

## MOVIMENTO PARA UMA ESCOLA CONTRA HEGEMÔNICA

ALEXANDRE MARINI

DANIELA OLIVEIRA RAMOS DOS PASSOS

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

---

**RESUMO:** Anomia, consciência coletiva e solidariedade, conceitos clássicos dentro da sociologia, são tratados neste artigo como pontos de partida para discutir a escola e o ensino sobre direitos humanos como fundamentais para a construção de um mundo mais diverso e inclusivo. Essa análise inclui críticas ao sistema escolar e à Declaração Universal dos Direitos Humanos como ferramentas de dominação e perpetuação do poder, instituindo-se como paradigmas frente às características emancipadoras que possuem no imaginário popular. Em contrapartida, considerando a escola como um ambiente de produção, e não apenas de reprodução de saberes, propõe-se que tais paradigmas possuem potência para funcionar como catalizadores e propulsores de transformações sociais contra hegemônicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Direitos humanos. Anomia. Neoliberalismo.

---

### INTRODUÇÃO

*Os lírios não nascem da lei.*  
(Carlos Drummond de Andrade)

Apontado como fundador da sociologia por ter sido o primeiro a criar a cadeira dessa disciplina, na Universidade de Bordeaux, França, em 1888, Émile Durkheim possui a qualidade de ter escrito, há mais de um século, o que ainda se mostra relevante como fonte de análise e reflexão da nossa realidade atual. Por mais que algumas de suas obras possam soar ultrapassadas para um mundo radicalmente diferente de sua época, certos conceitos, ideias e reflexões ainda nos são caras, pois dão pistas e abrem caminhos e possibilidades de compreensão e ação.

Diante das atuais configurações sociais, como as novas formas de relação com o trabalho, trocas comerciais, estruturas jurídicas, tecnologias e todas as idiosincrasias comuns à contemporaneidade, um estruturalista pode e deve ser usado frente à pós-modernidade, considerando seus limites, pois ainda muito contribui como ferramenta inicial de análise e compreensão das novas dinâmicas sociais.

O contexto no qual sua obra foi produzida nos ajuda entender por que Durkheim era um estruturalista, termo hoje usado nas ciências sociais, muitas vezes, para qualificar aquilo que é ultrapassado. Dado o avanço industrial sem precedentes na história, ele enxergava o industrialismo como uma forte e decisiva marca da sociedade moderna que não só causava grandes impactos naquele momento, como serviria de alicerce para outras inúmeras transformações futuras. Como professor que era, a educação ocupou papel fundamental para entender e explicar as novas relações sociais em um mundo de grandes e rápidas mudanças.

A sociedade não se define pelo somatório dos indivíduos, mas pelo resultado das associações e combinações que se dão a partir das relações sociais que fazem nascer algo novo e exterior aos indivíduos: a consciência coletiva. Essa não se constitui como a simples junção das consciências de cada um, mas um produto delas, uma síntese com forças e particularidades que vão além dos indivíduos, afetando-nos socialmente das mais diversas maneiras. Em outras palavras, a consciência coletiva influencia a formação das consciências individuais de maneira estruturante, não o contrário. Essa é a forma que Durkheim (1977) explica a razão pela qual os fenômenos que constituem a sociedade têm origem na coletividade, não em cada indivíduo.

A educação possui papel essencial dentro dessa análise, visto que é coletiva, pois é através dela que inúmeras ações e processos socializantes são internalizados pelos indivíduos, sejam nas escolas, nas famílias ou nas organizações religiosas, até porque “não há sociedade onde o sistema educativo não apresente um duplo aspecto: é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (DURKHEIM, 2007, p.49). Nessa direção, unicidade e multiplicidade são entendidas por Durkheim (2007) da seguinte forma:

Em cada um de nós, podemos dizê-lo, existem dois seres que, apesar de apenas poderem ser separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas de todo o género. O seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação (DURKHEIM, 2007, p.49).

Formas de falar, vestir, conversar, regras jurídicas, circulação de pessoas e de mercadorias, dogmas religiosos, padrões culturais e estéticos são, entre tantos outros, socialmente difundidos e, com o tempo, assimilados e naturalizados. A educação, portanto, é constituidora de um novo indivíduo, inserindo-o na sociedade e levando-o a compartilhar valores, sentimentos, comportamentos socialmente construídos, tornando-o superior ao homem natural, pois congrega dos valores e das regras sociais estabelecidas. Pensamos e conversamos, gostamos e desgostamos, como o simples ato de respirar. Naturalizamos o que é socialmente construído sem sentirmos o poder de coerção a qual fomos ou estamos expostos (DURKHEIM, 1972).

