



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
DOUTORADO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO**

O CAMPO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM DIREITOS HUMANOS: a
influência das disputas de classe a partir da dinâmica relacional entre Estado,
direito e educação

ROBERTO LEONARDO DA SILVA RAMOS

**João Pessoa - PB
2018**

ROBERTO LEONARDO DA SILVA RAMOS

O CAMPO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM DIREITOS HUMANOS: a influência das disputas de classe a partir da dinâmica relacional entre Estado, direito e educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Doutor em Ciências Jurídicas.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges

**João Pessoa - PB
2018**

R175c Ramos, Roberto Leonardo da Silva.

O campo da produção acadêmica em direitos humanos: a influência das disputas de classe a partir da dinâmica relacional entre estado, direito e educação / Roberto Leonardo da Silva Ramos. - João Pessoa, 2018.

220 f. : il.

Orientação: Maria Creusa de Araújo Borges.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Direitos humanos. 2. Produção científica - Direitos humanos. 3. Disputas de classe - Produção acadêmica em direito. I. Borges, Maria Creusa de Araújo. II. Título.

UFPB/BC

ROBERTO LEONARDO DA SILVA RAMOS

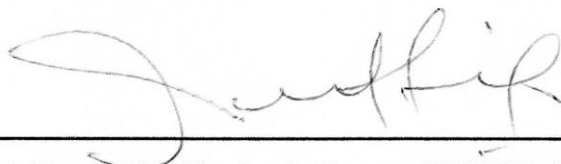
O CAMPO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM DIREITOS HUMANOS: a
influência das disputas de classe a partir da dinâmica relacional entre Estado,
direito e educação

João Pessoa, _____ / _____ / 2018.

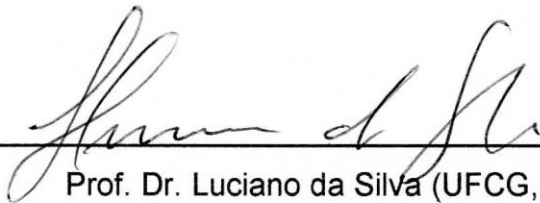
BANCA EXAMINADORA



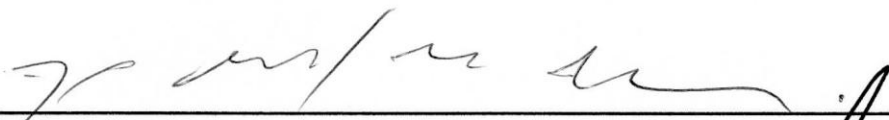
Profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB, Orientadora)



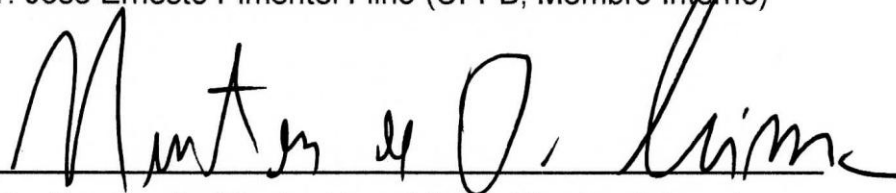
Prof. Dr. José Gilberto de Souza (UNESP, Membro Externo)



Prof. Dr. Luciano da Silva (UFCG, Membro Externo)



Prof. Dr. José Ernesto Pimentel Filho (UFPB, Membro Interno)



Prof. Dr. Newton de Oliveira Lima (UFPB, Membro Interno)

Dedico este trabalho para Tio Vio

AGRADECIMENTOS

A Deus que me fortalece diariamente, tornando um sonho em realidade que é o doutorado.

À Profa. Dra. Creusa pelo zelo que conduziu a orientação, um exemplo de competência profissional que irei sempre me espelhar.

Ao Prof. Dr. Luciano um grande incentivador de minha caminhada na pós-graduação e na docência, sem sua participação nada disso estaria acontecendo.

Ao Prof. Dr. Gilberto pelas suas enriquecedoras contribuições desde a qualificação. Ao Prof. Dr. Ernesto e Prof. Dr. Newton por terem aceitado em participar da banca.

Aos colegas de trabalho, especialmente ao Prof. André Gomes Alves por todo o apoio.

Ao amigo Adaumirton pela atenção e companheirismo.

À família aqui representada por mainha Nevinha, mainha Netinha, Aline (irmã), Denise (esposa) e Tio Geraldo. O carinho de vocês foi muito importante para mim.

Por fim, a todos (e não são poucos) que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação acadêmica.

RESUMO

A tese examina a produção acadêmica em direitos humanos, especificamente, as dissertações de mestrado defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba no período de 2007 a 2015. Parte-se do pressuposto que essa produção, no campo do direito, se constitui em mecanismo de reprodução dos valores da classe dominante, pois é permeada por conflitos de classe, se constituindo como instrumento de controle social e de manutenção dos ocupantes nos espaços de poder. Objetiva-se analisar a influência das disputas de classe na produção acadêmica em direito a partir da dinâmica relacional entre Estado, direito e educação, tendo por base as categorias campo jurídico e poder simbólico/capital jurídico-simbólico. Enfatiza-se a dinâmica relacional do campo científico e do jurídico e sua violência simbólica, cujo propósito consiste em mascarar uma sociedade baseada em relações alienadas, que é fortalecida pela atuação dos agentes estatais. Nesse contexto, a visão oficial dos direitos humanos, baseada na tutela dos interesses dos agentes e grupos sociais vulneráveis, é contestada diante da inefetividade desse rol de direitos, se constituindo como mecanismo de fortalecimento da alienação e da violência simbólica. Não obstante essa afirmação, uma perspectiva dos direitos humanos em direção à emancipação política é possível a partir do deslocamento dos agentes sociais da margem para o centro decisório, por intermédio da educação e, sobretudo, da educação em direitos humanos como instrumento de educação como contraconsciência da existência de disputas de classe no espaço social posicionado. Utiliza-se, para fins de análise do *corpus* documental, a técnica da análise de conteúdo, por se constituir em uma técnica de análise de comunicações, se utilizando de procedimentos sistemáticos que possibilitam a produção de inferências necessárias em identificar o que se revela sobre um fenômeno específico.

Palavras-chave: Campo jurídico, Capital jurídico-simbólico, Campo científico, Educação em direitos humanos

ABSTRACT

The thesis examines the academic production in the field of human rights, specifically the master's degree dissertations defended in the ambit of the graduate program in Legal Sciences of the Paraíba Federal University from 2007 to 2015. It starts from the assumption that this production, in the field of legal sciences, constitutes a mechanism for the reproduction of the values of the ruling class, because it is permeated by class conflicts, constituting itself as an instrument of social control and maintenance of the occupants in the spaces of power. The purpose of this study is to analyze the influence of class disputes on academic production in law based on the relational dynamics between State, law and education, based on the categories of the legal field and symbolic power / legal-symbolic capital. It emphasizes the relational dynamics of the scientific and legal fields and its symbolic violence whose purpose is to cloak a society based on alienated relationships, which is strengthened by the actions of state agents. In this context, the official view of human rights, based on protecting the interests of vulnerable social agents and groups, is challenged by the ineffectiveness of this list of rights, constituting itself as a mechanism for strengthening alienation and symbolic violence. Notwithstanding this affirmation, a human rights perspective towards political emancipation is possible through the displacement of social agents from the margin to the decision-making center, through education and, above all, human rights education as an instrument of education and as a counter-consciousness of the existence of class disputes in the social space. For the purposes of analyzing the documentary corpus, the technique of content analysis is used as a technique for analyzing communications, using systematic procedures that allow the production of necessary inferences to identify what is revealed about a specific phenomenon.

Keywords: Legal field, Legal-symbolic capital, Scientific field, Human rights education.

RESUMEN

La tesis examina la producción académica en derechos humanos, específicamente, las tesis de maestría defendidas en el ámbito del Programa de Posgrado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Federal de Paraíba en el período de 2007 hasta 2015. Se asume que esta producción, en el ámbito del derecho, se constituye en mecanismo de reproducción de los valores de la clase dominante, pues está permeada por conflictos de clase, constituyéndose como instrumento de control social y de mantenimiento de los ocupantes en los espacios de poder. Se pretende analizar la influencia de las disputas de clase en la producción académica en derecho a partir de la dinámica relacional entre Estado, derecho y educación, teniendo como base las categorías campo jurídico y poder simbólico / capital jurídico-simbólico. Se enfatiza la dinámica relacional del campo científico y del jurídico y su violencia simbólica, cuyo propósito consiste en enmascarar una sociedad basada en relaciones alienadas, que es fortalecida por la actuación de los agentes estatales. En este contexto, la visión oficial de los derechos humanos, basada en la tutela de los intereses de los agentes y grupos sociales vulnerables, es cuestionada ante la ineffectividad de ese rol de derechos, constituyéndose como mecanismo de fortalecimiento de la alienación y de la violencia simbólica. No obstante esta afirmación, una perspectiva de los derechos humanos hacia la emancipación política es posible a partir del desplazamiento de los agentes sociales del margen al centro decisorio, a través de la educación y, sobre todo, de la educación en derechos humanos como instrumento de educación como conciencia de la existencia de disputas de clase en el espacio social posicionado. Se utiliza, para fines de análisis del *corpus* documental, la técnica de análisis de contenido, por constituirse en una técnica de análisis de comunicaciones, utilizándose de procedimientos sistemáticos que posibilitan la producción de inferencias necesarias en identificar lo que se revela sobre un fenómeno específico.

