



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E RESISTÊNCIA CONTRA A BARBÁRIE

João Lucas Zanoni da Silva<sup>1</sup>

Washington Cesar ShoitiNozu<sup>2</sup>

Ana Cláudia dos Santos Rocha<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho busca refletir sobre os fundamentos ético-filosóficos da Educação em Direitos Humanos, enfatizando os dados históricos acerca do horror promovido pela indústria da morte nazista, na Segunda Guerra Mundial, e a emergência necessária de uma educação humanizadora, atenta à formação de uma consciência crítica e resistente à banalização e à coisificação do ser humano. Trata-se de um ensaio teórico que dialogou, principalmente, com as reflexões do filósofo alemão Theodor W. Adorno, apresentadas no livro *Educação e Emancipação*. De modo geral, pretende-se estabelecer crítica à educação baseada na força e voltada à disciplina e repressão dos medos, que contribui para o enquadramento cego das pessoas em coletivos, além de dissolvê-las, como seres autodeterminados e convertê-las em coisa, enfatizando algumas contribuições de Adorno para se (re) pensar a essencialidade da proposta política de Educação em Direitos Humanos, na luta contra a barbárie.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Direitos Humanos. Teoria Crítica. Theodor W. Adorno.

## HUMAN RIGHTS EDUCATION AND RESISTANCE AGAINST BARBARISM

**ABSTRACT:** The present study seeks to reflect on the ethical-philosophical foundations of Human Rights Education, emphasizing historical data on the horror promoted by the Nazi death industry in World War II and the necessary emergence of a humanizing education

<sup>1</sup>Pós-Graduando em Direito Internacional e Econômico pela Universidade Estadual de Londrina. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais. E-mail: [joalucaszanonidasilva@gmail.com](mailto:joalucaszanonidasilva@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdades Integradas. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva. E-mail: [WashingtonNozu@ufgd.edu.br](mailto:WashingtonNozu@ufgd.edu.br)

<sup>3</sup>Mestre em Direito Difuso e Coletivo pela Universidade Metropolitana de Santos. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Direito e Gestão Empresarial pela Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul. Bacharel em Direito pela Instituição Toledo de Ensino. Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais. E-mail: [advclaudia@gmail.com](mailto:advclaudia@gmail.com)



attentive to the formation of a critical conscience and resistant to trivialization and the making of the human being. It is a theoretical essay that discussed, mainly, with the reflections of the German philosopher Theodor W. Adorno, presented in the book *Education and Emancipation*. In general, it is intended to establish a critique of education based on force and focused on the discipline and repression of the fears, which contributes to the blind framing of people in collectives, as well as dissolving them as self-determined beings and converting them into something, emphasizing some contributions of Adorno to (re)think the essentiality of the political proposal of Education in Human Rights in the fight against barbarism.

**KEYWORDS:** Human Rights Education. Critical Theory. Theodor W. Adorno.

## INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos tem permeado as discussões, em âmbito nacional e internacional, há algumas décadas, justificando-se, assim, uma análise de seus fundamentos ético-filosóficos. Este ensaio teórico buscará tal intento, tendo como norte as contribuições de Theodor W. Adorno, filósofo alemão vinculado à Escola de Frankfurt.

Para tanto, o presente texto será organizado em quatro tópicos. Inicialmente, serão apresentadas breves notas sobre educação e disciplina, trazendo apontamentos conceituais acerca das expressões e suas implicações, ou seja, qual papel a “educação” e a “disciplina” exerceram no período da Alemanha nazista e que pode e deve ser evitado na atualidade. Na sequência, a análise se debruça sobre o contexto da Alemanha nazista e, na possibilidade de a educação ser utilizada para massificar, podendo, inclusive, referendar um estado de barbárie, como ocorreu naquele contexto. Ainda, serão discutidos os desafios para a construção de uma educação humanizadora, após Auschwitz, encerrando com a análise da proposta brasileira da Educação em Direitos Humanos.

Entende-se que, embora o período nazista remonte a 1933-1945, ainda se faz imprescindível estudar como um estado de plena barbárie e banalização da vida humana pode ter dominado uma nação e se expandido pelo mundo, sendo que, naquele momento histórico, tal situação, hoje vista como uma vergonha para a história da humanidade, foi referendada pela legislação daquela nação, aceita pela sociedade civil local e institucionalizada pela educação.

Tais reflexões se apresentam muito apropriadas no momento histórico contemporâneo, marcado pela globalização que massifica a cultura dos povos e impõe um



modelo de conduta social consumista, em atenção ao modelo político e econômico pautado no capitalismo exacerbado, contribuindo para a formação de uma “consciência coisificada” do ser humano, permeada, ainda, pela formação de blocos econômicos supranacionais economicamente dominantes, fazendo ressurgir focos de um nacionalismo extremista, fundamentalista e intolerante. Traz à tona que uma sociedade massificada, coisificada, oprimida e excluída pode se deixar conduzir e propiciar o surgimento de líderes com tendências psicóticas e a formação de coletivos, em busca do fortalecimento das potências nacionais, como ocorreu na Alemanha nazista.