Por ter se dado de forma muito acelerada, o ritmo de industrialização do último século teve grande impacto, de forma muito desigual, na organização social. O trabalho passou a ser o foco principal dos indivíduos, com suas extensas e cansativas jornadas fora de casa, e a família e a religião ocuparam posições secundárias na construção moral da sociedade. Durkheim (1977) argumentava que o trabalho não possuía o mesmo poder de formação e regulação que estes últimos tinham sobre as pessoas, pois as atividades econômicas não teriam, por si só, vínculo obrigatório com o progresso da moral coletiva, como conter os egoísmos individuais<sup>1</sup> e impedir que a lei do mais forte exercesse domínio indiscutível sobre os demais<sup>2</sup>. Ao contrário de August Comte<sup>3</sup>, Durkheim (1977) não fazia julgamento sobre se certa moral seria melhor que outra para uma sociedade e seus indivíduos, mas, sim, que uma moral imprecisa e inconsistente resultaria em uma sociedade sem regras (anomia) e pouco coesa.

É possível dizer que, à época, um de seus grandes questionamentos poderia ser assim resumido: em uma nova era de grande aceleração tecnológica em que a família e a religião passaram a ter menos influência na formação moral dos indivíduos, tornando-a menos coesa, como desenvolver a solidariedade, os laços que unem os membros de uma determinada sociedade, fazendo-a mais harmônica?<sup>4</sup>

Na analogia de Durkheim (1977), a sociedade funciona como um organismo vivo em que cada pessoa possui sua própria função para o correto funcionamento do corpo social. Assim, para ele, a especialização do trabalho advinda das novas tecnologias poderia passar a ter papel preponderante na organização moral da sociedade industrial<sup>5</sup>: quanto mais específico se tornasse o trabalho, maior a capacidade da sociedade evoluir e, quanto mais evolui, maior a exigência para que o trabalhador se especialize. Quanto maior a especialização do trabalhador, maior seria a interdependência e a coesão entre os indivíduos e, por fim, mais o organismo se desenvolveria. Mais de cem anos após sua morte, percebemos que sua aposta não se consolidou: a especialização das novas formas de trabalho não favoreceu a criação da solidariedade necessária para, utilizando o mesmo exemplo de Durkheim, impedir o adoecimento da sociedade. O trabalho moderno, num sistema cada vez mais capitalista, não foi capaz de conceber a devida coesão social, a consciência coletiva se fragmentou e a pós-modernidade coroou o individualismo.

Se Durkheim não acertou em sua aposta futura, o mesmo não se pode dizer das consequências de uma sociedade pouco solidária e coesa. Segundo Hannah Arendt, a história contemporânea criou um tipo de ser humano: “o que é colocado em campos de concentração por seus inimigos e em campos de internamento por seus amigos” (STONEBRIDGE, n.p.). Para ela, o mal sempre existiu, mas foi no regime nazista de Adolf Hitler e no soviético de Josef Stalin que presenciamos o mal absoluto<sup>6</sup>. A solidão de uma sociedade atomizada, segundo Arendt, possibilitou que as pessoas estivessem dispostas a acreditar em qualquer mito construído. Quando as mentiras se tornaram indistinguíveis da verdade, o absurdo pôde correr livremente, e o que era impossível apareceu: o fascismo, o mal absoluto. No olhar pouco elogioso de Hannah Arendt, “não há nada de sagrado na abstrata nudez de ser unicamente humano”, e os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, da Revolução Francesa, tão caros à declaração dos direitos humanos, parecem ter sido atropelados pelo industrialismo apontado por Durkheim, culminando no que Alain Badiou (2015) nomeou de “materialismo democrático”: sistema humano no qual tudo tem um valor mercantil. É nesse sentido que Émilie Durkheim (1977), ao dizer que a sociedade precisa de regras morais sólidas para

que a coesão social prevaleça frente ao puro individualismo, ao afirmar também que a educação possui papel fundamental na construção de um humano despido de caráter puramente egoísta e, com isso, mais solidário, faz-se atual: quanto mais atomizada a organização social, mais facilmente a história pode se repetir, mesmo que como farsa<sup>7</sup> (MARX, 2003).

#### DIREITOS HUMANOS: A MORAL E A CRÍTICA

Foi após os horrores da Segunda Guerra Mundial e frente ao regime de Stalin que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi sancionada “como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”<sup>8</sup>. Os trinta direitos humanos fundamentais e seus tratados são consuetudinários, ou seja, devem estar intrinsecamente ligados aos costumes de uma sociedade. Devido à essa característica, os direitos humanos são amplos e pouco específicos, servindo como orientador para uma prática geral nas formulações legislativas de cada Estado-Nação, fortalecendo um sentimento de obrigação legal entre os países, considerando a heterogeneidade das culturas. Em outras palavras: a DUDH não diz como fazer, mas sob qual regra ou limite moral deve ser feito. Dessa forma, ao abordar o direito de constituir família, não formula as regras, nem define como cada país deve legislar sobre o tema. Quando fala sobre julgamento justo, não determina quais devem ser as leis e a configuração do sistema judicial. Quando versa sobre direito do trabalhador, não especifica quais são esses direitos, mas sim que devem existir.

