

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

A educação crítica e os direitos humanos face à política econômica neoliberal: uma análise à luz da teoria crítica frankfurtiana

Critical education and human rights in the face of neoliberal economic policy: an analysis in light of frankfurtian critical theory

Educación crítica y derechos humanos frente a la política económica neoliberal: un análisis a la luz de la teoría crítica de frankfurt



Cleudes Maria Tavares Rosa

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), Goiânia, Goiás, Brasil

cleudestavares@gmail.com

Resumo: O artigo resulta de uma pesquisa a respeito da formação humana e discute o tema a partir da análise da teoria crítica frankfurtiana e da política econômica neoliberal. Assim, considerou as condições sociais, econômicas e históricas da sociedade brasileira em relação ao autoritarismo, violência e educação, refletindo sobre a dignidade humana e os direitos humanos.

Palavras-chave: Autoritarismo. Dignidade Humana. Direitos Humanos. Educação. Violência.

Abstract: This article results from research about human formation, approaching the subject through the analysis of the Frankfortian Critical Theory and the neoliberal economic policy. It considers the economic and sociohistorical contradictions of Brazilian society and their relationship to authoritarianism, violence, public health, and education, thinking about human dignity and human rights.

Keywords: Authoritarianism. Education. Human Dignity. Human Rights. Violence.

Resumen: El artículo resulta de una investigación sobre la formación humana y aborda el tema a partir del análisis de la teoría crítica de Frankfurt y de la política económica neoliberal. Así, se han tenido en cuenta las condiciones sociales, económicas e históricas de la sociedad brasileña en relación con el autoritarismo, la violencia y la educación, reflexionando sobre la dignidad humana y los derechos humanos.

Palabras clave: Autoritarismo. Derechos Humanos. Dignidad Humana. Educación. Violência.

Data de submissão: 28/05/2023

Data de aprovação: 30/05/2023

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante à sociedade brasileira, no seu Art. 4º, Inciso II, o princípio da “prevalência dos Direitos Humanos” formalmente. O inciso do artigo constitucional foi motivado pela ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Essa, em seu Artigo 26, declara que “Todo ser humano tem direito à educação” e instiga a busca, criticamente, pela compreensão de saber que tal garantia foi expectativa de um processo sistemático e multidimensional orientador da formação do sujeito de direitos ao longo do tempo social e histórico. Tal processo levou à constituição formal desses direitos.

Desde há muito, século VIII a.C. até o século XX d.C. (Ramos, 2014), a afirmação universal dos denominados direitos humanos tem sido exigida cotidianamente, e seu marco constitucional ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Social e historicamente, múltiplas fases, institutos e posicionamentos mobilizaram esforços e lutas: desde a escravidão até a discriminação dos indivíduos portadores de deficiências estiveram no centro de tais discussões. Assim, sua universalização, posição idealizada, é e será obra inacabada. É nessa intenção que a historicização para a compreensão crítica de sua fundamentação desde sociedades pretéritas até hodiernamente se assenta.

Busca-se o movimento social e histórico do deslocamento conceitual de Direitos Humanos e “escovar a

história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225) para compreendê-lo e a exigência social e legal de sua constituição à luz da teoria crítica frankfurtiana. Também se salienta a exigência de historicizar, pois “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘de fato como ele foi’. Significa apropriar-se de “uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Ibidem, p. 224). Dessa maneira, entende-se que as lutas contra a opressão do indivíduo conduziram à constituição, à conceituação e ao regime jurídico do direito considerado essencialmente humano, inclusive formalmente com a criação de uma norma de defesa da Educação em Direitos Humanos. Contudo, a educação crítica é que leva a uma consciência crítica que exige a criação ou o alargamento do direito como luta do indivíduo. Doravante, a legislação reafirmará a garantia de tais direitos.

Há a exigência, reiterada, de uma educação crítica que anteceda, formule e organize a luta por esses direitos, bem como que conduza a constituição formal desses direitos e garanta a busca da contradição tencionando a maneira de compreensão e explicação e a materialização de tais direitos. Direitos esses que são cotidianamente questionados e até negados. Por isso, recorre-se à teoria crítica frankfurtiana para se compreender a contradição e a ideologia existentes na educação formal que impedem a aceitação dos Direitos Humanos por parte da população. A educação é processo de constituição da emancipação e

autonomia, da crítica da resistência, mas, dialeticamente pensando, pode garantir a autoconservação e a ideologia burguesa. Nesse percurso, é preciso questionar a autoconservação como conciliação forçada e propiciada pela educação como instrumento da coisificação do indivíduo pela adaptação e conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal. Reitera-se que ideologia

[...] é falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras “em si”, como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas. (Adorno; Horkheimer, 1979, p.199).