Exsurge, então, a necessidade de se refletir sobre o(s) porquê(s) da ocorrência da implementação e efetivação de um regime de banalização, barbarização e coisificação do ser humano, com o escopo de evitar a repetição de Auschwitz, sendo imprescindível, para tanto, garantir a Educação em Direitos Humanos, a fim de formar cidadãos com senso crítico embasado nos pressupostos kantianos da autorreflexão, da autodeterminação e da não participação no modelo social imposto, capazes de não se seduzir pelo crime para a concretização dos ideais descabidos da classe dominante e para a realização material de suas insatisfações sentimentais.

Nesse sentido, justifica-se o referencial teórico pautado nas concepções de Theodor W. Adorno, que entende a implementação da Educação em Direitos Humanos, desde a primeira infância dos indivíduos e, também, o esclarecimento de toda a sociedade sobre os Direitos Humanos, o único mecanismo capaz de impedir esse processo, devendo se pautar numa perspectiva crítica para informar a sociedade a respeito do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas.

Por derradeiro, serão analisados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) brasileiro e a Resolução nº 1, de 30 de maio, de 2012, que estabelece as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

## **1. BREVES NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E DISCIPLINA**

A presente discussão, inicialmente, requer a elucidação dos conceitos de “educação” e de “disciplina”, para que se possa compreender a sua relação com o comportamento e ações empreendidas pelos seres humanos, com o escopo de minimizar o processo de massificação e



de coisificação instaurado na sociedade Pós-Revolução Tecnológica, evitando a repetição da banalização e da barbarização do homem e o ressurgir de uma sociedade capaz de replicar o horror ocorrido em Auschwitz.

Partindo-se do pressuposto de que a educação é um direito humano fundamental, em sua acepção axiológica e, não, exclusivamente jurídica, nota-se a importância de considerá-la não apenas como o acesso e a permanência em uma instituição de ensino, garantindo uma educação formal.

De acordo com Brandão (1985), educação é o conjunto de conhecimentos adquiridos por meio do convívio social, seja ele qual for. Dessa maneira, tem-se que o ato educacional é tipicamente humano e ocorre em diferentes locais e nas relações de convívio social. Assim:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7)

Ao afirmar que “Ninguém escapa da educação”, o autor evidencia ser a educação uma realidade imposta obrigatoriamente a todos. Segundo Andrade “[...] a educação como algo obrigatório refere-se a uma necessidade imperiosa dos seres humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram” (2008, p. 53) não se restringindo à obrigatoriedade legal do ensino formal, como dever do Estado e da família, mas, sim, inerente à condição humana.

Para Brandão (1985), não há um modelo e uma maneira específica para se educar. A educação ocorre a partir do instante em que o indivíduo observa, entende, imita e aprende e, portanto, o processo não ocorre unicamente na escola, com o auxílio de um professor. Diante disso, vê-se que a educação está presente, de maneiras diversas, em todos os povos, culturas e classes sociais, bem como em todos os momentos da vida, sendo ela “[...] sempre múltipla, diversa, variada. Nunca é um processo uniforme, pois cada um e cada uma a vivência como um processo distinto, pessoal e intransferível” (ANDRADE, 2008, p. 60).

No mesmo sentido, Libâneo (2002, p. 26) conceitua a educação como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”.

Por fim, pondera-se acerca da falácia da neutralidade da educação, refletindo sobre o processo educativo, sempre pautado nos valores socialmente propugnados e na conduta



humana que se preceitua como um modelo. Conseqüentemente, por não ser neutra, a educação apresenta-se vulnerável a ideais obscuros que podem permear as intenções do processo educativo, distorcendo valores morais ou alienando, com uma educação tecnicista, voltada exclusivamente à formação de mão de obra qualificada, mas sem criticidade.

De igual sorte, a educação pode ser instrumento hábil para formação de um ser justo, solidário e capaz de valorizar a igualdade.

Assim, imprescindível definirmos, por meio de políticas públicas educacionais, qual educação queremos, para evitar uma formação que conduz à construção de uma sociedade “coisificada” e banal, predisposta à barbárie e à repetição de Auschwitz.

No concernente ao poder disciplinar, a concepção foucaultiana manifesta em *Vigiar e Punir* (1987) evidencia ser o poder um instituto relacional, ou seja, trata-se da relação de um indivíduo sobre os outros, que ocorre nas relações em diversos âmbitos e graus, não estando localizado, exclusivamente, na órbita governamental ou estatal, mas presente em todos os lugares e classes sociais e, portanto, atinge todos os seres humanos. Assevera-se que o poder esteja disseminado e não se articula somente em sua vertente repressiva, mas também positiva, quando se fizer necessário, ou seja, atua com uma função social capaz de contribuir produtivamente.