Trata-se de regras morais e, por serem consuetudinárias, possuem potência. Logo, são insuficientes. Dado o contexto histórico, político e econômico de sua construção, estabeleceu-se sobre princípios liberais capitalistas. O direito de propriedade<sup>9</sup> e o direito de autor<sup>10</sup> são exemplos mais que evidentes disso, fundamentais que são para o pleno funcionamento do sistema de capitais. Portanto, nada mais natural questionarmos: o que esperar dos direitos humanos e por que defendê-los?

Marilena Chauí (2010) relembra que as declarações de direitos foram realizadas em situações muito marcantes e de transformação social, como as revoluções inglesas, a independência dos Estados Unidos da América, a revolução francesa e a revolução russa. Fazemos tais declarações ao nos percebermos diante de uma sociedade nova ou contra a ameaça de nossa extinção, pois “o fato de que os direitos precisem ser declarados e que sejam declarados nessas ocasiões, indica relações profundas entre os direitos humanos e a forma do poder, a definição da violência e do crime e do medo” (CHAUI, 2010, p. 95).

E é sobre as relações entre os direitos humanos e a forma de poder que Chauí (2010) faz uma crítica contundente, ainda nos anos 1980, sobre o caráter universalizante da DUDH. Segundo Chauí (2010), o funcionamento do mundo moderno capitalista possui engrenagens muito violentas e, para o seu pleno funcionamento, é necessária uma capa de normalidade, como as garantias de direitos essenciais e de possibilidades de mudança e conquistas propiciadas, de forma abstrata, pelos direitos humanos. Muito longe do abstrato, na realidade, o mundo tem sido dividido entre aqueles que têm poderes e os que não têm, aqueles que possuem propriedade e os que não possuem, quem tem os direitos acessíveis para si e quem não tem. Os direitos universais, total ou parcialmente,

não estão ao alcance de todos e configuram-se como privilégios em um mundo extremamente desigual e excludente.

Por outro lado, Boaventura Santos (2010) alerta sobre o caráter hegemônico da declaração dos direitos humanos de 1948. Diante de um sistema político e econômico globalizado, a hegemonia dos conceitos de democracia ocidental (que Badiou chamou de democracia mercantil) cumpre papel de dominação sobre outros povos ao impedir outras formas de se construir o mundo que não aquelas que já conhecemos: violento com as pessoas, os povos e a natureza. Boaventura (2003) conceitua esse processo de exclusão de vivências e experiências como uma “ecologia de saberes”, modo pelo qual outras formas de saberes, as epistemologias do sul, inviabilizam-se ante o domínio epistemológico europeu e estadunidense. Esse é o caráter limitador da DUDH, no sentido de que, por universalizante que é, e dado sua origem, não propicia a emancipação de uma enorme gama de povos e pessoas ao redor do mundo, tendo em vista que “a classe dominante moderna, liberal ou conservadora, jamais foi nem pode ser democrática, e, se as democracias fizeram um caminho histórico, isto se deve justamente às lutas populares pelos direitos” (CHAUI, 2010, p. 111).

## O PARADIGMA

No livro “Direitos humanos, democracia e desenvolvimento” (2016), tanto Boaventura como Chauí abordam o paradigma da Declaração Universal dos Direitos Humanos e relatam que ela foi construída sob a égide de uma estrutura excludente, exploratória e desigual, como é o sistema capitalista, e, ao mesmo tempo, procura ser libertador, emancipador e garantidor de direitos dentro do mesmo sistema.

Tal paradigma não é novo. Pierre Bourdieu (1975) nos apresentou a escola, construída no imaginário popular também como libertadora e emancipadora de sujeitos, como mais um instrumento de dominação. Além disso, os saberes que são nela ensinados fazem parte daqueles necessários para a classe dominante perpetuar-se no poder. A escola possui papel fundamental para a reprodução de normas, regras, gostos e valores da classe dominante e, com isso, seu predomínio cultural torna-se, ao lado do poder econômico, base de sustentação hegemônica. Diferentemente de Althusser, que denominou a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)<sup>11</sup>, Bourdieu vislumbrou o caráter emancipatório da estrutura escolar na medida que o conhecimento adquirido pode ser assimilado, transformado, reconfigurado pelos dominados e utilizado como ferramenta de contraposição à dominação. Ou seja, mesmo que a escola configure os sujeitos, ela mesma pode ser reconfigurada pelos sujeitos que tenta configurar. A tábula rasa<sup>12</sup> é, portanto, um mito. Ainda segundo Bourdieu (1975), para as mudanças ocorrerem em um sistema tão forte e regulado como o sistema público de ensino, é necessário evidenciar a estrutura opressora das escolas e suas violências para, enfim, transformá-las.

As críticas de Boaventura e de Marilena Chauí, aos problemas e limites encontrados na Declaração Universal de Direitos Humanos, são tão importantes como as críticas de Pierre Bourdieu às escolas. Essa similaridade entre dominação e emancipação igualmente encontradas tanto na DUDH como na estrutura escolar sugere a possibilidade de encontrarmos, nesses paradigmas, possibilidades para transformações sociais, numa

construção contra hegemônica frente à violência homogeneizadora sobre as inúmeras formas de viver e de saber.