Recorre-se à teoria crítica frankfurtiana, com Adorno e Horkheimer (1985), em específico Adorno e sua *Dialética Negativa* (2009, p.12), posto ser a dialética o “indício da não-verdade da identidade”, o que não é a busca da mera contradição, pois, e conforme Adorno (2009, p. 13), a contradição “é a não identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico”. Nesse sentido, a dialética é movimento e, nesse, não há inserção de esquemas ordenadores para a compreensão dos fenômenos, sob o

risco de hipostasiá-los, cristalizá-los e não compreender tal movimento. A dialética dogmática sofreu o influxo de tal hipóstase, por entender que, segundo Adorno (1994, p. 63-64), a teoria dialética entende os fenômenos que “manifestam e que são por eles modificadas. Ela entende por leis estruturais tendências que decorrem de um modo mais ou menos rigoroso de elementos constitutivos históricos” e foi idealizada pelos marxistas. A dialética negativa critica a idealização por não se acomodar à generalidade e por essa via não empobrecer a experiência ao considerar que “dela seria liberado um estado justo, que não é nem sistema nem contradição” (Adorno, 2009, p.18).

Busca-se recompor o arco do conhecimento tradicional sob o qual os direitos humanos foram constituídos, porém, tendo como marco temporal inicial para o presente trabalho a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no pós-Segunda Guerra Mundial. Tal momento escolhido advém de tudo o que de nefasto ocorreu anteriormente: *Auschwitz*. Portanto, é preciso contrapor-se aos pressupostos objetivos, sociais e políticos, geradores de eventos semelhantes a *Auschwitz*, à barbárie, mas sem descuidar dos subjetivos.

Adorno (1995b), ao se opor à história deduzida dos conceitos universais, propõe-se a resgatar a história na qual as cicatrizes do sofrimento causado ainda estejam presentes, visíveis. A repetição de *Auschwitz* precisa ser negada, e os aspectos subjetivos devem ser buscados, a

frieza, a indiferença e a incapacidade de amar dos algozes, a incapacidade de se identificar com o outro, julgado diferente. Só uma educação crítica ou um giro para o sujeito no seu contrário poderá levar o indivíduo a compreender que é com a educação crítica que se busca a contradição e o tensionamento do positivado pelo universal. O direito humano é, sim, luta do indivíduo, seja para a criação ou para o alargamento ou expansão do já positivado pelo universal. Sendo assim, o conhecimento é um dos aspectos que norteiam esta reflexão. Nele, a centralidade e o comportamento do indivíduo que vive e se relaciona com outros engendraram a reflexão de pensadores, ao longo do tempo social e histórico, instigando o conhecimento e o direito humano originado de tais relacionamentos. Esses apresentaram momentos de barbárie manifestados pelas sociedades sobre determinados indivíduos. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer alertam:

Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atento da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11).

Existem limitações no processo formativo cultural e essas são perceptíveis na configuração social dependente e

na sustentação da relação dialética com a educação. No entanto, há uma maior limitação para a educação crítica voltada aos direitos humanos. Por isso, busca-se, na perspectiva crítica e teórica adorniana com a dialética negativa (2009), por esta afastar o princípio da unidade e superioridade do conceito, apontar os limites da pretendida unidade conceitual, sob a perspectiva do movimento, além de permitir a compreensão segundo a qual o conceito é menos que o objeto, posto haver inadequação na relação entre sujeito e objeto. Historiciza-se o contributo de sistematização das regras, social e temporalmente, que conduziram à fundamentação de tais direitos como hipóstase, como cristalização histórica referente a determinados eventos danosos e que culminaram numa Teoria Geral dos Direitos Humanos, mas sem efetuar a crítica a partir da educação formal. Como ocorre até agora, estuda-se História, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Geografia Humana e trata-se de compreender fenômenos como guerras, sociedades autoritárias e ditaduras civis, militares e corporativistas, porém, sem discutir criticamente as violações de tais direitos em todos os momentos e por todas essas ciências.