Foucault (1987) compreende os mecanismos da disciplina como uma forma de poder exercido sobre os corpos, como se nota: “[...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (1987, p. 117). Dessa forma, o corpo se torna um objeto e alvo do poder.

Na concepção de Foucault, o poder, em todas as sociedades, está intimamente relacionado ao corpo, pois é sobre ele que são impostas as proibições, as limitações e as obrigações, e, desse processo, surge a concepção de docilidade corpórea, ou seja, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, em função do poder, tornando-se quase que um autômato, como denota-se: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Insta salientar que a disciplina constitui um elemento intraescolar, que sustenta a escola e é definida como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p.



118). Ressalta-se, ainda, que as disciplinas se tornaram, no decurso dos séculos XVII e XVIII, as novas fórmulas gerais de dominação, porque definem de “[...] um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder” (FOUCAULT 1987, p. 120).

Percebe-se, portanto, a inserção da escola como uma instituição disciplinar que busca o controle das ações dos indivíduos, a partir do controle exercido sobre seus corpos. Esse fato ocorre, também, hodiernamente, com relação à arquitetura panóptica das instituições de ensino, onde se vigia e se controla sem ser visto, especialmente, pelo uso moderno de câmeras de monitoração, pela hierarquia entre diretor, professores e estudantes e pela divisão de espaços destinados aos professores e estudantes. Estabelece-se, diante disso, uma relação com o excessivo disciplinamento dos corpos empreendido na Alemanha nazista, tanto no âmbito familiar, devido à rigidez, à frieza e à falta de afeto entre pais e filhos, quanto no ambiente escolar, com a figura do professor exercendo excesso de controle, disciplina e punição dos corpos dos alunos, que ousassem infringir as regras disciplinares impostas. Essa forma de controle colaborou para o desenvolvimento do regime nazista, no qual o líder representava tanto a figura paterna como a do professor, junção esta que conotava um ideal maior. Segundo Foucault: “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (1987, p. 119).

Imbuído de um ideal, socialmente aceito como maior, surge um líder que nutriu os alemães com um sentimento de vingança, com relação à perda da Primeira Guerra Mundial e a conseqüente humilhação à qual fora submetida à Alemanha. A grande maioria da população acabou, ainda que ideologicamente, submetendo-se, facilmente, aos ideais de transformar a Alemanha em uma potência, ainda que, para alcançar seus objetivos, fosse necessário demonstrar toda a barbárie e a banalização humana, transformando aqueles considerados culpados pela derrota na guerra em simples objetos descartáveis.

Desta feita, mister analisar se a educação que propiciamos em nossas escolas, atualmente, são locais de aprendizado, crescimento cognitivo e conscientização sociopolítica, ou ambientes disciplinadores, imbuídos em moldar os alunos para as necessidades do mercado.



## 2. EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: O CONTEXTO DA ALEMANHA NAZISTA

Observa-se, com base em dados históricos e depoimentos de alguns sobreviventes do Holocausto, que o período correspondente ao Terceiro *Reich* (1933 a 1945), caracterizou-se pelo elevado nível de intolerância, dominação, extermínio em massa e, inclusive, pelo envolvimento quase que voluntário de crianças e jovens, que, desde a primeira infância, foram educados para se engajar incondicionalmente na concretização dos ideais nazistas. Segundo Brandt e Mialhe: “Para este fim, teorias – supostamente comprovadas – foram incorporadas a educação de modo a fazer dela o grande veículo condutor da dominação pretendida” (2013, p. 1).

Ressalta-se a premissa da educação familiar ou institucionalizada ser de suma importância na formação do indivíduo, especialmente a partir da Era Moderna, pois, faz-se necessário “[...] iniciar esta educação o mais cedo possível para se obter os melhores resultados não é nenhuma novidade [...]” (BRANT; MIALHE, 2013, p. 2). Essa crença, em consonância com os ensinamentos de Arendt, está alicerçada na suposta superioridade do adulto e nas relações de poder, conforme nota-se: “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas [...] mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (2001, p. 225-226).

Dessa forma, evidencia-se que, para alcançar o poder e se manter nele, o movimento nazista empregou os mais diversos e sofisticados mecanismos de sedução das massas. O público infanto-juvenil alemão, por meio da modulação da educação formal e informal, envolvida em promessas de glórias futuras e permeada de ilusões sobre a superioridade da raça alemã sobre os demais seres humanos, foi o primeiro alvo.