Em momento algum, a crítica de Bourdieu sugere o fim do modelo escolar, tampouco Santos e Chaui apontam para o fim dos direitos humanos como caminho. Se, para Bourdieu, ao evidenciar as suas ambiguidades e idiossincrasias, é possível transformar as escolas, retirando ou diminuindo suas características reprodutoras e dominadoras, caberia subverter o mesmo paradigma nos direitos humanos. Para Santos (2010), a declaração de 1948 deve ser ampliada para incorporar o que originalmente ficou de fora: um mundo muito mais diverso. Ampliar os direitos para que sejam inclusas as minorias e seus saberes - aqueles que são e foram historicamente colonizados, dominados, subjugados - como forma de libertação da dominação global e hegemônica acentuada pelo neoliberalismo. Para tal, seria necessário mais que declarar os direitos já declarados, visto que seus limites já foram expostos, é preciso mais ferramentas e mais pessoas cientes de tais limitações para construir uma nova realidade a partir deles.

#### NEOLIBERALISMO, MORAL E ESCOLA

Se o industrialismo foi, à época de Durkheim, grande acelerador de mudanças nas dinâmicas sociais, porém incapaz de produzir coesão e solidariedade por não carregar em si nenhuma obrigatoriedade com o desenvolvimento moral da sociedade, é no neoliberalismo que presenciamos a continuidade da atomização dos indivíduos, numa relação cada vez mais individualista, pouco empática, em um movimento que parece diametralmente contrário à construção de uma consciência coletiva capaz de frear os instintos mais egoístas. Se, no industrialismo, a produção formava a base das relações de trabalho, é no mercado financeiro e na livre circulação de capitais que o sistema liberal se estrutura: quanto mais frágeis os lastros morais nas relações sociais, quanto menor é o lugar de importância que esses possuem na construção de uma consciência coletiva que abarque as dimensões humanas, menores serão os impedimentos para as práticas meramente comerciais. Como fora a revolução industrial apontada por Durkheim há um século, o neoliberalismo é hoje algo tão robusto e, ao mesmo tempo, tão difuso, que sua influência se dá em todos os aspectos da vida como força desestruturadora das relações humanas. Da mesma forma que Durkheim se debruçou sobre a educação para entender as novas dinâmicas sociais, como causa e consequência, é importante que ainda se faça o mesmo atualmente.

Os interesses neoliberais, por hegemônicos que são, exercem influência na política educacional ao imprimir “uma visão também mercadológica, econômica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia” (SILVA, 2009, p. 221). Nesse sentido, o fortalecimento de instrumentos de controle comuns aos sistemas econômicos, somado ao ambiente de fiscalização e competição travestidos de “melhores práticas” gerenciais, pouco ou nada ajudam na formação de valores humanos e outros saberes que não aqueles que interessam para o mercado, como anteriormente criticado por Durkheim (1977).

Se o mercado de capitais, como definiu Badiou (2015, s/p), se tornou um sistema de roubo planetário, um regime de depredadores e de banditismo universal, não há porque esperarmos que algo distinto aconteça quando o mesmo sistema esteja a reger e mensurar o conhecimento escolar. Se o neoliberalismo é um processo mundial que produz hordas imensas de perdedores e uma casta ínfima e cada vez menor de vencedores (LOPES, 2006, p.70), a mesma mecânica na educação não suscitará resultados diferentes. Cientes dos limites e da precariedade com que os sistemas geridos com finalidade de obtenção de lucros têm para corrigir e prover equidades frente às questões sociais e suas desigualdades, torna-se contraditório utilizar critérios econômicos para atribuir qualidade à educação. No entanto, a educação idealizada como negócio, construída e gerida como se fosse uma empresa, vem dominando o discurso público e transformando, mesmo que lentamente, a educação no Brasil. O filósofo Wladimir Safatle lembra que o discurso pouco ameaçador de anos atrás toma, hoje, novas proporções:

[...] o discurso neoliberal padrão no Brasil afirmava que o Estado deveria deixar de intervir em áreas que não lhe diriam respeito para cuidar apenas daquilo que seria sua vocação natural, a saber, serviços como educação e saúde. Nessa toada, foram privatizados os serviços de transporte, de energia, de telefonia, entre tantos outros. Os anos passaram e, claro, o discurso também passou. Agora, trata-se de afirmar que quanto mais pudermos tirar a educação e a saúde das mãos do Estado, melhor (SAFATLE, *apud* FREITAS, 2016, p. 138).