A mera narrativa histórica sem contextualizar os eventos originários do que se convencionou chamar Direitos Humanos instrumentaliza, ideologicamente, tais direitos e não propicia a reflexão e o questionamento do indivíduo a respeito de tal formalização. E, pior, por consignar ao não

conhecimento ou não aceitação, considera tais direitos como não necessários e lançados ao descrédito, inclusive por seu desconhecimento. Essa relação conduz que alguns indivíduos considerem tais direitos como dispensáveis e não admitem sua titularização a todos, indiscriminadamente. A tensão entre indivíduo e sociedade está presente na sociedade administrada e, no caso dos direitos humanos, a contradição é claramente explicitada: o interesse da sociedade não considera a diversidade inerente à constituição do indivíduo. A igualdade como lógica da equivalência, que é fundamento desta sociedade, formalmente defendida, prevalece (Adorno; Horkheimer, 1985). Assim, a sociedade discrimina aqueles formalmente resguardados pela lei e os estigmatiza.

Nesse percurso, volta-se o olhar para a dialética por essa refletir criticamente sobre si e sobre o risco de se recair sobre o fetichismo dos fatos em nome da teoria, bem como, ao efetuar a reflexão criticamente sobre si, constatar a possibilidade de recair na falsa separação entre pensamento enfático e pesquisa empírica (Adorno, 1994). Então, recorre-se à dialética negativa adorniana, pois essa não permite o pensamento coagular (Adorno, 2009), assim apreender o movimento ideológico que perpassa a educação formal dos direitos humanos, considerando, nas palavras de Adorno (2009, p. 33), que o “pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos, a dialética negativa é um *ensemble* de modelos”.

Trabalha-se a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, compreendida como a formação da humanidade cultivada. Tem-se em vista indivíduos autônomos, éticos e livres que a filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir, de acordo com Adorno (1995a), à *Halbbildung* (Semiformação), entendida como pseudoformação, ou razão contraditória, como falsa formação, pois é revestida da ideologia do sistema vigente que conduz à alienação relacionada com a crítica da educação formal direcionada aos Direitos Humanos.

Em que pese haver uma educação formal para o que seja Direitos Humanos, nem todos estão atentos à manipulação ideologicamente contida nos processos formativos inerentes a tal. Há manipulação encobridora dos interesses contraditórios da sociedade administrada e que leva à constituição da barbárie cultural. Pensa-se, em específico, nas discussões incidentes sobre os direitos humanos e sua veiculação como direitos de alguns, uma vez que os mesmos estão assentados em legislação sem haver a problematização da ideologia que perpassa tal discurso.

É necessário, preliminarmente, considerar a democracia como reconhecimento de direitos dos indivíduos. Então, a partir do conceito de Bobbio (2000, p. 30), como contraposto às formas de governo autocrático e “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”, as propostas de

direitos humanos vêm prenhes de ambivalência: a promessa das liberdades e direitos é defendida e acessível a todos. Todavia, na representação, uma das formas da democracia em que o representante define o percurso e as decisões é o momento em que todos os indivíduos são afastados. E esse representante, doravante, conduzirá o direito de todos via lei. Nesse sentido, a legislação deverá defender o interesse de todos.

Também não se deve esquecer que essa democracia originária defendeu as liberdades, claro, assentadas inicialmente como contraposição ao Estado absolutista. E quando a burguesia alcançou o poder político com a revolução de 1789, na França, tais liberdades se assentaram na lei, abstrata, geral e extensiva a todos (Tavares Rosa, 2021). Logo, não se pode descurar das mudanças, conflitos e ideologias que marcaram alterações na organização da sociedade burguesa liberal: advieram, nesse contexto, as duas grandes guerras. A Primeira Guerra Mundial, uma guerra de trincheiras que dizimou milhões de vidas e mutilou tantas outras, física e psiquicamente, denota a crise econômica capitalista e a “necessidade” de expansão da dominação política. E a estabilidade política e econômica, pela via democrática, até pareceu impossível, ou demorada. Com o desaparecimento do Império Austro-Húngaro e a industrialização, mundo afora, apresentava avanços e alterava a lógica organizativa de muitos países, denominada, conforme Rosas (2019), de ‘noite das facas longas’. Ou seja,

alcança eco entre a burguesia e a política estabilizada à força e, de maneira autoritária, fortalece movimentos de radicalismo de direita (Adorno, 2020).