Durante o Terceiro *Reich*, ocorreu a valorização dos jovens alemães, com o escopo de atraí-los para o movimento e de utilizar as suas aptidões a serviço do nacional-socialismo. Afirma-se que Hitler era consciente da dificuldade de converter os alemães adultos em nazistas convictos, entretanto “[...] a juventude, em compensação, pareceu-lhe um eldorado a ser conquistado a qualquer preço. O novo alemão seria formado na idade em que se é realmente maleável” (VITKINE, 2010, p. 58). Por isso, o foco foi direcionado aos jovens de nascimento, os quais foram submetidos a uma educação capaz de moldá-los, de acordo com as concepções de Hitler.

Assim, constata-se que a escola tornou-se o local ideal para a manipulação dos



jovens, por ser um espaço profícuo para a disseminação da ideia de compromisso com o Estado, bem como ser ele o responsável por conduzir os preceitos educacionais necessários à consolidação da concepção de superioridade da raça ariana sobre as demais. Para Hitler, o Estado deveria dirigir a educação e preparar os jovens para “a luta pela vida” (HITLER, 1983, p. 256). Ele enfatizava, ainda, ser preciso evitar a formação de “uma geração de comodistas” (HITLER, 1983, p.256). Na concepção do líder nazista, esse trabalho educacional teria início no lar, sob a observação das mães, e sua continuidade se daria via Estado.

De acordo com Koch, Hitler, com o escopo de sintetizar os princípios norteadores de toda política nacional-socialista e as diretrizes a serem tomadas com relação à juventude e à política educacional implementada, declarou em 1924, que o estado popular deveria constituir-se em orientar o trabalho educacional para “[...] criar e treinar corpos saudáveis. O treinamento das faculdades intelectuais representa [va] apenas um objetivo secundário” (KOCH, 1973, p. 9). O foco estava sobre “[...]a modelagem e formação do caráter, sobretudo para desenvolver a força de vontade e a capacidade de tomar decisões, juntamente com o pronunciado senso de responsabilidade” (KOCH, 1973, p. 9).

De acordo com as concepções de Adorno, vê-se que o modelo educacional proposto por Hitler, a fim de formar indivíduos em consonância com seus ideais, tinha “[...] a ver com um pretenso ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade [...] num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina” (2003, p. 128). Todavia, a ideia educacional da severidade é totalmente equivocada, pois “[...] a ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar a dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que [...] se identifica com muita facilidade ao sadismo.” (ADORNO, 2003, p. 128).

Percebe-se, então, ser a prioridade do regime nazista incutir nas mentes juvenis a prioridade dos interesses coletivos em detrimento dos interesses individuais. Com isso, os jovens alemães perdiam tanto o direito como a liberdade de escolher e planejar suas vidas, visto que nem mesmo à família cabia mais tal prerrogativa. Segundo Brandt e Mialhe, o interesse geral era o norteador “[...] do povo e da nação. Era preciso que todo o povo fosse condicionado a dirigir sua vida em favor da coletividade e nada melhor que proceder a essa iniciação por meio dos jovens.” (2013, p.5).

Para Adorno, o sistema educacional, pautado no nacionalismo exacerbado e na falsa sensação de pertencimento ao coletivo, estava relacionado à velha estrutura vinculada à





autoridade, aos modos de agir, ao caráter autoritário, porque os fatores que geraram “[...] Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos [...]” (ADORNO, 2003, p. 127). Em consonância com Adorno, para se evitar a repetição de Auschwitz é necessário “[...] contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista.” (2003, p.127). Por fim, para Adorno, o início de Auschwitz está no sofrimento imposto pela coletividade sobre os indivíduos e ela filiados.

Ante a exposição fática e, com base no pensamento de Adorno, pondera-se que o objetivo educacional de “ser duro” significa ser indiferente à dor, em geral, pois “[...] nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.” (ADORNO, 2003, p. 128).

Por derradeiro, frisa-se que Hitler, em seus discursos carismáticos e persuasivos, fazia referência à juventude, como sendo a “sua juventude”; destacava a importância dela para a nação e o seu anseio de guiá-la em sua formação, mesmo sem o consentimento dos seus pais, como expressa a seguinte frase, por ele proclamada em 1937: “O novo Reich não entregará sua juventude a ninguém, mas tomá-la-á e lhe dará sua própria educação e criação”. (SHIRER, 2008, p. 336). Nota-se a submissão completa dos jovens alemães em relação às diretrizes educacionais propostas pelo Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães – órgão responsável pela escolha dos conteúdos a serem ministrados pelas escolas, bem como pela forma de transmissão deles.