Palabras clave: Campo jurídico, Capital jurídico-simbólico, Campo científico, Educación en derechos humanos

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de conteúdo.

AD – Análise de discurso.

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade.

AP – Ação pedagógica.

AuP - Autoridade pedagógica.

Art. – Artigo.

ABI - Associação Brasileira de Imprensa.

ABONG - Associação Brasileira de ONG's.

ACNUR - Cátedra do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.

ANDHEP - Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação.

AUGM - Associação de Universidades Grupo Montevideu.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas.

CF/88 – Constituição Federal de 1988.

CFE – Conselho Federal de Educação

CJP-SP - Comissão de Justiça e Paz de São Paulo.

CEEDH – Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

DDHH – Direitos Humanos

DIH - Direito Internacional Humanitário

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

IEA - Instituto de Estudos Avançados.

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

LSN - Lei de Segurança Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MEDH - Movimento de Educadores/as em/para os Direitos Humanos.

MJDH - Movimento de Justiça e Direitos Humanos.

n. p. – Não paginado.

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil.

OEDH - Observatório de Educação em Direitos Humanos.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

ONU – Organização das Nações Unidas.

ONG - Organização Não Governamental.

PADCT - Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e tecnológico.

PIDCP - Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos.

PIDESC - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

PEEDH - Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação.

PPGCJ – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas.

Rede EDH - Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 –** Quantidade e frequencia das categorias presentes nas 195
dissertações, divididas por ano de defesa entre 2007 e
2015.....
- Tabela 2 –** Quantidade e frequencia das categorias presentes nas 204
dissertações, com número total de defesas entre os anos
de 2007 e 2015.....

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	SITUANDO O OBJETO: O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E O DIRECIONAMENTO DE SUA AGENDA	32
2.1	SUBORDINAÇÃO CULTURAL DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	32
2.2	DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA AGENDA INTERNACIONAL	36
2.3	DO CAMPO CIENTÍFICO E A RELAÇÃO ENTRE OS AGENTES POLÍTICOS E OS PUROS	42
PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS		
3	DA TEORIA DOMINANTE DO CAMPO JURÍDICO.....	47
3.1	O DIREITO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	48
3.1.1	Campo, <i>habitus</i>, capital e a prática social	48
3.1.2	As disputas no campo jurídico	55
3.2	ESTADO E DIREITO COMO INSTRUMENTOS DA CLASSE DOMINANTE	63
3.2.1	Relação entre Estado e direito: a prevalência de valores dos governantes	64
3.2.2	Direito como legitimador da classe dominante	75
3.3	ESTADO E DIREITO COMO PRODUTO DO TRABALHO ALIENADO E A BUSCA DA SUPERAÇÃO	86
3.3.1	Alienação como produtor comportamental	86
3.3.2	Autotranscendência e emancipação humana em uma realidade de Estado e direito alienado	92
4	DA ABORDAGEM OFICIAL E CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS	100

4.1	DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO OFICIAL	100
4.1.1	Considerações acerca dos Direitos Humanos	100
4.1.2	Princípios dos Direitos Humanos	102
4.1.3	Das dimensões dos direitos humanos	105
4.1.4	Ingresso dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro	108
4.2	DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO CRÍTICA	110
4.2.1	direitos humanos: o mecanismo de dominação	110
4.2.1.1	Da fundamentação dos direitos humanos	111
4.2.1.2	Inefetividade dos direitos humanos	116
4.2.2	Os direitos humanos em favor da emancipação política	121
PARTE II - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CAMPO JURÍDICO		
5.	EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO CRÍTICO: A BUSCA PELA CONSCIÊNCIA DA LUTA DE CLASSES	127
5.1	RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA	127
5.2	DA LIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA	138
5.2.1	Divergência entre o interesse interno (moral) e o externo (legalidade/direito)	141
5.2.2	Educação e trabalho como instrumento da sociedade civil	143
5.2.3	Educação e trabalho como mecanismo de reprodução social	147
5.2.4	Educação não formal como instrumento da emancipação política	155
6.	A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	158

6.1	EDUCAÇÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS E HUMANO ...	158
6.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	172
PARTE III – A PESQUISA DAS DISSERTAÇÕES EM DIREITOS HUMANOS DO PPGCJ/UFPB		
7.	DO MÉTODO, RESULTADO E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E AS DISSERTAÇÕES EM DIREITOS HUMANOS DO PPGCJ/UFPB	186
7.1	DO MÉTODO: O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	186
7.2	DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES	190
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	209

1 – INTRODUÇÃO

Os direitos humanos apresentam como premissa a tutela de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, representada pela busca da garantia da dignidade humana, devendo seus ideais ser aplicados indistintamente para todos os sujeitos, isto é, assume um caráter universalizante. A partir da 2ª guerra mundial, inicia-se uma sistematização principiológica dos direitos humanos, isto mediante a edição de documentos e com o surgimento de instituições internacionais bem como a difusão de seus valores, sendo estratégia relevante a inserção dos direitos em apreço no âmbito acadêmico, sobretudo na pós-graduação.

Diante desse panorama e o contato mais próximo que tivemos com os direitos humanos por intermédio do mestrado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e consequentemente as interações com outros programas de pós-graduação da área em outras instituições, percebemos uma efervescência neste campo do conhecimento, com o fomento da criação de novos programas de pós-graduação e inevitavelmente muitos debates, produções científicas e interações com a sociedade. A participação em grupos de pesquisa e o cumprimento de créditos em disciplinas nos fizeram questionar acerca da dinâmica dos direitos humanos apresentada oficialmente.

A conjugação do contato especificamente com debates acerca da educação em direitos humanos e do pensamento contra-hegemônico do direito, fizeram surgir questionamentos sobre a finalidade dos direitos humanos e onde a pós-graduação se insere nesse campo de atuação. Percebemos algo conflituoso, o que potencialmente poderia interferir na propagada busca da dignidade para as pessoas.

A experiência em elaborar a dissertação de mestrado nos revelou que o instrumento jurídico em questão segrega mais do que aproxima a sociedade, o que obstaculiza o alcance da dignidade humana e aí quisemos saber se aquela constatação seria algo pontual no recorte de nossa pesquisa de mestrado ou se seria generalizada. Percebemos que este questionamento poderia ser uma pesquisa em nível de doutorado, a partir de então, realizamos uma delimitação institucional, metodológica para, enfim, empreender uma análise a partir da adoção de um referencial teórico crítico contra-hegemônico.

Portanto, a presente pesquisa busca examinar se a produção acadêmica em direitos humanos se constitui como um mecanismo de reprodução dos valores da classe dominante ou se visa deslocar grupos vulneráveis para o centro das decisões políticas. Utilizamos como objeto de análise específico as dissertações defendidas entre os anos de 2007 e 2015 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ/UFPB).

Entendemos que a produção acadêmica de um programa de pós-graduação representa o próprio perfil institucional, tratando-se no caso em apreço de um campo de pesquisa estatal, que apesar de possuir autonomia, nos termos do art. 207 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), deve seguir as diretrizes de órgãos centralizados, a exemplo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Parte-se da hipótese de que a produção em direitos humanos reflete os valores da classe dominante, servindo como mecanismo de controle social e manutenção dos ocupantes dos espaços de poder. Não que haja um direcionamento unilateral de forças, mas no sentido de que existem conflitos entre grupos, prevalecendo aquele que representa os interesses do Estado liberal, ou seja, a classe burguesa.

Para a construção teórica da pesquisa, são utilizados pensadores que apresentam teorias contra-hegemônicas, sendo distribuídos em capítulos de acordo com os temas desenvolvidos. Autores de obras não críticas¹ serão utilizados para se ter o contraponto das ideias aqui defendidas, pois a intenção não é direcionar o leitor de modo uniforme, mas demonstrar dialeticamente o pensamento hegemônico e contra-hegemônico. Em relação ao primeiro, utilizamos, principalmente, Norberto Bobbio e, ao segundo, Karl Marx, Friedrich Engels, Pierre Bourdieu e István Mészáros.

De modo geral, objetivamos analisar a influência de classe na produção acadêmica em direitos humanos, representada pelas dissertações do PPGCJ/UFPB, o que apenas é possível com o exame da dinâmica relacional entre Estado, direito e educação. São três categorias norteadoras da presente

¹ Crítico para a presente tese é o pensador que raciocina de modo contra-hegemônico, se contrapondo à estrutura social e econômica dominante. O que se diferencia do pensador que ao desenvolver críticas se limitam a indagações meramente superficiais sem questionamento da influência econômica na sociedade.

tese, haja vista o Estado não ser autossuficiente para manter sua estrutura de poder. O direito é imprescindível, por estarmos analisando produção acadêmica no campo jurídico, além da sua inerente coexistência com o estado. A terceira categoria é a educação, por ser objeto imediato as dissertações de um programa de pós-graduação, que nos debruçamos para analisar.