Esses movimentos radicais de direita não têm homogeneização programática, dependendo então das características de cada Estado-Nação. Na Europa, com maior processo de industrialização, havia movimentos de trabalhadores urbanos, que, na Itália e Alemanha, diferentemente, foram denominados de fascismo e nazifascismo. Em contraposição, no Brasil, era o campo e a fome que assolavam o trabalhador nesse recorte temporal sócio-histórico, com o movimento de direita aqui liderado por ditadura com Vargas e sua Constituição autoritária. Vargas, em tempo de radicalismos de extrema direita na Europa, ou de esquerda com Stalin na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), conseguiu contornar, no Brasil, tanto a Ação Integralista Brasileira quanto o Patrianovismo (os quais defendiam a monarquia, o catolicismo e o agrarismo).

É preciso clarificar que a posição de Vargas no Brasil sustentava alguma proximidade com as estratégias de dominação dos regimes de extrema direita (a máquina de propaganda, a censura à imprensa). Quanto às liberdades individuais, tão defendidas pela democracia liberal burguesa, Vargas não diferiu dos líderes de extrema direita europeus e de Stalin, naquele momento, ou mesmo dos

gerais dos anos de chumbo da ditadura civil, militar e corporativista que no Brasil viveu de 1964 a 1986.

Em que pesem tais comparações, insiste-se na compreensão de que em todos esses movimentos não houve a coletivização da propriedade privada nos países europeus que lá viveram as atrocidades da extrema direita. No Brasil, durante a ditadura, também não houve. Salienta-se a instigação a tais afirmações para se compreender que a educação formal escolar em todos esses momentos deixa de elaborar o que seja liberdade individual, a propriedade que não alcança a todos, senão por que não pensar nas favelas e no uso do solo tão caro em todo o mundo? É preciso debruçar o olhar reflexivo sobre a correlação entre educação crítica, Direitos Humanos, política e economia.

No que tange aos chamados Direitos Humanos, há uma legislação abstrata que assegura direitos a todos, mas, por outro lado, a própria sociedade os hierarquiza no processo discriminatório negativo: cidadania formal e não materializada. Vê-se com Adorno (2020), ao discutir o cerne da interpretação liberal do fascismo e sua redução a uma patologia moral, um desvio com o inocentar da ordem social que o gestou.

Como é preciso voltar o olhar crítico para as promessas ambivalentes da cultura, é em Freud (2010) que os autores frankfurtianos recorrem para subsidiar a compreensão acerca da racionalidade e a sofisticação da elaboração da

cultura em termos subjetivos e objetivos. A convivência entre indivíduos é regida por interesses materiais e instintuais, um processo que acompanha o humano desde a mais tenra infância pela luta entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Para viver em comunidade, o indivíduo se organizou em grupos e todas as demandas individuais tornaram-se grupais e por vezes conflituosas.

Sobreviver significou elaborar a finalidade da vida entre autopreservação e autodestruição (FREUD, 2010), sendo essa também ambivalente. Por um lado, há uma meta negativa, na qual prepondera a ausência da dor e desprazer e funda o princípio do prazer, que, segundo Freud (2010, p. 30), “domina o desempenho do aparelho psíquico”, embora este não possa ser continuamente satisfeito e só episodicamente é possibilitado sob o risco da não aceitação social. Como não se pode vivenciar e satisfazer os desejos de forma contínua, advém o sofrimento imposto pelo princípio de realidade, que consiste na moderação das pretensões *ad infinitum* da felicidade ambicionada pelo indivíduo.

O valor da aceitação exige, de acordo com Zanolla (2014, p. 314), que o princípio da autopreservação, resultante do processo sublimatório e que ocorre pela exigência cultural, tenha de “lidar com a transformação da natureza de si e do objeto, como trabalho”. Ou seja, essa ambivalência, que visa à satisfação das necessidades, consoante a autora, exige equilíbrio libidinal.

A pretensão torna-se moderada pela exigência da convivência até como mecanismo de sobrevivência, e os indivíduos colocam a cautela à frente do gozo. Eles equilibram economia libidinal pela sublimação, quando “o instinto se lança a outra *meta*, distante da satisfação sexual; a ênfase recai no afastamento ante o que é sexual” (Freud, 2010, p. 40). O direito humano é a promessa do princípio da realidade, adequando todos os indivíduos à submissão cultural, de maneira que deva estar assentado numa ordem legal, que, se positivada, não deverá ser violada em prol de um indivíduo. A inculcação dessa ordem legal é feita, também, pela educação, e há nela uma imposição da força. É, pois, força simbólica veiculada pelos conteúdos curriculares acríticos. A racionalidade foi moldando os interesses e adequando-os através desses conteúdos curriculares, no processo de educação formal. O indivíduo, objetivamente, adapta-se desde a mais tenra idade.