A partir da implantação dos preceitos pedagógicos e educacionais nazistas, segundo Shirer (2008), houve a implementação da nazificação das escolas alemãs. Entre as medidas utilizadas para esse fim, destaca-se a remodelação do sistema educacional, a modificação dos currículos escolares, a reelaboração dos manuais de ensino e a conversão da obra *Mein Kampf* em “infalível estrela polar pedagógica” (SHIRER, 2008, p. 336). Afirma-se, então, com base em Brandt e Mialhe, que o modelo educacional proposto pelo Terceiro *Reich* seria instituído, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela bíblia nazista, e “[...] o currículo escolar sofreria uma padronização para que os alunos de toda e qualquer classe social recebessem o mesmo ensinamento [...]” (2013, p.6). A padronização do currículo foi norteadada pelos ideais



de Hitler, pois, segundo Bartoletti (2006), o nazista acreditava que todos os alemães deveriam ter a mesma visão de mundo.

Por último, assevera-se que os nazistas possuíam um caráter manipulador em busca de uma consciência coisificada, pois, segundo Adorno: “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (2003, p. 130). Isso ocorre porque os manipuladores são incapazes de realizar experiências e, por isso, demonstram as suas características de incomunicabilidade, identificando-se com doentes mentais ou personalidades psicóticas.

Evidencia-se, claramente, o papel nefasto que a educação pode assumir, quando pautada na disciplina voltada à massificação, como demonstrou o regime nazista.

### **3. EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Com base nas afirmações de Adorno, nota-se que a primeira exigência imposta à educação em Direitos Humanos pós-Segunda Guerra Mundial é a de evitar a repetição de Auschwitz, porque a falta de conscientização e de debates reflexivos sobre essa questão e os seus desdobramentos “[...] provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintomas da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas.” (2003, p. 119). Auschwitz foi o estado de regressão e a barbárie será mantida “[...] enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geraram esta regressão.” (2003, p. 119).

Ainda, segundo Adorno, a não visibilidade dos problemas sociais atuais e a crescente imposição da pressão social, com vistas a um modelo de conduta social a ser seguido, podem impelir as pessoas “[...] em direção ao que é indestrutível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz” (2003, p. 119). Isso ocorre, porque a civilização, por seus próprios esforços, faz surgir e fortalecer, paulatinamente, o que é anticivilizatório. Nota-se que o genocídio teve a sua origem na ressurreição do nacionalismo agressor e exacerbado que dominou muitos países, a partir do fim do século XIX, enquanto, hoje, a pressão social é imposta pelo modelo político e econômico vigente e pela massificação da cultura dos povos, adotada como mecanismo de controle social e, até mesmo, intelectual.



De acordo com Adorno, para se evitar a repetição de Auschwitz, deve-se reprimir o lado maligno e subjetivo de cada indivíduo, sob uma vertente psicológica, pois “[...] é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos” (2003, p. 121). É preciso efetuar uma inflexão em direção ao sujeito, com a finalidade de se conhecer os mecanismos que tornaram os indivíduos capazes de cometer atos monstruosos, bem como revelá-los a eles, com o objetivo de impedir que perpetrem tais ações novamente. Assevera-se, também, que “[...] os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva” (ADORNO, 2003, p. 121). Sendo assim, faz-se imperioso contrapor-se a essa ausência de consciência, pois é necessário que cada indivíduo reflita a respeito de si mesmo. Trata-se, portanto, de um processo de educação voltado para a autorreflexão crítica.

Para o mesmo autor (2003), a educação autorreflexiva deve se concentrar na primeira infância e no esclarecimento de toda população, objetivando a conscientização intelectual, cultural e social, a qual não permitiria tal repetição; dessa forma, seria necessário educar, visando o despertar de um senso crítico sobre os motivos que levaram ao horror, a fim de evitá-los.

Insta salientar a necessidade de reflexão de conteúdos escolares padronizados, apostilados, sem respeito à diversidade cultural regional, entre outras; é preciso tomar cuidado para que, sob a égide de garantir igualdade, não se aniquilem individualidades. A globalização, embora tenha aspectos positivos, tem influenciado a educação e a postura comportamental dos indivíduos, em relação aos padrões mercadológicos, e esse nivelamento dificulta a possibilidade de resistência. Adorno assevera que “[...] junto com a sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo seduz ao crime” (2003, p. 122). A ausência de condições de resistência pode promover a repetição da banalização e barbárie da conduta humana perpetrada em Auschwitz. Ressalta, ainda, o autor que o único mecanismo efetivo contra o princípio estruturante de Auschwitz seria a autonomia, embasada nos pressupostos kantianos da reflexão, da autodeterminação e da não participação.

Destarte, a educação em Direitos Humanos pode ser vista como o principal mecanismo para combater a repetição de Auschwitz, como convenção metafórica da banalização, barbarização e coisificação do ser humano, ressaltando a importância de sua implementação, sob a ótica do senso crítico e da autorreflexão a respeito dos estilos de vida



adotados por cada indivíduo e pela coletividade, dos padrões preestabelecidos e analisar onde as condutas perpetradas, em busca desses modelos de vida, podem levar a humanidade, pois somente os animais da espécie humana são passíveis de ser educados e, portanto, são os únicos capazes de levar o mundo ao seu colapso (ANDRADE, 2008, p. 55).