Iniciamos a presente pesquisa realizando um breve levantamento histórico da pós-graduação no Brasil e sua influência na agenda de pesquisa, o que nos auxilia a entender a produção do PPGCJ/UFPB mediante a análise das dissertações de mestrado em direito humanos. Constatamos que o início das pesquisas no Brasil se deu no período de domínio holandês e com o intuito de otimizar a produção e exportação de açúcar, e que, na década de 1930, já havia previsão legal da unificação da pesquisa com a universidade, conforme o Decreto 19.851/1931, o que só ocorre de modo mais relevante na década de 1960 com a criação da Universidade de Brasília (UNB).

Constatamos que, no primeiro período, o de instalação das pesquisas no Brasil, adota-se como referência o modelo europeu e, o segundo período, o de ligação com instituições universitárias e efetivo desenvolvimento, adota-se os Estados Unidos como modelo a ser seguido, sendo um marco inicial o convênio entre UNB e Fundação Ford. A relação da pesquisa (e também da pós-graduação) entre Brasil e Europa/Estados Unidos não se dá de modo horizontalizado, mas, sim, hierarquizada, em que os países centrais são produtores de tecnologia, ou seja, produtora de conhecimento de modo geral e o Brasil ocupando a periferia capitalista e assumindo a posição de mercado consumidor e formador de mão de obra.

Destacamos, então, que a produção científica no Brasil está a serviço dos interesses econômicos de outros países, destacadamente os estadunidenses, deixando de lado a busca pela superação das dificuldades sociais e econômicas internas. O pesquisador que almeja melhores condições de pesquisa (inclusive a obtenção de patrocínio financeiro), deve direcionar suas pesquisas aos interesses econômicos dos Estados Unidos, representados por fundações filantrópicas. O parecer 977/1965 do Conselho Federal de Educação (CFE) formaliza os cursos de pós-graduação no Brasil, ao tempo que expressamente adota o modelo estadunidense a ser seguido.

Ao realizar uma análise dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), verificamos a centralização no direcionamento das pesquisas no Brasil, representado, inicialmente, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e que, a partir do ano de 1984, houve a autorização do financiamento de pesquisa por intermédio do Banco Mundial e a delimitação mediante editais das áreas que deveriam ser pesquisadas, o que implica em um fortalecimento do patrocínio internacional das pesquisas nacionais, estas que se fragilizam na produção de conhecimento de utilidade às necessidades eminentemente internas.

Com o advento dos PNPG's seguintes, deixa-se cada vez mais claro que o objetivo da pós-graduação é o desenvolvimento de conhecimento útil às empresas multinacionais comercializarem produtos e serviços ou até mesmo formando mão de obra (função meramente tecnicista da pós-graduação), ou seja, sem priorização das necessidades sociais do país. Entendemos que, paralelamente às pesquisas acima mencionadas, sejam desenvolvidas áreas que detectem e apontem soluções para os problemas sociais internos, o que dificilmente ocorre com o direcionamento de instituições internacionais no comando da agenda de pesquisa nacional.

Percebemos que a pós-graduação no Brasil está atrelada à reprodução das relações de dominação, surgindo a necessidade de saber localizar pesquisas de cunho social nesta dinâmica de poder, e, na presente pesquisa, em especial, o PPGCJ/UFPB, representado pela sua produção discente em nível de mestrado e área de concentração em direitos humanos, no período de 2007 a 2015.

Como a produção acadêmica examinada por nós está localizada no campo jurídico, realizamos uma análise de sua dinâmica de funcionamento, para entender a função de uma pós-graduação nesta área do conhecimento. Elegemos a abordagem de Pierre Bourdieu como marco teórico dessa análise, tendo em vista as categorias por ele trazidas, tais como campo jurídico, campo científico e capital jurídico-simbólico.

Iniciamos com a análise de categorias específicas do campo científico, a exemplo dos capitais disputados que são o capital científico institucional e o puro, o grau de autonomia pretendido em um campo científico e em que

medida esse campo específico possui relações com potencial de mudanças das regras de funcionamento ou de sua manutenção.

Em seguida, demonstramos a relação entre o direito e as práticas sociais, apresentando os pressupostos ocultos que disciplinam a vida social, oportunidade que caracterizamos o direito e a produção de violência simbólica. As práticas sociais são resultados da atuação conjunta das categorias campo, capital e *habitus*. O espaço social é o lugar onde se dá as relações entre pessoas e instituições com maior afinidade, havendo um certo grau de homogeneidade comportamental determinada por forças invisíveis. No espaço social, está situado o campo social, que é um espaço determinado, cuja estrutura de relações de força é condicionada pela distribuição de um poder (capital) específico, o qual marca a distância social entre agentes e grupos no interior do campo (BORGES, 2016).

O funcionamento de um campo depende das relações entre os agentes e grupos participantes, bem como deles com o de outros campos. A identificação de cada campo se dá por meio da criação de leis e costumes que devem ser seguidos por seus membros, criando parâmetros de aproximação e distanciamento entre os agentes, resultado de uma relação de forças que implica na prevalência de um capital específico. A dinâmica relacional de um campo reside no fato de disputas em que os agentes buscam posicionar seu capital como dominante e, por consequência, ocupar uma posição mais ou menos influente e geradora comportamental dentro do campo.

Esse comportamento é direcionado por uma razão buscada pelos agentes, daí surge a ideia de *habitus*, que é o conjunto de disposições geradoras de práticas ao tempo que é gerada pelas práticas, ou seja, é adquirido pelos sujeitos por meio da internalização dos valores sociais e econômicos na trajetória dentro do campo. Portanto, a dinâmica do campo social gera ao tempo que é gerado pelo *habitus*, este que é uma estrutura mental que conduz as ações dos agentes, individual ou coletivamente, o que podemos apontar como o senso comum. Logo, para se identificar uma classe social, deve ser observada a representação social que os agentes assimilam da realidade em que estão inseridos, isto é, como se comportam e o que entendem sobre as circunstâncias que o rodeiam.

Assim, as práticas sociais resultam da dinâmica entre o *habitus* adquirido e as determinações do campo, em que os detentores do capital prevalecente possuem maior influência na homogeneidade racional e comportamental do campo. Isto implica que os agentes se comportam conforme influência dos detentores do capital, mas agindo como se fossem seus próprios interesses, com base no seu senso comum, é o que Bourdieu denomina de violência simbólica (BOURDIEU, 2004a)

No campo jurídico, as relações giram em torno do capital jurídico, sendo aquele que visa o monopólio de se ditar qual o direito aplicável aos casos concretos. Esse campo tem o objetivo final de camuflar as relações de dominação (e as lutas internas) utilizando-se de formas jurídicas e fazendo uso do discurso da universalização, neutralidade e autonomia de seus preceitos para disciplinarem práticas sociais dos membros que internalizam o discurso jurídico como válido. Portanto, o campo jurídico tem a função de exercer uma violência simbólica sobre seus agentes e indo além de seus limites, atingindo outros campos sociais. Por isso, o interesse do monopólio estatal ao direito, pois por meio da atuação do campo jurídico exerce pacificamente sua autoridade.

Desenvolvemos ainda a teoria da reprodução de Bourdieu (1992; 1989; 2013) que são os mecanismos de conservação das relações entre dominantes e dominados, isto é o fortalecimento da violência simbólica e a falsa noção de equilíbrio social. A produção acadêmica ganha destaque na influência dessas relações, pois serve à manutenção ou rompimento na dinâmica comportamental e da violência simbólica. Defendemos que a produção acadêmica em direitos humanos deve demonstrar aos leitores a relação de dominação e de luta existente, mascarada pelos detentores de posições privilegiadas. Entretanto, a educação é um eficaz mecanismo para o exercício da teoria da reprodução e a educação jurídica potencializa seus efeitos para grande quantidade de campos sociais.

Em relação ao capital de interesse em nossa pesquisa, ressaltamos os três gerais, que são o econômico, social e cultural. O primeiro se identifica com os recursos financeiros, o segundo, a influência dos agentes dos campos e, o terceiro, as disposições assimiladas pelas relações sociais, que podem ser educacionais (internalização de conhecimentos mediante a atividade

acadêmica) e simbólica (reflete o juízo de valor das pessoas acerca das mais variadas áreas da vida).

O capital jurídico se enquadra no cultural, na medida em que busca legitimar o discurso dominante por meio de suas formas, entretanto o direito também pode legitimar novas relações jurídicas, ou seja, legitimar uma nova ordem e romper com a relação de dominação vigente. Para isso, deve haver uma dominação do aparato estatal, ou seja, do poder político, que é quem detém o poder de apontar os fatos a serem envolvidos pela tutela do direito, que é o denominado fato jurídico. Portanto, passamos a analisar a relação entre o direito e o Estado.

Entendemos o Estado como instrumento útil aos interesses da classe dominante, diferentemente da ideia tradicional de que ele visa a garantia do interesse comum. Nos posicionamos, também, que há uma relação de dependência entre Estado e direito, no sentido de que o direito integra o Estado e este precisa do direito para conservar a ordem social e justificar/legitimar seu poder perante os membros da sociedade, caracterizando-se o direito como uma força invisível, isto é, poder simbólico gerador da violência simbólica.

O Estado é composto pelo governo e pelo povo, sendo que as disputas existentes entre os integrantes do povo resultam na ascensão dos que exercerão o governo. Assim, a correlação de forças entre governantes e governados é que irá direcionar a normatização emanada do direito, mas sendo sempre uma escolha do governante, que é o detentor do poder político. A classe dominante é quem exerce o governo, conseqüentemente goza de privilégios, enquanto a classe governada usufrui de benefícios residuais.

