sua parte, e uns confiam nos outros, na condição de simples natureza (que é uma condição de guerra de todos os homens contra todos os homens), a menor suspeita razoável torna nulo esse pacto. Mas se houver um poder comum situado acima dos contratantes, com direito e força suficiente para impor seu cumprimento, ele não é nulo. Pois, aquele que cumpre primeiro não tem qualquer garantia de que o outro também cumprirá depois, porque os vínculos das palavras são demasiado fracos para refrear a ambição, a avareza, a cólera e outras paixões dos homens, se não houver o medo de algum poder coercitivo [exercido pelo Estado]. Sobre isso ler: *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil* de Thomas Hobbes, Coleção os Pensadores (2004, p. 117-118).
- 6 “Burgueses”, inicialmente, era a denominação genérica dos habitantes dos “burgos”, pequenas cidades que surgiam nos cruzamentos de rotas comerciais, [...] De modo esperável, à medida que iam crescendo passaram a aglomerar toda sorte de pessoas ‘livres’ [...]”. (TRINDADE, [1998?]).
- 7 “A onipresente ideologia religiosa, condenava a usura como pecaminosa, o lucro como imoral, a ambição de enriquecer como certeza de danação infernal”. (TRINDADE, [1998?]).
- 8 “O servo estava ligado à terra e o senhor feudal, ao feudo”. (LESSA; TONET, 2011, p. 62).
- 9 O Estado é um ente social anterior à sociedade moderna, surge como força reguladora junto com as sociedades de classe assentadas sob a propriedade privada.
- 10 A liberação dos servos da terra se dá no período de acumulação primitiva do capital, em que os servos se tornaram o exército industrial de reserva, em um processo em que, à medida que a “produção capitalista se apodera da agricultura [...] a demanda de população trabalhadora rural decresce” para se tornar o proletariado urbano. Os trabalhadores são *liberados* da terra para que na condição de livres e desprovidos de posses, possam vender sua força de trabalho, processo fundamental para a acumulação capitalista. A lei geral da acumulação capitalista consiste em que, quanto “maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva”. (MARX, 2017, p. 717-719).
- 11 “A questão que essa classe começava a se colocar era esta: há pelo menos cinquenta anos, a burguesia vinha ensinando continuamente que era legítimo fazer revoluções contra a opressão. Ora, por quê então não levar à prática essa lição até o fim, isto é, até o fim de todas as formas de opressão social, em vez de parar a meio caminho? “. (TRINDADE, 1998, p. 44).
- 12 De certo modo, no livro *Experiência e educação* (1976), John Dewey lançou a base para discussão sobre o controle social na educação quando defendeu o estabelecimento de regras com vistas ao bem-estar coletivo sem oposição às liberdades individuais.
- 13 Esses conceitos, com esse mesmo significado, foram incorporados também pela maioria dos educadores. Contudo, os que se consideravam de esquerda, progressistas, socialistas, procuravam distinguir-se de posições conservadoras, esclarecendo que se tratava de cidadania/democracia críticas e não meramente passivas. Assim, na medida em que a educação pretendia contribuir para a formação de indivíduos cada vez mais livres, deveria estar articulada com o desenvolvimento da cidadania e da democracia críticas. (TONET, 2016, p. 45).

- 14 A esse respeito ver os sites: Todos pela Educação www.todospelaeducacao.org.br no link monitoramento; Ministério da Educação no link, Painel de Controle do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2018]) e IBGE www.ibge.gov.br/agencia-noticias no link de notícias, conteúdo da PNAD contínua.
- 15 Em *Escola e Democracia* (2006) Saviani analisou a crença na educação como instrumento para o combate à marginalidade desde 1970.
- 16 O Brasil que vinha de um momento desenvolvimentista (1930-1989), não tinha dado conta de implementar por completo as prerrogativas do Estado-de-Bem-Estar-Social, e se viu impelido pelo mercado mundial a se inserir na política neoliberal, constituída no país como neoliberalismo de Terceira Via. De acordo com Neves (2005), burguesia e proletariado foram se constituindo em sujeitos políticos coletivos que passaram a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral na aparelhagem estatal e na sociedade civil. De acordo com Santos Neto (2015), esse período também foi de grande tensão e luta sindical, expondo as desigualdades sociais.
- 17 “Nas insurreições de 1848 a burguesia tomara consciência do risco muito real de perder o controle dessas revoluções populares.” (TRINDADE, 1998). A “primavera dos povos” como ficou conhecida, foram insurreições de conteúdo nacionalista, antimonárquico, democrático ou operário, em vários países, inicialmente vitoriosas e depois esmagadas pelos liberais retrógrados.
- 18 Texto publicado no mesmo livro *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*, publicado pela Cortez em 2014, versão Kindle e-book.
- 19 A sombra da incontabilidade não é um fenômeno novo, é “[...] inseparável do capital como um modo de controle sociometabólico desde que este conseguiu se consolidar, tomando-se um sistema reprodutivo coerente, com o triunfo da produção generalizada de mercadorias”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 133).
- 20 Em *A questão judaica*, sobre Bruno Bauer, Marx ([ca. 1989], p. 8, grifo do autor), afirmou “[...] seu erro consistiu apenas em pressupor que o Estado cristão era o único verdadeiro e que não tinha de se submeter à mesma crítica que o judaísmo – vemos o engano de Bauer no facto de só submeter à crítica o «Estado cristão» e não o «Estado como tal», de não examinar a relação entre emancipação política e emancipação humana, portanto, de pôr condições que só se explicam pela confusão acrítica da emancipação política e da emancipação humana universal”.
- 21 Foi a partir disso, das críticas de vários pensadores à revolução soviética e das posições assumidas por vários partidos comunistas europeus, que os conceitos de cidadania e democracia foram ganhando o sentido de patamar mais elevado possível da liberdade humana. Por isso, Boaventura de S. Santos acaba por definir o socialismo como “a democracia sem fim”. Não vamos, aqui, nos deter na análise dessas ideias. Pensamos que elas são a última expressão de um caminho que começou no final do século XIX, com a social-democracia alemã e culminou com a “via democrática para o socialismo” [...]. (TONET, 2016, p. 46).
- 22 Como direitos: [...] dos liberais tinham a assumida inspiração no muito diverso caudal filosófico do direito natural, cuidadosamente selecionado e adaptado aos interesses e preconceitos da classe que comandara a transformação revolucionária, redundando numa noção *individualista e abstrata* de homem, um homem socialmente descontextualizado e a-histórico [...] representaram o triunfo ideológico e legal de uma concepção *não-universal* de ser humano, concepção restrita a uma matriz branca, masculina, rica ou quase rica, e de padrão civilizatório eurocêntrico. (TRINDADE, 2010, p. 38).

Mônica Regina Nascimento dos Santos

monica.santos@delmiro.ufal.br

Mestre em Educação Brasileira, CEDU, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Professora do Curso de Pedagogia, Campus Sertão, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

UFAL

Rua: Major Isidoro Jerônimo da Rocha, 2324, Conj. Alfredo Gaspar, Bl 02, Apto 303

Maceió – Alagoas – Brasil

CEP: 57.038-600

Agradecimentos

Agradecimentos ao NUDES (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação no Sertão Alagoano), à equipe de bolsistas e colaboradores do Projeto de Extensão Relações Étnico Raciais na Educação Básica: expressão literária e às comunidades quilombolas que foram lócus das atividades do projeto em todas as suas etapas.

Agência financiadora

Não se aplica.

Contribuições das autoras

Não se aplica.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Não se aplica.

Consentimento para publicação

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.