



EM BUSCA DE UM ROMPIMENTO HISTÓRICO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Paulo Velten¹

Jaqueline Bagalho²

RESUMO

O presente trabalho questiona o aumento de discursos violadores de direitos humanos no campo educacional, a naturalização da desigualdade entre os poderes hegemônicos e minoritários. Apresenta uma nova perspectiva a partir de uma revisão histórico bibliográfica, ao identificar o momento histórico que deu origem a tragédia educacional exibida. Aponta para a necessidade de um rompimento com a perspectiva exclusivamente legal, propondo um paradigma mais sensível, no que diz respeito a educação em direitos humanos, em uma perspectiva *freireana* como possibilidade democrática para a educação.

Palavras-chave: Desigualdade. Poderes hegemônicos. Sentimentos.

1 INTRODUÇÃO

¹ Professor do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Espírito Santo.

² Professora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Espírito Santo.

Unanimidade entre os discursos políticos, a educação tem sido alardeada como um método civilizatório capaz de resolver todos os males, a ela ou a falta dela, comumente é atribuída a condição de essencialidade para a harmonia social.

Por outro lado, crises econômico-políticas intermináveis produzem o efeito de colocar a educação no papel de protagonista no campo das disputas políticas. Exemplo disso, o corte das verbas universitárias e das bolsas de pesquisa promovido pelo Ministério da Educação recentemente.

De forma que ganha cada vez mais espaço na mídia e, por sua vez, influenciam decisivamente naquilo que cotidianamente se costuma chamar de senso comum. Apesar disso, paradoxalmente, ainda que adotada como princípio orientador na constituição, a promoção e a proteção aos direitos humanos que esteve presente nas políticas públicas educacionais pós 1988, parece ter desaparecido do horizonte.

O que torna inevitável a pergunta: O que falhou no processo educacional vivenciado até aqui, pois, se a democracia é uma conspiração em torno da ética, da alteridade e do bem comum, como se poderá admitir caminhar em sentido oposto?

Tais inquietações foram repercutidas na aula proferida pelo professor Sólton Viola em um curso de Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na oportunidade, o professor ensinou que, ao contrário do que se pode eventualmente crer, a cultura baseada em uma educação em direitos humanos não é frutos de decisões deliberadas racional e institucionalmente, antes, nascem da *dor*, um sentimento intenso produzido pelo sofrimento quando a opressão é maior.

O fenômeno da dor pode ser compreendido de forma simbólica como uma mola propulsora da vida, ou seja, o que se quer afirmar é que os direitos humanos não são conquistados passivamente, em convenções ou tratados negociados em hotéis luxuosos, muitos menos em gabinetes políticos, mas são conquistadas pela mobilização e luta motivadas pela dor coletiva.

Desta maneira, a originalidade da afirmação do professor consiste no fato de contrariar a tese de que uma educação baseada na promoção e proteção aos direitos humanos seria fruto das transformações civilizacionais contemporâneas e, que, teriam sido produzidas a partir do exercício da razão, que por sua vez teria criado uma espécie de conscientização sobre os direitos.

Essa lógica, de que a conscientização pela educação leva a um agir adequado da sociedade a partir de direitos aceitos pela maioria, em tese, aproxima-se a estrutura de Estado

idealizada por Aristóteles na Grécia antiga, onde a virtude devidamente aprendida produziria cidadãos aptos a agirem em harmonia com o Estado.

A virtude poderia advir pelo ensino (virtude intelectual) ou ainda pelo hábito (virtude moral), ambas derivadas de uma prática aprendida, não natural, e deverão guiar as escolhas, as ações do homem virtuoso. Desta forma, aquele que aprende a escolher bem produz o bem, logo, o bem se tornou produto do ensino.

Ocorre que, Aristóteles é o vértice de uma construção filosófica muito anterior, cuja origem naturalista mantém-se ainda nos tempos atuais, na qual se compreende a existência através de um processo de observação dos fenômenos naturais, cite-se como exemplo as teorias *darwinianas* amplamente aceitas.

Assim, a crença explicitada no início seria fruto da combinação daquele *direito natural* que, através de sua positivação, teria gerado pela educação uma conscientização capaz de determinar uma *evolução da sociedade*.