A conformação dessa relação se dá em decorrência de sua naturalização, sendo relevante para esta prática a atuação de formadores de opinião, estes que integram uma classe social e em benefício dela irá produzir seus pensamentos, ao menos em regra geral. Pontuamos, a título exemplificativo, a ideia de Hegel (1997) no sentido de que o Estado (burguês) é garantidor da liberdade dos indivíduos, evidenciando que pensadores expressam suas teorias com a bagagem cultural e interesse da classe a que pertence. Marx (2010a) refuta o pensamento hegeliano ao expor que o Estado burguês não alcança a garantia das liberdades do indivíduo por se tratar de um Estado cindido economicamente. Com base nesse pensamento, adotamos a

luta de classes para entender o Estado, seu governo e o direito como legitimadores da dominação social.

Logo, como a produção intelectual é influenciada pelos governantes, estes que integram uma classe social e com interesses econômicos específicos, não se espera que os governantes divirjam dos interesses da classe econômica dominante. Portanto, o Estado, por meio de seus governantes, serve como mecanismo de reprodução social dos valores propagados pela classe dominante. Diante desse contexto, cabe ao pensador crítico evidenciar esta relação de dominação a fim de que agentes da classe dominada possam buscar espaços de controle político.

A relação de dominação da sociedade se baseia nas condições materiais de existência, em que uma classe (burguesa) explora a mão de obra assalariada (trabalhadora) e é com base nessa dinâmica que surgem a forma estatal, jurídica e a produção intelectual de modo geral. Logo, a mudança pretendida na atuação dos governantes deve ser acompanhada pela modificação dessas relações materiais, fomentada pela produção intelectual crítica e atuação política por meio de instituições, a exemplo de partidos e sindicatos. Nesse contexto, a educação crítica deve fomentar valores de interesse da classe trabalhadora, que difunde a consciência de classe necessária às modificações da relação de exploração.

Com base no panorama exposto, o direito, em uma perspectiva de lutas de classes, deve ser entendido em duas linhas de atuação, primeira assumindo a crítica a atual forma jurídica, ou seja, que esta exerce a função de fortalecer a minoria dominante da sociedade em detrimento da maioria dominada, surgindo a real necessidade de garantir direitos sociais à classe marginalizada. A segunda, é que se deve considerar a desconstrução dos valores dos instrumentos de reprodução social, a exemplo de instituições de ensino e imprensa.

Para tanto, identificamos que o direito é composto por três camadas, a primeira é a cultural, que é o fundamento abstrato, são os valores que norteiam toda a sociedade, é propriamente o *habitus* de Bourdieu (1989, 2004a). A segunda, são os mecanismos de reprodução social que são as instituições que difundem a cultura no intuito da sociedade internalizá-las, se constituindo o capital institucional de Bourdieu (1989, 2001) e, finalmente, as práticas sociais

que são as respostas dos agentes da sociedade ao manuseio da cultura pelas instituições.

Constatamos que, em uma ordem social capitalista, apenas, cabe uma análise jurídica na camada das práticas sociais, não havendo discussão das finalidades institucionais nem dos valores por elas difundidas, sendo nestas duas últimas que voltamos à atenção de nossa tese ao analisar as dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB. Para empreender a análise cultural e institucional do campo jurídico, mister ir além dos limites do direito e compreender a dinâmica do que Marx (2004) e Engels em coautoria com Marx (2001; 2007), denomina de alienação, para, em seguida, entender como o pensador crítico deve produzir suas ideias em favor da classe dominada/explorada.

Entendemos o direito como produto da dinâmica de relacionamento entre as estruturas sociais e políticas, bem como reflexo das condições materiais da vida, independente da consciência dos indivíduos. Essa dinâmica relacional se dá mediante conflitos entre os agentes sociais, originando o atributo de ser social aos indivíduos. A alienação ocorre quando o resultado das ações humanas não mais o pertencem, sendo sua capacidade de reação às disputas fragilizadas, camufladas e, conseqüentemente, enfraquecendo o próprio atributo de ser social. Com isso, o direito, enquanto produto da ação humana, ao se afastar do ser social, deixa de refletir as reais disputas da sociedade, se apresentando como um produto alienado.

Cumpre-nos esclarecer acerca da causa que origina a alienação, que se confunde com a quem pertence o produto da ação alienada. Em outras palavras, estamos em busca da fonte de poder capaz de direcionar a ação humana, os parâmetros julgados inconscientemente a serem seguidos. Pois bem, defendemos que o que aliena o ser humano (ser estranhado) é o próprio ser humano (estranho), diferenciamos um do outro ao identificarmos o interesse de quem se serve o produto da ação humana. Objetivamente, localizamos no capital a unidade de medida para classificar a pessoa em uma ou em outra categoria.

O detentor do poder de acumular capital é servido pelo produto da alienação, já o que produz para um terceiro acumulador é quem serve e não é proprietário do produto de seu trabalho, o que caracteriza a divisão de classes

com base no capital econômico. Esta dinâmica relacional é mascarada pelos seus meios de reprodução, que propagam valores que forjam satisfações do agir humano estranhado, este que age em benefício de outro como se fosse ao seu próprio interesse. Como as atitudes do ser alienado é praticado de modo espontâneo, gera-se uma realidade que reproduzirá essa relação de dominação, o que passamos a denominar de autoalienação.

O ser estranhado não possui influência nas decisões políticas do Estado, apesar de construí-las, realidade que, apenas, pode ser modificada com o alcance da supressão da alienação, em que os sujeitos não detentores do capital por meio de suas próprias ações tanto individuais como coletivas fomentarão a exposição da realidade alienada, o que denominamos de consciência da classe trabalhadora. Esse movimento é a autotranscendência da alienação humana, em que visa o fim do trabalho alienado e, consequentemente, a divisão de classes.

Portanto, o direito, como produto das ações humanas, passa a ser alienado, ou seja, construído pela sociedade, mas influenciado pelos detentores do capital, realidade que deve ser superada por meio da autotranscendência. A partir daí, desenvolvemos a ideia marxiana de emancipação, que é o resultado da autotranscendência. Discorremos acerca de duas categorias emancipatórias, a política e a humana. A primeira se identifica com a tomada do poder político, historicamente realizada pela burguesia, o que não impede de ser liderada pelos trabalhadores (não detentores do capital) em busca da superação do trabalho alienado, e o alcance desta é propriamente a emancipação humana.

A emancipação política representa a influência da classe trabalhadora no direito, já a emancipação humana é a supressão do direito. São objetivos que devem ser alcançados com a conjugação de uma atividade política e a produção cultural, esta que deve fomentar processos educacionais de conscientização da classe trabalhadora. Defendemos que a educação em direitos humanos tem este papel, de, por intermédio da atuação na esfera cultural, agir em benefício dos trabalhadores não detentores do capital. Por isso, passamos a expor sobre direitos humanos, para, em seguida, explicar sobre a educação em direitos humanos.

Dividimos a exposição sobre os direitos humanos em duas partes. Uma, a visão oficial e tradicional e, outra, a visão crítica adotada por nós. Pois bem, os direitos humanos estão situados no direito internacional público, com a positivação de normas que podem estar inclusas no sistema global, representado pela Organização das Nações Unidas (ONU), ou em sistemas regionais, a exemplo do interamericano. Os direitos humanos proporcionam uma identidade de signos entre os agentes internacionais sempre visando a dignidade da pessoa humana, sendo imputado um perfil antidemocrático aos que não seguem tais preceitos.

Em torno dos direitos humanos gira a ideia basilar de liberdade, igualdade e fraternidade, que norteia uma evolução de direitos agrupados em dimensões, ou seja, há uma coexistência entre os diversos direitos reconhecidos no decorrer da história, ao menos no sentido formal. O direito à educação está incluso nos direitos sociais de segunda dimensão. No Brasil, os direitos humanos se submetem a um procedimento previsto constitucionalmente para serem reconhecidos no ordenamento jurídico interno, oportunidade que adquire o *status* de direito fundamental. Notadamente, os direitos humanos possuem um caráter essencialmente universalizante, com seus preceitos agindo diretamente entre os países signatários.

Logo, buscamos saber se os direitos humanos são passíveis de efetivação da dignidade humana de modo universal. Nosso posicionamento é de que os direitos humanos não são fins a serem alcançados, não representando a felicidade e dignidade humana, mas são meios com finalidade de manutenção do domínio socioeconômico, o que revelamos com o desenvolvimento de seus fundamentos.

Primeiro, expomos que a origem dos direitos humanos está diretamente vinculada à ascensão da burguesia ao poder político. Fato que implica em uma nova dinâmica social, gerando em uma produção cultural cujo discurso o direito não decorreria mais da observação das relações entre os sujeitos, mas sim de uma ordem superior, isto com o objetivo de caracterizar a imutabilidade de seus preceitos, naturalizando os valores burgueses.

Assim, a dignidade humana seria alcançada com a liberdade de comércio, em que os cidadãos busquem a ascensão econômica com seus próprios méritos, o que caracteriza a universalidade de oportunidades, ideias

bem aceitas pela sociedade. A posterior positivação dos valores burgueses fortalece a obrigatoriedade de observância por todos, quer seja de modo espontâneo por ter internalizado ou quer seja para evitar a aplicação de sanções.