A reflexão sobre o duplo aspecto da cultura explicita que os aspectos subjetivos, conforme fundamentados por Freud (2010), mostraram que, “por intermédio da cultura, as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvem sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (Adorno, 1995a, p.164). Ou seja, incapaz de refletir, o indivíduo não elabora a frustração e pode recair na regressão, na infantilização, e isso é barbárie. Os aspectos objetivos são caracterizadores da barbárie e consignam a falência da cultura, uma vez que essa promete

tantas coisas e não cumpre sua promessa (Adorno, 1995a). Nesse percurso, no processo de organização e complexificação da vida material e simbólica, ocorreu a divisão do trabalho entre os indivíduos. Cindido o trabalho entre físico e intelectual, a cultura teve subtraída a porção de confiança que fora, nela, depositada pelo indivíduo. A raiva, sob tais circunstâncias, dirigiu-se contra a promessa feita pela cultura para compreensão de que tal promessa não deveria ter sido feita (Adorno, 1995a). A raiva adveio com a falência da confiança na cultura e com ela a barbárie e o deslocamento da agressão. Por isso, os direitos humanos e a educação são clamados. A educação, por possibilitar a desbarbarização, é portadora de momentos opressivos e repressivos. Adorno (1995a) considera barbárie a violência física extremada.

Há, contudo, uma exigência a favor da educação, a saber: que ela seja crítica e reafirmadora da emancipação e da autonomia do pensar e da ação humana, contrariamente ao que se propõe à educação acrítica. Essa nega os formativos e humanizadores pela homogeneidade do pensamento, pelo aligeiramento das explicações que conduzem ao não pensar a respeito da diversidade e o respeito a essa na sua inteireza, e que não é questionada em seus processos de constituição na educação escolar. É ela que é formalmente aceita e induzida ao aceite pelos currículos. Ainda, pela educação acrítica é que a técnica tem ganhado espaço e reafirmado continuamente a dominação

pela ideologia da igualdade e da liberdade que caracterizam esta sociedade, desde a modernidade. Esta sociedade tem seu ideário afirmado pela legislação e pelo poder de coação estatal (Weber, 2004) desde o republicanismo. É essa mesma lei e esse Estado que organizam a educação e que são ambigualmente afirmadores da ideologia.

Pensa-se a ideologia em seu sentido plurívoco, pois, “mesmo uma tal ideologia tem seu grão de verdade” (Adorno, 2009, p. 269), e reafirma ter um “momento de verdade” (Idem, p. 130). Aqui, constata-se essa legitimação da ideologia como “aparência socialmente necessária” (Adorno, 2009, p. 260). Constante da educação acrítica, tal ideologia é que ofusca o que seja a luta pelo direito humano por parte do indivíduo, tanto quanto o enreda no que seja política, a probabilidade de se impor a própria vontade em uma relação, conforme Weber (2004), e as relações econômicas assentadas na liberdade organizada na legislação burguesa, desde individuais até a propriedade e não materializadas. Dessa maneira, a ideologia pode significar algo falso ou errado ou como distorção do pensamento que, nesse contexto, justifica o injustificável, pois seus conteúdos acríticos, quando não levam ao tensionamento deles próprios, ou sequer da tradição cultural, fazem a reafirmação da continuidade dos interesses ideológicos sustentados há muito tempo. Assim, sem tensionar os novos elementos formados por retalhos como uma colcha cultural, os direitos humanos são

afirmados ambíguos, relativos a alguns indivíduos ou grupos. Também soam idealizados, ou seja, são entendidos como sem necessidade de os garantir a determinados indivíduos ou grupos. Nesse caso, o conteúdo crítico da educação deverá ser exigido e cumprido. Dessa maneira, compreende-se que não se deve idealizar a cultura tradicional, e sim questioná-la.

E a menos que se queira negar a felicidade humana, em qualquer de suas formas, é preciso meditar sobre a sorte dos escravos que ergueram as obras em que a cultura egípcia floresceu, e que é uma cultura ainda hoje celebrada, ou das massas medievais, sem cuja mísera existência as catedrais góticas não poderiam ter sido edificadas, e se perguntar se essa sorte não foi pior, no fim de contas, que a das modernas vítimas do cinema e da televisão, que por certo não serão glorificadas por esse motivo. (Adorno; Horkheimer, 1979, p. 98).