O presente artigo pretende, através de uma revisão bibliográfica e histórica questionar essa perspectiva tão comum, de que os direitos humanos teriam sido concebidos naturalmente e a partir de um processo educacional evolutivo, com fases concebidas racionalmente, segundo uma moral apreendida universalmente, com o objetivo de alcançar a paz e a harmonia social, a felicidade coletiva e a realização do estado de vida boa.

2 NATURALISMO GREGO, IGUALDADE E DIREITOS HUMANOS

O questionamento desta concepção é necessário pois, embora teoricamente robusta, na prática, apesar dos enormes esforços em se implantar, ela não se confirma, já que, apesar de toda conscientização já existente, as atrocidades humanitárias só fizeram ampliar nas últimas décadas.

Outro problema é que, esta perspectiva admite como naturais processos históricos repetitivos de opressão do mais forte sobre o mais fraco, assim como no paradigma natural, sem que se analise a injustiça desta condição, vinculando assim a necessidade de submissão a um determinismo universal que mantêm imutável o destino dos oprimidos.

Assim e por causa disso, são comuns afirmações no jargão popular que confirmam esta tese, tais como: *o mundo é assim mesmo, seja feita à vontade de Deus*. Elas reproduzem a ideia de que as desigualdades são imutavelmente naturais, e, por vezes, de tão repetidas acabam adquirindo contornos jurídicos, como aquele repetido por inúmeros doutrinadores de

que a Constituição brasileira admite o princípio da igualdade *na medida das destas desigualdades*, exemplo típico de um conformismo, de uma tentativa de adequação da realidade social tragicamente desigual.

Por outro lado, contrariando esta tendência existem os direitos humanos, que desde a sua primeira positivação assumem claramente a defesa da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Para além, a Constituição brasileira admite como princípio, no art. 3º a defesa intransigente do referido tripé, repudiando textualmente a desigualdade, rompendo em tese, com a contínua violação histórica dos direitos do fraco e oprimido.

A leitura da Constituição brasileira com os óculos dos direitos humanos passa por esta ideia, qual seja, de que, ela, a Constituição brasileira, tem lado, serve ao fraco e não ao opressor histórico, pois a esse último interessa que tudo permaneça naturalmente desigual, a fim de que a ordem social excludente persista.

A desigualdade é argumento que só favorece ao opressor e quando vinculada a um destino natural legitima sempre aos que, naquele contexto histórico, tem o poder hegemônico. Somente poderes hegemônicos consideram aplicar a igualdade na medida das desigualdades.

Os poderes hegemônicos costumam usar como instrumento para aferição da igualdade a ética, ou seja, a capacidade interna (virtude em Aristóteles) que o aplicador da lei teria para equilibrar o ponteiro da balança desigual, ou por outra, uma igualdade proporcional.

Entretanto, é necessário que se diga, a manutenção desta perspectiva desde a Grécia antiga até os dias atuais, em quase nada aproveitou ao fraco ou oprimido histórico, o fosso da desigualdade somente aumentou.

Este artigo tem a pretensão de defender que, contemporaneamente, a busca por direitos humanos tem que se dar a partir da ruptura com a desigualdade, através da leitura constitucional que busque a efetivação destes direitos através de uma aferição substancial.

Se, a desigualdade for sujeita a ética do intérprete, por nobre que seja, não romperá com a estrutura de dominação do forte sobre o fraco, uma vez que baseada em benevolentes concessões ou por representantes do modelo perpetuador da desigualdade, do qual ele próprio (o interprete) também é fruto, e ressalte-se, não se trata de afirmar aqui qualquer tipo de desvio ético, mas de considerar natural a desigualdade.

A partir desta perspectiva, deve-se ressaltar a estreita relação que deve guardar o processo educacional com a defesa intransigente dos princípios garantidos na Constituição brasileira na defesa e promoção dos direitos humanos, e que, por sua vez devem ser as lentes com as quais se deve verificar sistemas de eliminação ou diminuição de desigualdades sociais.