Entre as várias características associadas ao neoliberalismo, a austeridade talvez seja uma das mais conhecidas. A diminuição do Estado no enfrentamento da pobreza e da desigualdade é sua face mais clara. Com o discurso de austeridade e rigor com os gastos, é sabido que o neoliberalismo tem se mostrado muito eficiente quando a justiça é direcionada aos pobres. O discurso neoliberal possui ainda uma outra face: o conservadorismo. O discurso conservador serve como base de sustentação do mito da meritocracia, do cada um por si, do individualismo, da competição, que premia os que mais merecem, além da tutela do empresário, este último com a função de proteger e servir aos mais pobres em substituição ao Estado, oferecendo não apenas os meios de produção que possuem para a sua sobrevivência dos que não têm, mas o “tipo” ideal de cidadão a ser seguido pelos mais jovens: o empreendedor, o competidor, independente. O individualismo e a lei do mais forte instituem o caráter desagregador da moral social pelo ideário neoliberal. Um ideário retrógrado, por buscar retroceder em muitos dos direitos sociais, civis e políticos conquistados, além de conservador, por preservar o *status quo* dominante.

A escola tem na troca de conhecimento sua ferramenta de humanização, no entanto, a homogeneização comum ao conservadorismo a tem transformado em um espaço em que contradizer o que é dominante ou que já está socialmente posto é indesejável. O conhecimento do professor torna-se “opinião” do professor, invalidando seu caráter de saber científico. Como consequência, o senso comum e as crenças pessoais dos alunos, dos seus familiares ou de qualquer outro da comunidade escolar ganham o mesmo valor. É nesse sentido que o conservadorismo exerce outra forma de controle dentro das escolas: a tutela do conhecimento a partir da negação da liberdade de cátedra

dos professores. Fomentado pelo discurso de doutrinação e cerceamento de livre docência, o conservadorismo fornece as bases de sustentação para mudanças nas políticas educacionais neoliberais, menos inclusivas e voltadas para a tecnicidade das avaliações externas e índices métricos, incapazes de mensuração do aprendizado e desenvolvimento das relações humanas dos educandos.

O sucateamento da educação pública por políticas neoliberais, a desestruturação econômica da educação em favor da iniciativa privada e a depreciação e exclusão das disciplinas de ciências humanas, que colocam em discussão nas escolas as desigualdades, as políticas, os costumes, a economia e o próprio arranjo escolar, reforçam a ideia de que o conhecimento não serve à contestação, mas à conservação e perpetuação de um ensino acrítico, bancário<sup>13</sup> e à manutenção do *status quo* dominante. Conforme atesta Cirlene de Souza (2018), ao analisar o momento atual utilizando-se do pensamento de Paulo Freire, uma mecânica reconhecidamente excludente e opressora como é o neoliberalismo, não está - e nem estará no futuro - comprometida com a dignidade dos jovens, com sua desalienação, tampouco com seus direitos.

É esse, portanto, o caráter hegemônico a ser enfrentado. A educação, a partir da valorização do humano, do indivíduo e seus direitos, deve adquirir papel fundamental no desenvolvimento e reconfiguração das forças morais/sociais necessárias diante da hegemonia neoliberal que atomiza, individualiza, segrega e enfraquece.

#### DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

No Brasil, são 30 milhões de jovens pobres ou miseráveis e 70% deles não chegarão ao ensino médio, no que é contraditório em um país que valoriza o diploma, perpetuando um círculo vicioso de desigualdade escolar que se repete e perdura social e economicamente (ARROYO, 2017). Mesmo que, de maneira pouco específica em sua abordagem da teoria da justiça como equidade, John Rawls (2009)<sup>14</sup> entende a educação escolar como fundamental para a capacitação do ser humano nos seus mais diversos matizes (culturais, físicos e econômicos), incluindo o fazer das atividades políticas para o exercício de uma sociedade mais justa. Segundo esse entendimento, o espaço escolar configura-se muito além de um simples local de divulgação de conhecimentos científicos, pois trata-se de um local de desenvolvimento e conquista de cidadania. Encontrar meios para valorizar esse espaço, que há muito deixou de ser apenas reservado ao saber acadêmico, mas também local de direitos, de resgate, inclusão e transformação social, é primordial para qualquer movimento contra hegemônico.

Os indivíduos e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza<sup>15</sup> (BOAVENTURA, 2003), mas aceitação da pluralidade cultural e dos direitos dos sujeitos integrantes que dela fazem parte não acontece sem que haja resistências. Um exemplo: em 1998, foi inclusa a pluralidade cultural dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na oportunidade, dentro do próprio PCN, incluem-se críticas contundentes quanto à resistência frente às diferenças, em um processo histórico marcado por ideologias e poderes hegemônicos. Em um documento tão importante para



a educação, em suas linhas, registrou-se o chamamento à lembrança de que a nossa história esteve marcada pela eliminação física ou acobertamento da existência do outro:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais (BRASIL, p.20).