Observa-se, contemporaneamente, na sociedade globalizada, a imposição do estilo de vida altamente consumista, pautado no “ter” em detrimento do “ser”, tanto que se vivencia uma supervalorização da tecnologia, tornando-a mais importante do que quem a desenvolve, ou seja, a técnica em vez de servir ao indivíduo, acaba se tornando o próprio indivíduo, ocorrendo, então, a coisificação do ser humano, sendo este descartado, quando surge uma nova tecnologia mais avançada. Com base nisso, assevera-se que:

[...] na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a força dos homens. (ADORNO, 2003, p. 132).

Frisa-se, ainda, o fato de que a sociedade pressiona, almejando expurgar aqueles que não se adaptem ao modelo por ela imposto, ficando eles à margem do modelo, considerados retrógrados e arcaicos. Preconiza uma educação moldada para ser implementada, desde a primeira infância, de acordo com as tendências mercadológicas, por meio da massificação da cultura dos povos, como mecanismo de controle social e ideológico, em benefício do modelo econômico e político adotado, tal como ocorria no Terceiro *Reich*, mas com a roupagem do fenômeno da globalização, cerne do consumo exacerbado a fim de satisfazer as carências humanas. Situação decorrente do distanciamento dos pais, que suprem suas ausências, por vezes, à vista da demanda do mercado de trabalho, com objetos de consumo, incumbindo à escola de educar, não apenas em seu aspecto mediador do conhecimento, mas, inclusive, em relação a valores morais outrora delegados à família e, muitas vezes, a escola opta pela primazia da disciplina e da ordem, sob a ótica de um sistema disciplinar rígido em um espaço físico de arquitetura ainda panóptica, como ocorreu no nazismo, ao invés de educar para a cidadania.

Corroboram essa exposição fática as concepções de Paulo Freire sobre a sobrevivência humana no mundo globalizado, ao afirmar que: “A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão drasticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano” (2000, p. 54).



Desse modo, vê-se a extrema necessidade da implementação da Educação em Direitos Humanos, pautada na autonomia individual de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, com senso crítico para, mediante as suas conclusões, o indivíduo poder se autodeterminar a seguir um tipo de conduta, e também reafirmar o seu direito de não participar, ou de não querer seguir um modelo social imposto, sem que ele se torne um estereótipo à margem da sociedade. Esta seria uma forma de frear a busca material para a satisfação das carências que sobrepujam os seres humanos, a sedução do crime, como forma de saná-las, e de não colaborar com a repetição da banalização, da barbarização e do descarte de seres humanos, como coisas, tal como ocorreu em Auschwitz, pois, de acordo com Paulo Freire “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.” (2000, p. 55).

Segundo Adorno, “[...] o perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável e não os verdadeiros culpados.” (2003, p. 125). Na concepção do filósofo, as pessoas com traços sádicos reprimidos são produzidas por toda parte e influenciadas pela tendência social geral, colaborando para o acontecimento da regressão à barbárie, pois “[...] em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.” (2003, p.127).

Ainda, segundo Adorno, as “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (2003, p. 129). Sendo assim, tratam os outros indivíduos contrários a esta “consciência coisificada” como sendo uma massa amorfa. Para o autor, uma das formas de impedir a repetição de Auschwitz, por meio da educação, seria impedir a formação do caráter manipulador dos indivíduos com o escopo de evitar os estados de consciência e de inconsciência daninhos que contribuem para a formação da “consciência coisificada”, sendo esta a “[...] relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo” (ADORNO, 2003, p. 132). Todavia, isso é demasiadamente perturbador, senão desesperançoso, porque significa ser contrário ao espírito do mundo, pois esta tendência de desenvolvimento está ligada ao conjunto da civilização, sendo, portanto, “[...] o aspecto mais



obsuro de uma educação contra Auschwitz” (ADORNO, 2003, p. 133).

Preleciona o autor que “[...] se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos” (ADORNO, 2003, p. 135). Faz-se necessário, portanto, que o indivíduo adquira consciência de si próprio, dos motivos desencadeadores de sua frieza.

Por derradeiro, Adorno assevera que “[...] o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receita de contrariar quaisquer potências” (2003, p. 137). Para que a educação política não reproduza o que ocorreu na Alemanha, seria preciso transformá-la em sociologia, a fim de informar a sociedade a respeito do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas.

#### **4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PROPOSTA BRASILEIRA**

Quando se comenta sobre a Educação em Direitos Humanos, no Brasil, evidencia-se que está pautada em quatro importantes documentos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Para a realização da presente discussão serão analisados os dois últimos documentos, a fim de se conceder maior ênfase à Educação em Direitos Humanos.

O PNEDH brasileiro resulta da articulação dos três poderes da República, cujo objetivo vem a ser o compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e com a construção histórica da sociedade civil organizada, incorporando os principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário e os anseios de toda a sociedade, em busca da efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz.