Como foi ressaltado introdutoriamente, o objetivo do artigo é abordar como se dá a adesão de seres *educados* a discursos violadores de direitos humanos, para tanto é necessária a delimitação do que seja educar para o respeito aos direitos humanos.

É necessário questionar se as matrizes curriculares dos cursos têm reproduzido ensinamentos que justificam, ou por outra, admitem como natural a manutenção da dominação do oprimido pela razão legal? E ainda, se têm reproduzido as teorizações justificadoras da desigualdade?

Se a resposta a tais questionamentos apontar para uma naturalização histórica das condutas opressivas, mantidas há séculos através das mais variadas formas legais (leis, tratados e convenções) e ainda na forma de atos ilegais (de exceção) encarregados de reproduzir o continuísmo da opressão, talvez seja necessário rever as referidas matrizes.

Símbolos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos³ são importantes, entretanto, podem camuflar continuidades históricas opressoras, podem dar a aparência de uma conquista, todavia, como já afirmado, se a conquista teórica não se materializa na vida dos oprimidos, corre o risco de se tornar letra morta. Podem ainda se tornar propulsores de dogmas, muitas vezes rezados como *ladainhas* que propugnam a fé na possibilidade de uma *paz perpétua*, mesmo que nunca tenha havido um só dia de paz na história da sociedade. Pode ainda contribuir para a crença no método científico do direito como um instrumento pacificador, ainda que nunca tenha produzido este efeito na história.

O louvor a uma ciência do direito evolucionista e que progride como um método híbrido de solução de problemas complexos, dão um verniz de modernidade a problemas antigos, soam como mantras antigos na história recente, expressões de matriz positivistas como *ordem e progresso*, *desenvolvimento sustentável*, *gestão estratégica* entre outras, vão naturalizando a ciência como uma divindade, um mito, um oráculo, a quem se recorre para dar continuidade a um modo de vida que legitima o caos contra os oprimidos.

Avançando um pouco mais, é preciso uma teoria que tenha como paradigma a igualdade substancial como elemento fundamental que vise a defesa dos oprimidos.

Há uma área de tensão que necessita de delimitação, pois, se as normas jurídicas refletem a materialização de um poder hegemônico em detrimento das minorias, como poderão continuar legitimadas?

³ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 25 de jun.2017.

3 UMA REVISÃO HISTÓRICA

Mas esta tensão não é novidade, nos idos de 1963, houve um *estilhaço histórico*, esta é uma expressão de Walter Benjamin que se refere a um intervalo de tempo, ainda que efêmero, onde a continuidade histórica é rompida por uma revolta dos oprimidos, como por exemplo, na revolução francesa na qual mais de mil anos de absolutismo medieval cessaram. Também no Brasil, houve um movimento que pretendeu romper com essa lógica, buscava a emancipação libertadora dos oprimidos pela educação popular, através da implantação do primeiro Plano Nacional da Educação, sob a direção de Anísio Teixeira (então ministro da Educação), Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes Jr., dentre outros, um plano que objetivava implantar o programa nacional de alfabetização com o método desenvolvido por Paulo Freire, louvado até hoje em todo o mundo como a maior referência educacional do mundo.

Entretanto, os poderes hegemônicos reagiram e através de um golpe político, apagaram violentamente o lampejo histórico que se constituía.

A trágica interrupção deste Plano Nacional de Educação é sentida até os dias atuais, na medida em que, 50 anos após o golpe ainda se constituem num bloqueio a implantação de um plano que prestigiava a emancipação popular pela educação.

Considerando este contexto histórico, o modo de agir violador de direitos humanos, que inaugurado pelo regime político instituído a partir do golpe de estado de 1º de abril de 1964, foi a busca pela legitimação dos atos ditatoriais através de processos judiciais.

Evidencia isso o fato de que, curiosamente o sistema judicial no Brasil continuou operando normalmente durante toda a ditadura, a ponto inclusive de referendar a eleição indireta do primeiro *presidente*, após a *campanha presidencial de dois dias* prevista no referido AI-1, manifestando assim a clara disposição do judiciário de aplicar a legislação produzida durante o regime militar.