Duas décadas depois, as resistências frente à pluralidade, que o PCN vislumbrava instituir, configuram-se como um claro exemplo de que não bastam normas e boa vontade para apropriação de direitos e consciência cidadã. Na área da educação, por oportuno, há inúmeros processos que distanciam os objetivos das políticas públicas frente à sua real efetividade e alcance. Lessard (2016) aponta para as imensas dificuldades da implementação e aplicabilidade das políticas educacionais devido às disputas políticas e sociais que ocorrem na base social, dentro de cada comunidade escolar, como professores, pais, alunos e diretores, tendo em vista que:

(...) a aplicação transforma-se: ela não é a realização de algo decidido a partir do topo do sistema, mas sim o produto de uma reação do meio e da base da pirâmide a uma injunção de mudança vindo do topo do sistema e da sociedade, reação esta que muitas vezes passa por debates e controvérsias, leva tempo para traduzir-se em atos e cuja conclusão permite que um pesquisador externo, porém mais atento aos processos reais do que aos discursos, afirme: a longo prazo, essa política é isso ou aquilo. Assim concebida, a aplicação na prática afasta-nos de uma visão linear e estatocentrada das políticas públicas e aproxima-nos de uma perspectiva de construção de uma ação pública de múltiplos agentes, que agem em diferentes níveis, a partir de esquemas cognitivos, ideias e interesses singulares, em contextos institucionais específicos (LESSARD, 2016, n.p.).

Eis a atualidade das ideias de Durkheim: as regras morais, a consciência coletiva, a coesão e a solidariedade não se constroem por decreto, medida provisória ou por imposição legal. Elas são frutos das relações sociais que construímos, da partilha de vivências e experiências, o que faz da escola ambiente de grande potência por desempenhar papel estruturante na sociedade, por contribuir e influenciar a formação de cada cidadão. É preciso reconhecer a escola como essencial para a coesão social e o desenvolvimento da solidariedade. Ela não se limita apenas pela dimensão educativa, dado que seu espaço é configurado e configurador de uma cultura que se defronta com interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, incluindo os direitos, os quais não são dados, mas construídos socialmente.

## CONCLUSÃO

Conhecer os direitos humanos, quantos e quais são, é raro para qualquer adulto<sup>16</sup>, quanto mais para as crianças e adolescentes. Os brasileiros estão entre os que mais concordam com a frase "direitos humanos não significam nada no meu cotidiano", e quase metade deles tem receio de falar sobre direitos humanos, pois eles temem ser reconhecidos como defensores de bandidos<sup>17</sup>, uma percepção distorcida quanto ao que a DUDH se propõe a fomentar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não se configura como disciplina, tampouco foi incluída como tema obrigatório nas escolas em qualquer tempo. Ocupa uma ínfima parte dos costumes e da moral social. Seria salutar que a escola, dada sua importância como formadora dos cidadãos, se utilizasse da declaração como regra moral ampla e básica em sua grade curricular. Podemos nos perguntar, então, qual(is) o(s) regramento(s) moral(is) da educação escolar que oferecemos? Certamente, encontraremos dificuldade em apontar quais seriam eles. Talvez a formação de um cidadão crítico e a preparação para o mundo do trabalho sejam lembrados. Mas, a julgar a escola como espaço reconfigurador de saberes, ao considerar que a sociedade se torna mais solidária e coesa com o desenvolvimento de regramentos morais, o ensino de direitos humanos pode fornecer possibilidades de desenvolvimento moral socialmente contrários aos paradigmas encontrados tanto no sistema escolar quanto na DUDH.

Consideramos que as ambiguidades permitem desenvolver outros pontos de enfrentamento, outras formas possíveis que não a submissão às forças hegemônicas homogeneizadoras, a partir de uma das características fundamentais da escola: a reconfiguração dos saberes. Temos, portanto, como ponto essencial, a proposição de que os conhecimentos são transformados dentro da escola a partir de sua assimilação, da possibilidade de debate, de crítica. Transformar no sentido de acrescentar ou dar outra função ao que está posto. É nesse ponto que os paradigmas da escola e dos DUDH enunciados por Bourdieu, Boaventura e Chauí, se encontram e possuem potência: é preciso sofisticar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, alargar seus campos de possibilidades com outros saberes, outras vivências, mais direitos, quando cientes da limitação dos que nela já estão postos.

Esse processo de conscientização, transformação, alargamento e sofisticação não se dará por decreto, como afirmava Durkheim: deve ser socialmente construído. Ao estruturarmos o ensino dos direitos humanos nas escolas de maneira sistemática, o que a princípio pode parecer imposição ou propiciar o recrudescimento de um ideal dominante, possibilitará a desconstrução e reconstrução de baixo para cima, num movimento contra hegemônico pelas pluralidades que constituem aqueles que formam a base popular do sistema educacional. Da mesma forma que a escola não pode ser transformada sem estarmos dentro dela, os direitos fundamentais não podem ser transformados sem deles não nos conscientizarmos. Nesse sentido, os direitos humanos podem configurar-se como regra moral (visto que é coletiva) capaz de potencializar a formação de uma moral social mais inclusiva.

Os inúmeros conflitos pelo mundo, o recrudescimento das desigualdades econômicas, o esgotamento dos recursos naturais, o controle social pelas novas tecnologias e o fim de inúmeras profissões são apenas alguns dos "novos" medos que nos fazem pensar que, talvez, não estejamos longe da iminente necessidade de declarar os di

MARINI, A., PASSOS, D. O. R. dos

reitos novamente. Devemos nos perguntar, portanto, se seriam os mesmos direitos e qual resultado esperar se assim o fizermos. Ou se tal processo seria mais uma vez protagonizada pela elite dominante.