Historizar escovando a contrapelo (Benjamin, 1994) a educação para a compreensão dos direitos humanos é uma exigência. Também o é para se compreender a real política que garante, via aprovação das Supremas Cortes Judiciárias mundo afora, a contínua exploração de um humano sobre outro. Há erosão do que seja política, pois as grandes corporações com seus fluxos econômicos fragmentam também as instituições políticas que sustentam o Estado. Em todos esses contextos, denominados por Adorno de capitalismo tardio, cuja arquitetura do poder se dá pelas

não respostas ao que seja dignidade humana e cidadania, suas populações apoiam movimentos reacionários.

O proposto Estado mínimo, o neoliberal, proposta de um liberalismo sem peias, com Friedrich Hayek, por compreender o Estado de bem-estar social como opressor, pois, agigantado nas suas teias frente ao indivíduo, é compreendido pelos liberais como fascistas. É preciso pensar as características do fascismo: paixão como motivação mais para o que vê do que pelas ideias, o declínio moral da sociedade e aí o conservadorismo, a vitimização e a humilhação que levam a ressentimentos, nacionalismo, o culto à unidade e à fidelidade, ao reacionarismo e à violência. Tais características são mutantes, ora agrega alguns elementos, ora novos elementos: podem ser estatizantes em suas propostas, ora a mera destruição arquitetônica dos liberalismos, pois, desde a Revolução Francesa, a República e a Democracia Representativa passam por golpes em sua formulação conceitual. De novo, há exigência da educação crítica. E se há violência em projetos de extrema direita, ou nos antigos fascismos, urge exigir direitos: Direitos Humanos.

A educação é, pois, um direito humano constituído formalmente no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). À educação, cabe, portanto, a dupla tarefa: Educação em Direitos Humanos e Educação Crítica para Direitos Humanos. No Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é direito

humano. Busca-se uma extensão ou aprofundamento da interpretação desta educação, como: Todo ser humano tem direito à educação crítica. A compreensão assenta-se na dialética negativa (Adorno, 2009), pois se compreende que o indivíduo esteja desligado, apartado de si, com o ego coeso e incapaz de se opor às relações objetivas que negam o direito humano. As relações objetivas remetem à organização da cultura, suas instituições: política, economia, educação etc. As relações subjetivas remetem à psique do indivíduo porque ocorrem fracassos e esses desenvolvem sentimentos de culpa que se traduzem em agressão (Adorno, 1995a), sendo incapaz de compreender que não se trata de uma concessão do universal a ele, indivíduo, tais direitos humanos.

As reflexões acerca do indivíduo e sobre seu fazer, sua vida, a sociedade em que viveu foram uma constante na existência humana. Ao pensar sobre a sociedade burguesa européia e sua constituição, constata-se, nessa, que adoecimentos, reorganizações políticas, crises econômicas e múltiplas guerras internas a marcaram. Em todos os momentos, a educação foi uma exigência tanto para a reflexão quanto para a intervenção, nas ciências da natureza ou nas ciências humanas e sociais. Por que não para o próprio direito humano à educação não se chama educação crítica? Não apenas a educação para o conhecimento técnico-profissional conforme positivado no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa educação acrítica, como formação para o mundo do trabalho, é impeditiva do aprofundamento do direito humano à educação. Logo, é preciso uma conscientização desse direito humano à educação como uma luta advinda do repúdio à violação do que é humano por parte de outro indivíduo, pelo universal ou pelo Estado, pela cultura. O indivíduo é incapaz, portanto, da

Experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo, pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 2010, p. 33).

Exige-se uma educação crítica que possibilite tensionar o que vem positivado pelos Tratados Internacionais e ratificado por cada Estado e legislado internamente e não cumprido. Não se deve aceitar como dado o direito humano, mas compreendê-lo como condição fundamental de proteção à violação do que deve ser respeitado e sustentado por cada indivíduo e não como doação ou limite imposto pelo universal. Daí tenciona-se a liberdade da luta conscientizada e, pela experiência, dissolvem-se os “mecanismos de repressão e dessas formações reativas não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que

são privadas” (Adorno, 1995a, p.150). Isso porque o processo autorreflexivo daí advindo, e que culmina na formação, reivindica uma transformação do indivíduo em sujeito. Entende-se que a educação antecede a legislação. Para tanto, essa educação há que ser crítica e conduzir à autonomia e emancipação do indivíduo. Esse é o roteiro da humanização como processo. E o Direito Humano é direito como luta conscientizada por uma educação que busque a contradição existente nas relações sociais.