Esta prática de legitimar os atos totalitários dos poderes hegemônicos, foi tomando corpo graças à manipulação do conceito de *ameaça da segurança nacional* no ordenamento jurídico pátrio. Foi no processo judicial que o conceito adquiriu *nova roupagem*, outrora relegada às ameaças internacionais, passou a ser atribuída a cidadãos nacionais opositores ao regime vigente. Não somente contra estes, mas também a todos que de alguma forma constituíam-se, mesmo sem querer, em inimigos do autoritário regime hegemônico.

Infelizmente, como se pode ver, o direito e a justiça contribuíram sobremaneira para a legitimação de atos contra os poderes não hegemônicos que ousavam discordar do

continuísmo histórico, o direito tradicionalmente alinha-se ao poder hegemônico, a tradição, a jurisprudência tem efeitos muito contundentes na formação da lógica jurídica.

Uma educação pautada em direitos humanos e na igualdade, por uma adesão à ideia de emancipação popular e não vinculada ao *mercado*. É o que defendia Paulo Freire, o protagonista daquele movimento histórico, em sua Pedagogia do Oprimido.

Essa via, aparentemente inviabilizada, atraí para este texto, um enorme pessimismo em relação à disposição do direito de servir aos interesses dos oprimidos, vez que a efetiva realização de seus direitos não passa de uma fantasia, basta ver a tragédia educacional vivida no Brasil, somente alguns dados preliminares já serão suficientes:

Segundo o relatório da UNICEF (2011, p. 48) o Brasil possui uma população bem grande de adolescentes: 11% da população brasileira, mais de 23 milhões de pessoas são cidadãos entre 12 e 17 anos e grande parte enfrentam diversas vulnerabilidades, dentre as quais se destacam: a pobreza e a pobreza extrema; a baixa escolaridade; a exploração no trabalho; a privação da convivência familiar e comunitária; os homicídios; a gravidez na adolescência; as doenças sexualmente transmissíveis; o abuso e a exploração sexuais e o contato com substâncias entorpecentes.

Para este público segundo o Mapa da Violência (2014, p. 56) foi criado o Índice de Assassinatos na Adolescência (IHA), uma rápida olhada neste dado revela uma realidade assustadora, uma vez que, nos anos entre 2009 e 2010 atingiu a incrível marca de 45,2%; quando aplicado ao estereótipo de jovem negro (71,44%), do sexo masculino (93,03%), com idade entre com idade entre 10 e 19, resultou no ano de 2012 a uma média de 28 mortes por dia.

Segundo o Levantamento Anual do SINASE (Sistema Nacional Socioeducativo) indica que existem 88.022 adolescentes brasileiros cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (advertências, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). Existem também 23.066 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) e principal característica fundamental destes jovens é a baixa escolaridade.

Esta tragédia reflete-se na hipótese ventilada no início do texto, aquela que atentava para o fato de que os poderosos escolarizados (hegemônicos) não são afetados por uma educação em direitos humanos, a educação que foi dada foi sofrida e não produzida, fruto do autoritarismo, hierárquico e dominador típico dos regimes militares, ainda como dizia Paulo Freire (1996) a educação quando não é libertadora, produz no oprimido a vontade de ser opressor.

4 O ROMPIMENTO EM WALTER BENJAMIN

A referência à expressão *estilhaço histórico* utilizada por Walter Benjamin tem, além do contexto de precisão linguística, a pretensão de demonstrar o igualmente pessimista vivido na Alemanha nos idos de 1930. Naquela ocasião o autor profeticamente elaborou a sua enigmática tese IX.

A tese IX utiliza como figura de linguagem um quadro de *Paul Klee*, no qual, um anjo olha assustado em direção ao paraíso, de onde sopra o vento da destruição, que sob os pés do referido anjo amontoam-se, o vento não permite que o anjo feche suas asas que o conduzem sempre para mais longe do paraíso. O vento na figura, para Benjamin, é o progresso e a história dos vencedores. O título do presente artigo é uma alusão à essa tese, na qual, interpretadas décadas mais tarde, passou a ser considerada premonitória da tragédia que se abateria sobre a Alemanha naquela época.