Artigo recebido em: 07/11/2019  
Aprovado para publicação em: 17/03/2020

---

#### MOVEMENT TO A SCHOOL AGAINST HEGEMONY

**ABSTRACT:** Anomie, Collective Consciousness, and Solidarity: Classical concepts within sociology are treated in this article as starting points for discussing school and human rights education as fundamental to building a more diverse and inclusive world. This analysis includes criticism of the school system and the Universal Declaration of Human Rights as tools of domination and perpetuation of power, establishing themselves as paradigms in view of the emancipatory characteristics that they have in the popular imagination. On the other hand, considering the school as an environment of production and not only of knowledge reproduction, it is proposed that such paradigms have the power to act as catalysts and propellers of social counter hegemonic transformations.

**KEYWORDS:** Education. Human rights. Anomie. Neoliberalism.

---

#### MOVIMIENTO A UNA ESCUELA CONTRA LA HEGEMONÍA

**RESUMEN:** Anomia, conciencia colectiva y solidaridad: los conceptos clásicos dentro de la sociología se tratan en este artículo como puntos de partida para discutir la educación escolar y de derechos humanos como fundamental para construir un mundo más diverso e inclusivo. Este análisis incluye críticas al sistema escolar y la Declaración Universal de Derechos Humanos como herramientas de dominación y perpetuación del poder, estableciéndose como paradigmas en vista de las características emancipatorias que tienen en la imaginación popular. Por otro lado, considerando la escuela como un entorno de producción y no solo de reproducción del conocimiento, se propone que tales paradigmas tengan el poder de actuar como catalizadores y propulsores de las transformaciones hegemónicas contrarias sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Derechos humanos. Anomia neoliberalismo.

---

#### NOTAS

1) Durkheim apontava o adoecimento da sociedade como fruto da falta de regramento moral e, para ele, o desenvolvimento de trabalho cada vez mais especializado poderia gerar a coesão necessária para conter tal adoecimento: "Aquilo que antes de mais vemos no grupo profissional é um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, de manter no coração dos trabalhadores um mais vivo sentimento da sua solidariedade comum, de impedir que a lei do mais forte se aplique tão brutalmente às relações industriais e comerciais" (DURKHEIM, 1977, p. 17).

2) "O êxito absolve tão frequentemente os atos mais condenáveis, que o limite entre o que é permitido e o que é proibido, o que é justo e o que não é, não tem nada fixo, mas parece poder ser deslocado quase arbitrariamente pelos indivíduos. Uma moral tão imprecisa e tão inconsistente não poderá constituir uma disciplina. Daí resulta que toda esta esfera da vida coletiva está, em grande parte, subtraída à ação moderadora da regra" (DURKHEIM, 1977. p.12).

3) Auguste Comte, na sua defesa da filosofia positivista, pretendia uma sociedade que subordinasse os instintos egoístas dos indivíduos ao comportamento social altruísta. Amorim, em sua dissertação "O projeto de uma ciência moral: a religião em Auguste Comte", afirma que o filósofo positivista visava a "reorganização da sociedade a partir da reconstrução do poder espiritual diz respeito a um grandioso projeto que se divide em uma filosofia que sistematiza o conhecimento científico, completando o estudo dos fenômenos naturais com a pesquisa dos fenômenos sociais, e uma política de implantação destes estudos num processo de educação universal" (AMORIM, 2007, p. 69).

4) Durkheim compreendia a coesão social como algo a ser construído coletivamente, não como algo instituído de cima para baixo, um decreto, lei ou qualquer outro tipo de imposição: "Essa regulamentação, essa moralização, não pode ser instituída nem por cientista em seu gabinete, nem por um homem de Estado; ela não pode ser obra senão dos grupos interessados. Eis porque, como esses grupos não existem atualmente, nada há de mais urgente do que trazê-los à existência" (DURKHEIM, 2002, p. 74).

5) "[...]É impossível que homens vivam juntos, estejam em comércio frequente, sem que adquiram o sentimento do todo por eles formado, liguem-se a esse todo, preocupem-se com ele, levem-no em conta na conduta. Ora, esse apego que ultrapassa o indivíduo, aos interesses do grupo social ao qual pertence, é a fonte mesma de toda atividade moral" (DURKHEIM, 1997, p. 67).

6) Fábio Conder Comparato, em sua obra sobre ética e moral, explica o raciocínio de Hannah Arendt ao definir os regimes de Hitler e Stalin como mal absoluto: "as tiranias do passado consideravam todos os adversários políticos como inimigos do tirano e, portanto, passíveis de eliminação. No ambiente totalitário, esse esquema dualista, que opõe tirano aos seus inimigos, é substituído pela brutal oposição entre o Estado burocrático e a totalidade do povo. A perseguição aos inimigos do regime, na loucura ideológica de nazistas e comunistas, cedo transformou-se em oposição absoluta entre o bem e o mal" (COMPARATO, 2006, p. 372).