Com essa dinamicidade, entendemos que a finalidade dos direitos humanos é meramente política, com o objetivo de romper com o sistema anterior e fundamentar um novo, o que implica na legitimação social do sistema político e econômico recém empoderado, ao tempo que estabelece uma violência simbólica, em que os dominados assimilam e reproduzem os interesses dominantes da burguesia.

Desenvolvemos a diferença entre sentido e finalidade com base em Ferraz Júnior (2015) ao atrelar a ideia de sentido com a finalidade de algo, em que o primeiro é a validade de uma situação e, a segunda, o objetivo a que serve. Caracterizamos, também, o alto teor de abstração conteudístico dos direitos humanos, em nome da universalização.

Com base no exposto, nos posicionamos que os direitos humanos é um mecanismo de uniformização comportamental gerado e propagado pela burguesia, restando para plano secundário e de competência residual e local a real busca da dignidade e felicidade humana. Isso devido à inexistência de sentido (fundamento), mas, apenas, de finalidade (objetivos). Logo, defendemos que os direitos humanos são essencialmente inefetivos em sua totalidade.

Como os direitos humanos se valem para a garantia de privilégios de classe, buscamos saber se defenderíamos sua extinção ou se haveria, de algum modo, a utilização para benefício dos grupos dominados/vulneráveis. Entendemos pela defesa do confronto político liderado por grupos vulneráveis, buscando o domínio do poder político, único modo capaz de influenciar os direitos humanos favoravelmente aos grupos marginalizados social e economicamente. Em outras palavras, seria a busca pela emancipação política, etapa anterior à emancipação humana, que fica, nesse momento, no plano abstrato/mediato e necessário para nortear os reais valores a serem alcançados.

Defendemos que, na busca da emancipação política, as relações sociais intersubjetivas sigam parâmetros múltiplos que valorizem a identidade cultural

local, prestigiando os comportamentos concretos em convergência com a subjetividade de cada indivíduo, indo de encontro à ideia de que as relações devem obediência a um sistema normativo externo, impositivo e padronizante.

O alcance da emancipação política é acompanhado de mudanças na sociedade de modo geral, ressaltando a consciência da classe trabalhadora acerca da realidade em que está inserida. Ao identificarmos a alienação como fonte geradora da sociedade classista e os processos educacionais mecanismos reprodutores da burguesia, visualizamos um entrave ao uso emancipatório da educação, esta que tem sua atuação imediata para fins tecnicistas, limitando o fomento à consciência contrária aos interesses individualistas burgueses.

Dividimos a educação em formal e não formal, sendo a primeira voltada às instituições escolares, enquanto a segunda corresponde aos modos de internalizações de valores por meio dos relacionamentos sociais, a exemplo da família, trabalho e igreja. A educação formal é vinculada à atuação estatal e, por isso mesmo diretamente influenciada pelos detentores do poder político, muito embora não anule as disputas internas pela ocupação dos espaços educacionais influentes na formação discente.

Além de defendermos o processo educacional como mecanismo reprodutor dos interesses burgueses, a partir de escritos de Marx (2012b; 2012c) e Engels (2010b), traçamos estratégias visando o rompimento com essa realidade. Uma realidade em que a educação seja entendida de modo mais amplo que, apenas, suas instituições formais e, assim, possibilite a construção e influência de uma sociedade que observe os interesses da coletividade em detrimento do individualismo burguês, que repense a alienação do trabalho e ao menos a mitigação da sociedade classista.

Entendemos que o rompimento da realidade social e econômica deve ocorrer, de início, por meio de alteração na educação formal, movimento liderado pelos membros da classe desfavorecida, mas que tenha consciência de classe e ocupação de posições em campos sociais de influência coletiva. Percebemos que é o controle do Estado e do direito pela classe subalterna que afetará sensivelmente a educação emancipatória. Desse modo, defendemos uma atuação conjunta entre a produção acadêmica teórica e atuação política (prática), visando a criação de uma nova dinâmica relacional.

Esclarecemos que a educação formal dos sujeitos subalternos deve agir não só no sentido de desenvolver ideais emancipatórios, pois as necessidades imediatas e necessárias à sobrevivência devem ser sanadas. Por isso, deve haver uma compatibilização entre a educação voltada à criação de uma nova consciência, bem como voltada ao mercado de trabalho, o que implicará não em um trabalhador vítima da violência simbólica, mas um trabalhador influente na perspectiva crítica e modificativa da realidade classista.

Nesse âmbito, identificamos o campo institucional de uma pós-graduação em direitos humanos. Não obstante cumprir sua função reprodutivista por se integrar à educação formal, deve proporcionar um ambiente crítico, com potencialidade em influenciar o deslocamento de sujeitos das margens da sociedade para que possam ocupar melhores posições e reproduzirem uma nova dinâmica na sociedade geradora de novas práticas e, em consequência, uma nova estrutura intelectual.

Os processos educacionais, por não estarem restritos às instituições de ensino, compreende uma complexidade relacional entre os sujeitos, tendo no trabalho a matriz diretiva das ações humanas. Ocorre que, com o trabalho alienado, as construções sociais, também, serão alienadas, a exemplo da educação, que em vez de fortalecer a pessoa como ser social e humanizada, desumaniza o ser.

Após dispor sobre o uso da educação formal em favor do processo emancipatório, passamos a expor sobre a educação não formal e sua relação com o trabalho e entender como essa relação pode ser útil para o alcance da autotranscendência positiva da alienação. Para tanto, com base em Mészáros (2006), diferenciamos as categorias moral e legalidade. Moral vem a ser os desejos internos e a legalidade o comando que orienta a conduta humana, visando observância às necessidades sociais/externas.

A legalidade e a moral devem ser harmonizadas, pois a moral sem poder sancionador é uma mera ilusão, e a legalidade sem um fundamento interno torna-se arbitrária. Nossa busca é que as necessidades internas sejam satisfeitas pela sociedade sem a necessidade das imposições da legalidade, o que, apenas, se dá com o alcance da emancipação humana. Entendemos que a educação não formal pode ser responsável pela internalização de valores e

contribuir com a coincidência entre necessidades internas e externas, o que paulatinamente afasta a legalidade.

Esses valores internalizados refletem as relações de trabalho, que pode se dá para a satisfação da pessoa, tornando-o um ser social ou se desumaniza por meio do trabalho alienado. Com base em Gramsci (2001), dispomos que os valores norteadores da sociedade é o que denominamos de sociedade civil, esta que influencia a sociedade política (o aparato estatal). A sociedade civil possui a capacidade de se autorregular no que diz respeito ao exercício de suas liberdades, estas que possuem seu fundamento no trabalho. Resta-nos buscar, por intermédio dos processos educativos, o trabalho que valoriza o ser humano proporcionando, de fato, dignidade, ou a manutenção da alienação e a desumanização do trabalhador.

Optamos pela educação não formal, pois a internalização de valores é contínuo e se dá por meio das relações sociais como um todo, visto que é menos propício à influência direta dos agentes com posição social privilegiada na sociedade política, devendo resultar em disputas das mais diversas naturezas, a exemplo de política, econômica e moral.

Em seguida, passamos a problematizar como a educação e sua tutela jurídica é apresentada com o objetivo de fomentar ações que visem o rompimento da cultura dominante, sendo, assim, evidenciada a prática de educação em direitos humanos no Brasil. O direito à educação está previsto na CF/88, no art. 6º (direitos sociais), e detalhado entre os arts. 205 e 212 da CF/88, não sendo tratado como um mero direcionamento geral, mas, sim, um direito que deve ser efetivado, pois se baseia em princípios que fundamentam a própria estrutura jurídica-política do país, que visa construir uma sociedade livre, justa, solidária, erradicar a pobreza e desigualdade sociais e regionais, assim como promover o bem de todos, livre de preconceitos, sendo atribuída à educação um mecanismo fundamental ao alcance desses fins.

A educação é prevista tanto no ordenamento jurídico interno como internacional. O primeiro sendo como direito fundamental e o segundo como direitos humanos, caracterizando-o como um direito cosmopolita. No entanto, não adianta a mera previsão positivada para o alcance de seus fins, necessita-se de sua efetivação que se dá por meio da capacidade de se exigir de outrem o cumprimento prático de um dever. O direito à educação reclama a existência

de escolas, professores e o livre acesso pela população e a reivindicação dessas ações concretas se dá por organismos, a exemplo de partidos e sindicatos.

No patamar internacional, a educação migrou da esfera social para comercial, sendo regulada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), implicando que além da educação preparar mão de obra ao mercado, a própria educação passa a ser considerada um serviço passível de comercialização (BORGES, 2018; 2015b). Assim, o sujeito passa a ser consumidor no mercado internacional de educação, consistindo o seu consumo em se preparar para o mercado, objetivando ser um mero instrumento para a produção ou circulação mercantil.

Diante dessa realidade, passamos a expor como se dá, no Brasil, essa prática que garante o exercício da educação em direitos humanos. Seguimos a ideia de Candau (2007) de educação em direitos humanos como o conjunto de atividades voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e práticas sociais que envolva a cultura em direitos humanos no âmbito acadêmico e social. A educação em direitos humanos deve estimular a educação formal e não formal, o respeito à diversidade, buscando a harmonia entre os mais diferentes modos de vida.