Por seu turno, a Resolução nº 1, de maio 2012, preceitua no *caput* do artigo 2º, o conceito de Educação em Direitos Humanos expressamente, como sendo “[...] o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos [...]”



(BRASIL, 2012).

Ante o exposto, é mister realizar uma breve análise sobre os preceitos e metas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a efetiva concretização deles na sociedade brasileira contemporânea, estabelecendo-se uma relação com a proposta dos fundamentos ético-filosóficos de Theodor W. Adorno sobre a Educação em Direitos Humanos para evitar-se a repetição da barbarização, banalização e coisificação do ser humano, que culminaria em Auschwitz novamente.

Quando se lê a apresentação do PNEDH, nota-se que o Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, sendo que, para a efetivação deles, as políticas públicas devem considerá-los sob a “[...] perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.” (BRASIL, 2007, p. 11). Esse pressuposto legal decorre do fato de o governo brasileiro ter como tarefa a promoção de uma educação de qualidade para todos, entendida como um direito humano fundamental.

Todavia, ao contemplar-se a situação da precarização das instituições de educação básica no Brasil, persistentes em todo o território nacional, devido à falta de recursos, ao desvio de verbas públicas destinadas à educação, ou ao fato de a educação brasileira não ser considerada em primeiro plano nas ações governamentais, já fica demonstrada a falácia da aplicabilidade do referido plano de Educação em Direitos Humanos. A situação também é agravada, devido à má qualidade do ensino disseminado nas instituições públicas, as quais nem versam de forma explícita sobre Direitos Humanos, o que já contraria a premissa da educação pública de qualidade propugnada no mencionado plano de educação.

Outrossim, faz-se imperioso ressaltar que nem sempre as crianças, jovens e adolescentes têm acesso à educação, seja por falta de vagas nas escolas, por falta de transporte público e gratuito, porque precisam trabalhar desde tenra idade, ou porque as escolas não possuem o suporte técnico adequado para atender as pessoas com deficiência, ou, ainda, porque não há instituições de ensino em determinadas localidades brasileiras, refutando, então, a promoção da igualdade de oportunidades, a equidade do direito fundamental e social e humano à educação, expresso na Constituição Brasileira de 1988, o que acaba por esfacelar a consolidação de uma cultura democrática e cidadã, tendo em vista que, para uma verdadeira Educação em Direitos Humanos, é imprescindível que todos tenham acesso à educação.



No concernente à valorização dos profissionais da área da educação e ao aprimoramento de sua formação inicial e continuada, embasada no conhecimento e na consolidação dos Direitos Humanos, propugnados pelo presente plano, ante a realidade educacional brasileira, nota-se total desconformidade com essa premissa, pois a categoria profissional dos educadores das instituições públicas é extremamente desvalorizada, devido aos seus baixos salários e condições trabalhistas precárias às quais são submetidos. Além disso, existem poucos incentivos para que aprimorem a sua formação profissional em programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, visto que, ainda, pouquíssimos têm enfoque na área de Educação em Direitos Humanos. Evidencia-se também que, na maioria dos cursos de graduação voltados para as carreiras de educador, ainda não existem disciplinas específicas sobre Direitos Humanos, situação agravada pelo fato de que, devido às más condições e perspectivas trabalhistas dessa carreira, ela acaba por tornar-se como última opção.

Ressalta-se, de igual modo, que não existe uma disciplina específica sobre Direitos Humanos, seja nas instituições de educação básica, ou de ensino superior, contrariando toda a proposta educacional pautada na transdisciplinaridade e na interdisciplinaridade dos demais conteúdos aprendidos, trazida pelo PNEDH. Com relação à educação básica, a situação é mais grave, pois quase não existem materiais didáticos que abordem os Direitos Humanos, de forma clara e específica, com a finalidade de esclarecer os indivíduos sobre os seus direitos e o porquê da existência deles, o que se contradiz com todo o ideal de formação e esclarecimento dos cidadãos brasileiros, das presentes e futuras gerações.

Acresça-se, ainda, entre elementos que dificultam a implementação da Educação em Direitos Humanos no Brasil, a miséria de uma grande parcela da população e consequente exclusão aos bens essenciais à vida digna, tais como saúde, educação, moradia, entre outras; a corrupção e a deterioração das instituições estatais; o modelo político-econômico e social adotado pelo Brasil; ainda, a falta de debates nas escolas acerca dos preconceitos éticos, religiosos, de orientação sexual, entre outros, de cunho extremamente relevante à formação do senso reflexivo, para que o indivíduo possa se posicionar, de forma consciente e respeitosa, diante das diferenças, destruindo completamente as prerrogativas de formação de uma sociedade justa, igualitária e democrática preconizada no PNEDH.