7) Karl Marx, ao comentar sobre o caráter cíclico da história: "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa." E justifica porque como farsa: "A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada" (MARX, O 18 Brumário de Luiz Bonaparte, p. 7-8).

8) "Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações..." (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.1).

9) Artigo 17, incisos: I) Todo o homem tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. II) Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 4).

10) Artigo 27, inciso II) Todo o homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.6).

11) Para Althusser, a escola se configura como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, os quais exercem um grande poder de reprodução social e cultural da ideologia dominante sobre os dominados, como o sistema jurídico, os partidos, sindicatos, a família e até mesmo a comunicação, como imprensa escrita, rádio, televisão. Especificamente quanto ao aparelho ideológico escolar, Althusser afirma que: “[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia)” (ALTHUSSER, 2007, p. 79).

12) É ainda comum nos dias de hoje a analogia do papel em branco para explicar o processo educativo. Idealizado por John Lock, filósofo do liberalismo, a noção do alunado como uma tábula rasa desconsidera a capacidade crítica de quem aprende, como um simples receptáculo de informações: “Eu imagino a mente das crianças, quão facilmente tomam este ou aquele caminho, como a própria água” (LOCKE, 2012, p. 154).

13) Paulo Freire critica o que ele chama de educação bancária, o modelo no qual o professor passa os conteúdos e os alunos apenas assimilam. A crítica deste artigo utiliza a educação bancária sob o viés de reprodução, mas entende que o processo neoliberal nas escolas atinge também o conhecimento do professor. Nesse sentido, bancária não é apenas a relação do aluno ao conteúdo exposto, mas o que pode ser exposto pelo professor, cada vez mais regulado e restringido em sua liberdade de cátedra. “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 2005, p.78).

14) Em seu livro sobre a teoria das justiça, Rawls considera naturais as diferentes potencialidades de cada indivíduo, mas enfatiza que o Estado deve intervir para amenizar essas diferenças. Para isso, deve preocupar-se com as dimensões humanas: “[...] não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor” (RAWLS, 2009, p. 121).

15) “...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56).

16) Segundo a pesquisa Human Rights, realizada em 2018, pela Ipsos sobre o quanto as pessoas conheciam os direitos humanos, sessenta e um por cento disseram saber algo ou muito, e 30% disseram saber pouco ou nada sobre o assunto (Ipsos, Human Rights in 2018 - Global Advisor).

17) Ipsos, Human Rights in 2018 - Global Advisor.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Adriana Monferrari *et al.* **O projeto de uma ciência moral: a religião em Auguste Comte.** 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 10ª edição, 2007.

ARROYO, Miguel G.; SARAIVA, Ana Maria Alves. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, 2017.

BADIOU, Alain. Entrevista: **O comunismo é a ideia da emancipação de toda humanidade**. 2015. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FInternacional%2F-O-comunismo-e-aideia-da-emancipacao-de-toda-humanidade-%2F6%2F18598>. Acesso: 15 jul. 19.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em: 10 jul. 19.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Edições 70, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A Divisão do Trabalho Social**. vol. II. Lisboa, Editorial Presença, 1977.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LESSAR, Claude. **Políticas educativas: aplicação na prática**. Em colaboração com Anylène Carpentier, Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Editora Almedina, 2012.

MARINI, A., PASSOS, D. O. R. dos

LOPES, José de Sousa Miguel. **O senhor das moscas: os labirintos do poder e da violência numa antropologia da cultura.** In: LOPES, José de Sousa Miguel e TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (orgs.). A diversidade cultural vai ao cinema. Belo Horizonte, Autêntica, p. 65-87, 2006.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo, Centauro, 2003.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça.** Trad. Jussara Simões São Paulo, Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** Cortez Editora, 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOUSA, Cirlene Cristina. **Por todas as Marielles e Andersons: a Pedagogia do oprimido, Presente!** In: Pedagogia do oprimido em perspectiva: legado para uma educação humanizadora. Chacon, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.), Editora CRV, 2018.

STONEBRIDGE, Lindsey. **Porque Hannah Arendt é filósofa por enquanto.** New Statesman. Ed. de 22 de março de 2019.

---

ALEXANDRE MARINI: Mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Pós-graduando em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo. Graduado com Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Período sanduíche cursado na Universidade do Minho (Portugal). Rendimento acadêmico duplamente premiado pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP) entre os 100 melhores alunos assistidos. Professor de Sociologia na Secretaria de Educação de Minas Gerais.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5208-4993>  
E-mail: alexandremariniam@gmail.com

---

DANIELA OLIVEIRA RAMOS DOS PASSOS: Professora doutora, mestra em Educação Especial pela UFSCar, doutora em Educação Escolar pela UNESP com Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual. Departamento de Psicologia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3087-0694>  
E-mail: ddanipassos@gmail.com

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).