Vislumbramos a educação em direitos humanos sob dois enfoques. Uma é de reproduzir os paradigmas postos nos documentos oficiais. A outra é o empenho em repensar os valores da sociedade, almejando-se mudanças estruturais cabíveis ao alcance da cidadania e dignidade da pessoa humana. O equilíbrio entre ambas nos faz garantir direitos conquistados ao tempo que se opera mudanças na dinâmica relacional na sociedade.

Para se alcançar tal finalidade, elegemos três dimensões trazidas por Candau (2007), que passamos a explicar. A primeira é a constituição de sujeitos de direitos, no sentido de construção da consciência de que para cada direito existe uma obrigação que deve ser observada por outra pessoa. A segunda dimensão é o empoderamento dos sujeitos vulneráveis, sendo aqueles que historicamente não exerceram influência nos rumos da sociedade, apesar de construí-las. A terceira dimensão corresponde à elaboração de processos de transformações sociais, que são as intervenções práticas transformadoras das exclusões sociais históricas.

O Brasil começa a promover ações voltadas para educação em direitos humanos através de políticas públicas a partir da década de 1980. A previsão constitucional e legal reflete as influências internacionais, apesar de verificarmos grandes dificuldades entre a previsão e a concretização das ações. No ano de 2003 elabora-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), reeditado em 2006 e 2012. A partir de então, há o incentivo e a realização de diversas ações em torno da educação em direitos humanos, como a criação de programas de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), comitês e núcleos de pesquisa, havendo uma verdadeira efervescência sobre a temática. Expomos as principais iniciativas em âmbito nacional, enfatizando a criação no ano de 2005 do mestrado em direitos humanos do programa de pós-graduação em ciências jurídicas da UFPB, para em seguida realizar a análise das dissertações produzidas por seus discentes, no período de 2007 a 2015.

Ao termo da pesquisa, é discutida a presença, nas dissertações, de elementos que demonstrem ou não a construção de uma contraconsciência, tecendo crítica à educação como instrumento da violência simbólica e buscando a evidência das relações de poder simbólico específico, ou seja, se as dissertações refletem teor crítico ou reproduzem os valores liberais de interesse da classe dominante.

2 - SITUANDO O OBJETO: O CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E O DIRECIONAMENTO DE SUA AGENDA

2.1 – SUBORDINAÇÃO CULTURAL DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Atualmente no Brasil o campo da pós-graduação *stricto sensu*, pesquisa e instituições de ensino superior são desenvolvidos conjuntamente, o que não é uma realidade desde a origem delas, havendo em um determinado momento da história o encontro entre as três, o que fez surgir a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A demonstração desta junção ocorre paralelamente à análise de documentos pertinentes, dando ênfase aos planos nacionais de pós-graduação, o que nos oportuniza em se posicionar sobre as reais causas da criação da pós-graduação, pesquisa e instituição de ensino superior.

Esta análise se faz necessária na medida em que demonstra o contexto direcionador da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação até os dias atuais. Em outras palavras, o entendimento da dinâmica do campo da pós-graduação, o que serve de amparo para nosso exame realizado nas dissertações em direitos humanos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) da UFPB.

A pesquisa no Brasil é bem mais antiga do que a pós-graduação, remontando ao período de colônia e à necessidade de importação de tecnologia visando a otimização da produção econômica. De acordo com Córdova; Gusso e Luna (1986), a pesquisa tem início no contexto da atuação holandesa no Brasil, através de Maurício de Nassau, que atuou no sentido de tornar a produção do açúcar brasileiro mais competitivo do que a produção caribenha, também de domínio Holandês.

Para empreender essas mudanças, foi reelaborada, toda a cadeia de produção, armazenamento e transporte dos produtos, para isso, foi preciso trazer ao Brasil profissionais de outros países que, ao chegarem aqui, buscaram ambientes análogos aos de sua origem e, assim, foram criadas instituições de ensino e de pesquisa, voltadas às necessidades da produção (agro) econômica da época. Outro fator de destacada influência ao desenvolvimento da pesquisa, e mais recente é a sua identificação com a

defesa da soberania do país e, por isso, atrelada às forças armadas, muito impulsionada pelo caso da bomba de Hiroshima e Nagasaki. Logo, amparo às forças produtivas e bélicas são as finalidades a que a pesquisa brasileira se serve historicamente.

Destacamos a criação de alguns institutos e agências de pesquisa a partir de sua importância histórica, são eles: Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1808), Museu Nacional (1818), Sociedade Preparadora de Instrução Popular (1873)², Instituto Agrônomo de Campinas (1887), Instituto Adolfo Lutz (1893), Instituto Manguinhos (1900)³, Instituto Butantan (1901), Instituto Pasteur (1903), Escola de Medicina de São Paulo (1912), Estação Experimental de Combustíveis e Minérios (1921)⁴, Instituto Nacional de Estatística (1934)⁵, Instituto Militar de Tecnologia (1941)⁶, Fundação Getúlio Vargas (1944), Instituto Técnico da Aeronáutica-ITA (1947), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq (1951) e Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951)⁷.

Com base nos espaços voltados à pesquisa acima pontuados, constatamos que, durante considerável tempo, não houve a vinculação entre pesquisa e instituições de ensino superior, o que ocorre, sobretudo, com a oficialização e o consequente fortalecimento da pós-graduação no país desde a década de 1960. A partir dessa data há, predominantemente, a mudança do espaço de produção de pesquisa, que, a partir de então, é desenvolvida em universidades, principalmente, na pós-graduação (BORGES, 2018).

O decreto 19.851/1931 marca o início da pesquisa no ambiente universitário⁸, mesmo que de modo incipiente. Entretanto, no ano de 1946, com o decreto 21.321, a pós-graduação encontra-se com a pesquisa em um

² No ano de 1882, torna-se o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

³ Rebatizado como Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em referência a seu criador.

⁴ Hoje é o Instituto Nacional de Tecnologia.

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁶ Atual Instituto Militar de Engenharia (IME).

⁷ Denominado atualmente de Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁸ Decreto 19.851/1931: “Art. 46. Além dos cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimento já adquirido, os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade.”

ambiente universitário⁹, seguida pelo decreto 3.998/1961 o qual institucionaliza a Universidade de Brasília (UNB)¹⁰, que representa a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Logo, o marco de desenvolvimento da pós-graduação é dado na década de 1960 (destacadamente no ano de 1965), no contexto da ditadura militar, que objetivou o desenvolvimento econômico do país por meio da industrialização e modernização dos meios de produção, surgindo a necessidade de formar mão de obra capacitada e empreender pesquisas que auxiliassem as necessidades do setor produtivo.

Na década de 1930, há uma caracterização da pós-graduação (ainda não formalmente) seguindo parâmetros europeus, implementado na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. Na década de 1960, ocorre uma mudança para o modelo estadunidense, resultado de convênios realizados entre a Universidade do Brasil e a Fundação Ford, quando inicia a consolidação da pós-graduação no Brasil (SANTOS, 2003)

Essa relação da pós-graduação, quer seja com o modelo da Europa ou o predominante dos Estados Unidos, representa uma separação de funções entre os países, sendo os países centrais produtores de tecnologia, responsável pela produção da ciência de modo geral e aqueles que ocupam a periferia capitalista assumindo simplesmente como mercado consumidor e formador de mão de obra. Essa dinâmica entre os países cria uma dependência do Brasil em relação aos países de centro, principalmente, os Estados Unidos, em que a produção de conhecimento pelo primeiro segue os interesses do segundo.

Por essas causas, há uma grande limitação cultural nas pesquisas brasileiras, haja vista a pauta abordada não atender às necessidades socioeconômicas do Brasil, mas, sim, as conveniências estadunidenses. Passamos a ter a noção de que a universidade no Brasil deve importar o

⁹ Decreto 21.321/1946: “Art. 2º Os objetivos da Universidade do Brasil abrangem a educação, o ensino e a pesquisa. [...] Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado.”

¹⁰ Decreto 3.998/1961: Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo: I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência: [...] c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

pensamento dos países de centro e quanto mais próximo estiver as pesquisas realizadas com a destes países, mais moderna e maior visibilidade terá a instituição universitária.

O parecer 977, publicado em 03/12/1965 do Conselho Federal de Educação (CFE) implanta formalmente os cursos de pós-graduação no Brasil, já esclarecendo que “sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema” (CFE, 1965, p. 4). Daí segue, rigorosamente, o modelo dos Estados Unidos, como transcrito abaixo.

A pós-graduação - o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. (CAPES; CFE, 1965, p. 163) [destaques nossos]

O parecer 977/1965 do CFE é uma escolha oficial pelo sistema estadunidense, não, apenas, formalmente, mas cria-se uma verdadeira relação hierárquica entre a pós-graduação no Brasil e os preceitos ditados pelos Estados Unidos, muito representado por fundações e, em especial, como foi dito anteriormente, pela Fundação Ford. Sobre essa relação entre universidade (de nosso interesse da tese pela sua atuação em nível de pós-graduação) e as fundações estadunidenses, transcrevemos abaixo o posicionamento de Pierre Bourdieu acerca dessa questão.