Além do mais, percebe-se que não há a valorização devida aos projetos referentes à implementação da Educação em Direitos Humanos, nos diferentes âmbitos da sociedade





brasileira, seja pela falta de divulgação, pela falta de auxílio do poder governamental, ou pelos cortes de verbas destinadas à educação e pela deterioração das instituições públicas de ensino superior.

Da mesma forma, afirma-se a não existência de uma práxis de Educação em Direitos Humanos voltada aos menores infratores, detidos nos estabelecimentos de detenção, como também no tocante aos indivíduos presos nos estabelecimentos penais brasileiros de péssimas condições de salubridade e de sobrevivência, completamente violadores da dignidade da pessoa humana e dos outros direitos humanos fundamentais.

Com relação à Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, evidencia-se que foi um instrumento tardio, criado cinco anos após a implementação do PNEDH, para dar efetividade aos preceitos nele expostos, além de ser uma cópia das principais disposições do referido plano.

Por derradeiro, constata-se a massificação do ensino brasileiro, em todos os seus níveis, pautada na coisificação do ser humano, em atenção ao padrão de desenvolvimento mercadológico imposto pela sociedade globalizada e ao modelo de conduta social vigente, com base na busca de riquezas materiais em detrimento dos pressupostos kantianos da autorreflexão, autodeterminação e não participação dos indivíduos, corroborando a formação de seres humanos injustos, egoístas e contrários à realização da justiça social e da preservação da paz nacional e mundial, capazes de repetirem o horror de Auschwitz, em busca da concretização das insatisfações humanas, em total desatenção ao PNEDH.

## **DISPOSIÇÕES FINAIS**

Do presente ensaio teórico, como resultado da pesquisa e reflexões suscitadas, pode-se constatar que a forma mais eficaz de evitar a repetição do horror e da barbárie vivenciados em Auschwitz é a implementação da Educação em Direitos Humanos, desde a educação infantil, instrumento capaz de formar cidadão críticos e reflexivos, aptos a não se deixar conduzir por processos de massificação e coisificação do ser humano.

Ademais, estamos vivenciando uma era de globalização, pela qual, inicialmente, pode-se ter a sensação equivocada de igualdade, mas, na verdade, se constata uma nivelção, sobrepondo uma cultura ocidental capitalista em detrimento das demais, em atendimento às necessidades do mercado. É extremamente perigoso tal nivelamento, já resultando em



movimentos extremistas e fundamentalistas, propiciando condutas em menor escala que o nazismo alemão, conduzidas por líderes que insuflam a barbárie e a intolerância.

Tal barbarização já pode ser vista em atos terroristas, pela manipulação dos credos, pela mercantilização da fé, pela coisificação do homem, pela postura de alienação política e surgimento de líderes políticos e religiosos, extremistas e radicais, pregando intolerância, não respeito às diferenças e peculiaridades individuais e de cada povo, supremacia de um credo ou modo de vida, em relação a outro e toda sorte de barbáries, em escala local, regional, nacional ou internacional, diariamente relatados na internet e outros meios midiáticos.

Vivenciamos projetos de leis ofensivos aos Direitos Humanos, tais como redução da maioria penal, bem como ataques cotidianos a pessoas por questões de diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, socioeconômicas, culturais, enfim, o horror nazista tem sempre que ser lembrado e estudado, para evitar que se repita e, isto, sempre pautado numa educação de qualidade e ancorada no estudo dos direitos humanos.

Destarte, torna-se imprescindível a concretização de políticas públicas eficazes e efetivas de Educação em Direitos Humanos, respeito e cumprimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e suas diretrizes, como o principal mecanismo capaz de evitar a formação de uma “consciência coisificada” de toda a sociedade e a repetição do horror ocorrido em Auschwitz.

Assim, embasados nos ensinamentos de Theodor W. Adorno, entende-se a necessidade de que a Educação em Direitos Humanos faça parte dos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, pautada na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apta à formação de cidadãos justos, solidários e democráticos, capazes de ter um senso crítico, de autodeterminação, de autorreflexão e de não participação das condutas sociais impostas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Marcelo. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis (RJ): DP et Alli, 2008.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARTOLETTI, Susan Campbell. **A juventude hitlerista**: a história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDT, Cleri Aparecida; MIALHE, Jorge Luís. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. **Historia de la Educación**. Buenos Aires, v. 14, n. 2, p, 1-23, dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HITLER, Adolf. **Minha luta**: Mein Kampf. São Paulo: Moraes, 1983.

KOCH, H. W. **A juventude hitlerista**: mocidade traída. Rio de Janeiro: Ed. Renes, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

SHIRER, William L. **Ascensão e queda do Terceiro Reich**. Volume I: triunfo e consolidação (1933-1939). Rio de Janeiro: Agir, 2008.

VITKINE, Antoine. **Mein Kampf**: a história do livro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.