Referências

- ADORNO, THEODOR W. SOCIOLOGIA. IN: COHN, GABRIEL (ORG.). **SOCIOLOGIA**. SÃO PAULO: ÁTICA, 1994.
- ADORNO, THEODOR W. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**. TRADUÇÃO: WOLFGANG LEO MAAR. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1995A.
- ADORNO, THEODOR W. **PALAVRAS E SINAIS: MODELOS CRÍTICOS**. TRADUÇÃO: MARIA HELENA RUSCHEL. SUPERVISÃO: ÁLVARO VALLS. PETRÓPOLIS: VOZES, 1995B.
- ADORNO, THEODOR W. **DIALÉTICA NEGATIVA**. TRADUÇÃO: MARCO ANTONIO CASANOVA. REVISÃO TÉCNICA: EDUARDO SOARES NEVES SILVA. RIO DE JANEIRO: ZAHAR, 2009.
- ADORNO, THEODOR W. TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO. IN: **TEORIA CRÍTICA E INCONFORMISMO: NOVAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA**. BRUNO PUCCI, ANTÔNIO A. S. ZUIN, LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA (ORGS.). – CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2010. – (COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA).
- ADORNO, THEODOR W.; HORKHEIMER, MAX. O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO. *IN: DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO: FRAGMENTOS FILOSÓFICOS*. TRADUÇÃO: GUIDO ANTÔNIO DE ALMEIDA. RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR, 1985.
- BENJAMIN, WALTER. **MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: ENSAIOS SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA DA CULTURA**. TRADUÇÃO: SÉRGIO PAULO ROUANET. PREFÁCIO: JEANNE MARIE GAGNEBIN. 7. ED. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1994. (OBRAS ESCOLHIDAS, V. I)
- BOBBIO, NORBERTO. **A ERA DOS DIREITOS**; TRAD. CARLOS N. COUTINHO, 18 ED. RIO DE JANEIRO: CAMPUS, 1992, p. 49 A 65.
- BOBBIO, NORBERTO. **O FUTURO DA DEMOCRACIA**. TRAD. MARCO AURÉLIO NOGUEIRA. 7. ED. REVISADA E AMPLIADA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 2000.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. BRASÍLIA, DF: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, [2016]. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) ACESSO EM: 1 JAN. 2019.

FREUD, SIGMUND. **O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO, NOVAS CONFERÊNCIAS INTRODUTÓRIAS À PSICANÁLISE E OUTROS TEXTOS (1930-1936)**. TRADUÇÃO: PAULO CÉSAR DE SOUZA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2010 (OBRAS COMPLETAS, v.18).

HORKHEIMER, MAX; ADORNO, THEODOR W. **TEMAS BÁSICOS DA SOCIOLOGIA**. TRADUÇÃO: ÁLVARO CABRAL. SÃO PAULO: CULTRIX E EDITORA DA USP, 1979.

RAMOS, ANDRÉ DE C. **CURSO DE DIREITOS HUMANOS**. SÃO PAULO: SARAIVA, 2014.

ROSAS, FERNANDO. **SALAZAR E OS FASCISMOS**. LISBOA, PORTUGAL: TINTA DA CHINA, 2019.

TAVARES ROSA, CLEUDES M. **RONDA: O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A CRIMINALIDADE URBANA NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE AUTORITÁRIA**. REPÚBLICA DA MOLDÁVIA, EUROPA: NEA, 2021.

WEBER, MAX. **ECONOMIA E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA**. 4. ED. TRAD. REGIS BARBOSA E KAREN ELSABE BARBOSA. REVISÃO TÉCNICA: GABRIEL COHN. BRASÍLIA, DF: EDITORA DA UNB, 2004. 2v.

ZANOLLA, SÍLVIA R. DA SILVA. EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE EM ADORNO –A (RE)VERSÃO APOLOGÉTICA DA CULTURA. **REVISTA INTER-AÇÃO**, GOIÂNIA, v. 39, n. 2, p. 311-327, MAIO/AGO. 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAS.UFG.BR./INTERACAO/ARTICLE/VIEW/31710/16907](https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/31710/16907). ACESSO EM: 23 NOV. 2020