Poder-se-ia ainda invocar, evidentemente, o papel motor que desempenham as grandes fundações americanas de filantropia e pesquisa na difusão da *doxa* racial norte-americana no seio do campo universitário brasileiro, tanto no plano das representações, quanto das práticas. [...] Para a obtenção de seu patrocínio, a Fundação impõe como condição que as equipes de pesquisa obedeçam aos critérios de *affirmative action* à maneira americana, o que levanta problemas espinhosos já que, como se viu, a dicotomia branco/negro é de aplicação, no mínimo, arriscada na sociedade brasileira. (BOURDIEU, 2007d, p. 25)

Portanto, a pós-graduação no Brasil tem em seu nascedouro um perfil de subordinação, em que os programas que seguem a agenda¹¹ estadunidense se sobressaem em relação às demais, tanto pelo aspecto financeiro, como em visibilidade. Há uma verdadeira importação cultural, implicando em violência simbólica no âmago da produção científica nacional. É estabelecida uma relação de país consumidor/financiado periférico e um país produtor/financiador de centro, em que o primeiro irá produzir conhecimento na conveniência e interesse do segundo, o que fortalece a relação de dominação entre países e mitiga a independência científica nacional.

Ante as disposições acima, resta clara a ligação entre a pesquisa e pós-graduação com as necessidades burguesas, sendo secundária a reflexão do Brasil enquanto país ocupante de posição periférica na economia capitalista mundial, bem como a ausência de ações que visem a melhoria na qualidade de vida da população mais necessitada. Sobre a agenda de pesquisa estabelecida para a pós-graduação brasileira seguir em suas pesquisas, passamos a analisar os documentos denominados de “planos nacionais”.

2.2 – DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA AGENDA INTERNACIONAL

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) tem o intuito de servir como referência para as medidas a serem adotadas nas atividades da pós-graduação no período compreendido entre 1975 até 1979. O I PNPG concentra suas diretrizes, principalmente, na capacitação docente¹², integração dos programas de pós-graduação às universidades (consolidação do parecer 977/1965 do CFE)¹³, diminuição das diferenças regionais¹⁴ e seu

¹¹ Exemplo de agenda estadunidense exemplificado por Bourdieu é a dicotomia negro/branco em um país miscigenado como o Brasil.

¹² “As instituições de ensino superior devem, a partir de agora, concentrar esforços e iniciativas para a melhoria de qualificação de seus recursos humanos [...] dentro das seguintes orientações gerais: dimensionar as necessidades de reciclagem de seu atual quadro docente [...] que irão cursar o mestrado e doutorado em outras instituições e prevendo também a sua reabsorção após os cursos concluídos; (BRASIL, 1974, p. 138)

¹³ “Com tal política, pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente.” (BRASIL, 1974, p. 119)

financiamento¹⁵. No que diz respeito ao financiamento, destacamos a participação de instituições de natureza privadas e internacionais (especialmente fundações estadunidenses, como Ford e Rockefeller).

O II PNPG (1982-1985) mantém as diretrizes acima elencadas, principalmente, na qualificação docente para suas atividades de pesquisa que deveriam atender as iniciativas dos setores públicos e privados.¹⁶ O diferencial desse plano é concentrar esforços em favor da melhoria na qualidade do ensino superior, principalmente, em nível de pós-graduação. Para isso, deveria haver um aperfeiçoamento da avaliação institucional¹⁷, o que significa uma verdadeira conferência do nível de concretização pela instituição dos objetivos traçados pelo PNPG em vigência.

Apesar desses dois primeiros planos já direcionarem as ações da pós-graduação, é no III PNPG (1986-1989) que há um maior rigor no estabelecimento desses parâmetros, dada a concentração diretiva da pesquisa nacional a um órgão, o CNPq, ou seja, toda pesquisa nacional é subordinada a essa instituição. Com a crise econômica da década de 1980, foi necessária a diminuição da verba destinada à pós-graduação, daí surgindo uma fonte complementar que foi o I Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e tecnológico (PADCT) no ano de 1984, que autorizava o financiamento de pesquisa por meio de empréstimo junto ao Banco Mundial, além de delimitar as áreas a serem pesquisadas, tudo instrumentalizado pelo sistema de editais, adotado até os dias atuais.

Desse modo, verificamos o interesse internacional em influenciar a construção da agenda de pesquisa brasileira, haja vista o capital estrangeiro introduzido na atuação da pós-graduação direcionar as prioridades a ser pesquisadas, muito facilitadas pela nova função hierárquica do CNPq. Os

¹⁴ Para maior eficácia nos investimentos na pós-graduação “Nas opções entre universidades, serão levadas em conta as possibilidades de intercâmbio e polarização para que não se agrave a concentração regional e setorial.” (BRASIL, 1974, p. 149)

¹⁵ “Os suportes financeiros atuais dos cursos de pós-graduação são atendidos em proporções variadas através de convênios, programas, projetos e dotações orçamentárias.” (BRASIL, 1974, p. 129)

¹⁶ “O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.” (BRASIL, 1982, p. 177)

¹⁷ “Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação.” (BRASIL, 1982, p. 184/185)

programas que não se adequem a essas diretivas tendem a sofrer limitações orçamentárias e avaliação negativa enquanto fora de sintonia com temas de relevância/interesse internacional. Nesse momento, as pesquisas nacionais perdem sua força para produzir conhecimento útil às necessidades eminentemente nacionais.

Nesse contexto de dependência internacional da pós-graduação, o III PNPG visa assegurar a pesquisa como objetivo de fomento ao desenvolvimento do país, como exposto abaixo.

Torna-se, portanto, essencial iniciar, com a maior brevidade possível, um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século. Assim é que o presente Plano Nacional de Pós-Graduação reafirma a política do governo de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País. (BRASIL, 1986, p. 193)

Entendemos que a busca pelo desenvolvimento do país auxiliado por uma pesquisa dependente de interesses internacionais, implica no fortalecimento da posição do Brasil como nação subordinada aos países capitalistas de centro, em especial, aos Estados Unidos, se constituindo o III PNPG um instrumento oficial de controle social e econômico. O direcionamento e dependência de financiamento internacional são incompatíveis com os objetivos traçados na citação acima.

A partir do ano de 1990, não vigorava mais o III PNPG, havendo reuniões coordenadas pela CAPES com o intuito de se criar um novo PNPG. Nesse sentido, “várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES.” (BRASIL, 2010, p. 28). Apesar da não formalização do IV PNPG, nos posicionamos pela sua existência, haja vista o reconhecimento dado pelo VI PNPG, já que apesar da não oficialização, suas recomendações foram efetivamente implementadas.¹⁸ Dentre as recomendações, ressaltamos aqui a

¹⁸ “Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema,

preocupação com a inserção internacional, isto é, dever de observância da pauta de interesses de determinados países.

O V PNPG (2005 – 2010) está ancorado na criação de programas de pós-graduação estratégicos, em que as prioridades seriam eleitas por empresas juntamente com órgãos governamentais. O que se observa é a priorização da pesquisa em favor da criação de produtos passíveis de comercialização. Assim dispõe o V PNPG.

A política industrial voltada para setores estratégicos - a indústria de software, fármacos, semicondutores e microeletrônica, e bens de capital - como também nas áreas consideradas “portadoras de futuro” (biotecnologia e nanotecnologia) são campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a pós-graduação deveria dar maior atenção. (BRASIL, 2004, p. 50)

Então, a inserção internacional tensionada no decorrer das construções dos PNPG's visa a necessidade mercantilista dos países financiadores das pesquisas no Brasil, o que fica muito evidente com as prioridades estratégicas do V PNPG, deixando à margem das pesquisas as necessidades sociais do país. Programas das áreas de humanas não são priorizados como estratégicas segundo o PNPG então vigente, já que não oferecem produtos ou serviços passíveis de comercialização geradores de lucros para as empresas multinacionais.

O VI PNPG surge em 2010 com vigência entre os anos de 2011 e 2020, tendo como objetivos gerais a expansão da pós-graduação, criação de uma pauta nacional de pesquisa, melhoria na avaliação, priorizar a multidisciplinaridade e apoio aos demais níveis de ensino (BRASIL, 2010). A agenda nacional cria um maior controle da pauta a ser pesquisada, que capilariza com maior eficácia sua influência ao formalizar o contato com os demais níveis de ensino.

Essas diretrizes por si só não são merecedoras de críticas por nós, pois de fato é uma estrutura que deve ser seguida. Entretanto, vislumbramos seu

aspecto desfavorável na medida em que a agenda prioritária da pós-graduação continua a ser as mesmas das anteriores e, em especial, a do V PNPG. Agenda que prioriza não as necessidades sociais e econômicas do Brasil, mas sim a agenda de interesse do capital internacional, pois induz que “tal agenda deverá constituir-se no elemento novo capaz de introduzir uma nova dinâmica no sistema, colocando-o num patamar similar ao das nações avançadas” (BRASIL, 2010, p. 20).

Portanto, ao tempo que o VI PNPG (bem como os anteriores) coloca a pós-graduação como um mecanismo de desenvolvimento e independência científica do país, reconhece a superioridade de países capitalistas de centro, subordinando-se a eles. Não somos desfavoráveis a visibilidade e o contato internacional de nossas pesquisas, muito menos de sua influência nos demais níveis da educação, mas entendemos que tudo isto deve girar em torno de agendas que busquem a superação das dificuldades sociais e econômicas do país, o que só pode ser realizado ao reconhecer e levar em consideração as peculiaridades brasileiras, como a seca do sertão, pouca atuação política da mulher, crescente e desordenada urbanização das cidades, revisão de estrutura curricular das escolas visando também uma formação cidadã, entre outros temas.