Nela, afirmava que era necessário um rompimento com o historicismo vencedor, com os *ventos do progresso*, e que ele, o progresso, seria o responsável pelos *escombros da destruição*.

Ao buscar-se entender como se daria o rompimento referido por Benjamin, é significativo destacar sua afirmação de que o “[...] o fim da opressão se dá por um salto para fora do trem do progresso. O anjo não suporta o progresso!” (LÖWY, 2005, p. 39).

A tese de Benjamin foi interpretada décadas depois, como um prenúncio não percebido à sua época, a respeito das tragédias humanitárias que seriam produzidas em Auschwitz e Hiroshima, o fundo do poço histórico.

Michael Löwy comentando a tese de Benjamin (2005, p. 136) ensina que, apesar de tais fatos históricos estarem relegados ao passado, é importante destacar que existe em cada acontecimento uma possibilidade de que ele se torne singular na história. Existem momentos trágicos que tem a possibilidade de se tornar um movimento motriz que quebre o continuísmo, para ele, *estilhaços de um tempo qualitativo em oposição ao tempo progressivo histórico*.

Esses (LÖWY, p. 140) *estilhaços do tempo* são os breves momentos em que os oprimidos conseguem revoltarem-se contra a continuidade histórica, e *salvando um momento do passado* quebram o cerne do presente.

A interrupção, o rompimento, constitui-se na chance revolucionária de cada evento histórico, e caso não seja exercido, dão ensejo a continuidade do vento irresistível que imobiliza as asas do anjo da história, aberta e cristalizada. Para Benjamin (LÖWY, 2005, p.135) esse *momento revolucionário* significa a *entrada no compartimento fechado do passado* se dá pela ação política, na medida em que interrompe a continuidade *natural* do tempo histórico.

Eis aí o objetivo derradeiro do artigo, a superação do referido pessimismo e às considerações finais que seguem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de romper com o progresso é a possibilidade de quebrar com a passividade o imobilismo político, com a inércia produzida pela transferência da responsabilidade na resolução da tragédia pelos instrumentos jurídicos e seu pseudomodernismo técnico processual. Essa transferência da ação política em instrumentos jurídicos transforma sujeitos históricos em autômatos.

Nesta perspectiva, ao se transformar a tragédia educacional brasileira numa situação naturalizada, típica de brasileiros, de país terceiro mundista onde tudo tem um *jeitinho*, corre-se o risco de se repetir erros do passado de continuísmo estéril. Deve-se aproveitar este instante histórico e transformá-lo num instante revolucionário onde se lute contra a dominação continuísta em nome do progresso.

Igualmente os sombrios tempos da tragédia educacional brasileira pode se tornar o estopim de uma insurreição capaz de romper com o continuísmo histórico.

O artigo aponta para uma possibilidade de, no presente momento, a ação política dos atingidos inconformados transformar o fato histórico.

É importante sublinhar que a atual tragédia educacional era evitável, mas que essa possibilidade não está relegada ao passado, inexoravelmente, pois a abertura histórica pode não coincidir com a história continua como se viu acima, ela pode ser transformada, mesmo após o fato histórico.

Esse fato histórico tem que ser uma conspiração que seja fruto de um sentimento comum, cujo objetivo seja tornar a pobreza a exploração a desigualdade social, erros do sistema educacional do passado e que resulte num pacto em torno de uma educação baseada na promoção e proteção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

DEUTSCHER, Isaac. **Trotsky: o profeta bandido**. 1. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Trad. de Wanda Nogueira Cadeira Brant, (tradução de teses) Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATURANA R, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

LOOKING FOR A HISTORICAL RUPTURE FOR HUMANS RIGHTS EDUCATION

ABSTRACT

The present work questions the increase of human rights violating discourses in the educational field, the naturalization of the inequality between the hegemonic and minority powers. It also presents a perspective from a bibliographical historical review, identifying the historical moment that gave rise to the educational tragedy exhibited. It points to the need to break with the legal perspective, proposing a more sensitive paradigm regarding Freire's human rights education as a democratic possibility for education.

Keywords: Inequality. Hegemonic powers. Feelings.