O VI PNPG é muito claro quanto a seus objetivos no sentido de que a pós-graduação deve ser um formador de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, expressando seu perfil eminentemente tecnicista, conforme mencionado abaixo.

O objetivo dos editais tem sido apoiar a inserção de mestres e doutores em empresas de micro, pequeno e médio porte, por meio de concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa tecnológica e de inovação. Nesse modelo, a empresa precisa realizar uma contrapartida mínima de 20% do valor dos recursos a ela alocadas [...] e recebe bolsistas que trabalham em uma equipe coordenada por um funcionário da empresa (BRASIL, 2010, p. 190).

Percebemos, então, que não é de interesse a formação de pensadores que concorram com os pesquisadores dos “países mais avançados”, estes que na prática não seriam um modelo a ser seguido, mas um modelo a se subordinar, restando à pós-graduação formar trabalhadores técnicos com

roupagem de mestres e doutores, que se prestem às necessidades do mercado de trabalho e longe de se criar formadores de opinião contrários aos interesses das nações financiadoras ditas avançadas. Além do mais, nessa relação é que docentes na universidade complementam suas rendas com as atividades voltadas para as empresas, o que desestimula a busca de melhores condições de trabalho no ambiente acadêmico.

Outro fator desfavorável é a questão das avaliações tão estimuladas pelos PNPG's e ratificadas pela sua VI versão. Na medida em que controla as agendas merecedoras de melhores conceitos, a avaliação justifica uma desigual aplicação dos recursos, bem como estimula a competição entre docentes e programas, quando deveria fomentar a cooperação em favor de pautas de interesse da população (RIBEIRO, 2016b).

A CAPES deverá adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais considerados como referência [...] A avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: [...] (BRASIL, 2010, p. 130/131)

Em nossas leituras do VI PNPG, constatamos facilmente o prestígio de áreas de atuação voltadas à produção tecnológicas, bem como as diversas áreas da engenharia, tendo programas dessas áreas maior evidência e mais facilidade de captação de recursos, já que se enquadram nos objetivos tecnicistas e mercadológicos prestigiados pelo VI PNPG.

Entendemos que as áreas acima mencionadas são importantes para a pesquisa nacional. Nossa crítica é que precisamos desenvolver proporcionalmente outras áreas do conhecimento, que não produzam produtos comercializáveis, mas que resulte em uma atuação voltada para a função social das universidades. Empresas visam precipuamente o lucro, sendo as universidades que devem atuar focando na formação cidadã e melhoria na qualidade de vida da população, identificando suas necessidades e apontando soluções.

Diante das ideias e informações dispostas no presente capítulo, constatamos que o Estado, através da CAPES e CNPq, visa tratamento

diferenciado a programas de pós-graduação voltados aos interesses do mercado, o que prejudica sensivelmente mestrados e doutorados voltados para o campo social, a exemplo de programas em direitos humanos. As análises aqui realizadas apontam para a função regulamentadora estatal com o fim de reproduzir relações de dominação.

Desse modo, para se determinar qual posição nessa relação de poder está sendo ocupado o PPGCJ/UFPB, em especial as pesquisas em direitos humanos, surge a necessidade de reflexão acerca da relação do direito com o Estado, como se dá a dinâmica do campo jurídico e como se localizam os direitos humanos nesse contexto. Considerando a influência do direito na sociedade e assim refletir como a educação atua em meio a essa estrutura estatal para só então entender a produção de dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB, o que se faz a seguir.

2.3 – DO CAMPO CIENTÍFICO E A RELAÇÃO ENTRE OS AGENTES POLÍTICOS E OS PUROS

Conforme discorrido acima, atualmente, a pesquisa e as instituições de ensino superior agem de modo conjunto, formando o que denominamos de campo científico, na abordagem da teoria do campo de Pierre Bourdieu. Preliminarmente, tratamos do campo científico, onde discutimos categorias essenciais ao entendimento e análise das dissertações que constituem o corpus documental, para, em seguida, nos conduzir à teoria do campo propriamente dita e, em especial, do campo jurídico.

A nossa pesquisa se posiciona em uma análise do campo científico e em especial do campo institucional do PPGCJ/UFPB, o que se traduz em uma análise de si próprio, uma metalinguagem. Para tanto, o uso da teoria dos campos de Pierre Bourdieu se torna útil, haja vista visarmos identificar a lógica da dinâmica relacional do campo científico em um viés crítico.

Bourdieu (2004b) dispõe, de modo específico, sobre o campo científico em sua obra “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico”. A análise de um objeto de pesquisa se dá tradicionalmente de dois modos, a internalista e a externalista, sendo a primeira limitada à compreensão por meio dos textos, já a segunda defende que a interpretação do texto deve

ser acompanhada do contexto em que está inserida. Entre esses dois polos, está o campo, que possui regras próprias de funcionamento, ou seja, o espaço específico que se encontram as instituições e agentes responsáveis pela produção e reprodução do capital em questão, que, para nosso interesse, trata-se do capital científico.

O campo científico goza de autonomia em seu funcionamento, o que não significa afirmar um total isolamento dos demais campos, mas, sim, que possui regras próprias relativamente dentro de uma lógica específica. O campo tenta mitigar as influências externas, visando um maior grau de autonomia, havendo aí uma tensão entre o campo e estes fatores externos, principalmente, com as tensões políticas e econômicas. Bourdieu (2004b, p. 22) denomina de heteronomia a baixa resistência do campo aos fatores políticos e econômicos, significando que pessoas desqualificadas, do ponto de vista das normas específicas do campo, possuem influência com base em lógicas externas.

Bourdieu (2004b) nos traz também a expressão “estrutura das relações objetivas”, que orienta a escolha dos temas de pesquisa, grupos de pesquisa, publicações, ou seja, o que se deve fazer ou não fazer no campo, sendo fundamental a identificação do local ocupado pelo agente dentro dessa estrutura. O que determina a ocupação desse espaço social posicionado é a distribuição do capital em questão, sendo mais influente no campo o agente que detenha uma maior quantidade de capital e suas reações às pressões do campo.

As diferenças de posições sociais nas carreiras científicas podem se dar por meio das antecipações das tendências do campo, posicionando-se o agente de modo estratégico. Essa antecipação é uma característica de quem possui origem social e escolar elevada, ou seja, de quem já nasce em meio às regras direcionadoras do campo. Entretanto, o agente que adquire essa habilidade de antecipação possui o poder de se opor e modificar as regras de funcionamento do campo.

Essas regras tornam mais autônomo o campo quanto menos influência de leis sociais externas houver. Segundo Bourdieu (2004b), o campo científico transmite a crença de que seus agentes devem possuir interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse, que define os objetos dignos de investimentos, o que ele denomina de *ilusio*. Desse modo, a *ilusio*, enquanto

interesse científico, proporciona mais compensação ao agente que externa este interesse desinteressado, sendo propriamente o desinteresse econômico, o que elege um grau de cientificidade pura. Tal interesse se apresenta como inalcançável, haja vista a influência do campo econômico influir nas estratégias dos agentes, até mesmo pela necessidade financeira para desenvolvimento de pesquisas.

Essas influências externas devem ser vistas de modo cauteloso, pois um agente que as utiliza para conquistar espaços de poder dentro do campo é tido por Bourdieu (2004b) como tirânico. Entretanto, é vista como triunfo quando as conquistas desses espaços ocorrem sem ou com irrisória influência externa. Portanto, a utilização de poderes estranhos ao campo científico reflete em sua heteronomia e mais concorrência imperfeita haverá.

O capital envolvido no campo científico é dividido em dois por Bourdieu (2004b), em outras palavras, os dois poderes em disputa no campo. O primeiro é o poder político, sendo aquele ligado a ocupações de posições institucionais relevantes a exemplo de direção de departamento e membros de comissões de seleções. O segundo trata de uma característica pessoal, o prestígio que o agente goza diante de seus pares mais respeitados, que é o capital científico puro.

Os dois tipos de capital científico são acumulados de modo diverso. O capital científico puro é acumulado pela contribuição ao progresso da ciência, manifestado especialmente por meio de publicações em veículos de grande prestígio no campo. O capital científico institucional é acumulado por meio de estratégias políticas, a exemplo de participação em bancas de concursos e em eventos de grande visibilidade. A reprodução do capital científico puro é muito difícil, haja vista se identificar com as qualidades pessoais do cientista, logo, para sua reprodução deve-se haver um longo processo de formação. O capital científico institucionalizado se reproduz mais facilmente, pois utiliza de métodos burocráticos simples, como uma mera nomeação a um determinado cargo, ou mesmo quando deve se submeter a uma eleição, traça-se previamente o perfil de quem desempenhará a função.

Os dois capitais são de difícil acumulação em um só agente, sendo mais propício em um mesmo ambiente a existência do cientista institucionalizado e do cientista puro, onde um irá complementar o outro. De modo individualizado,

é mais difícil a conversão do capital científico puro em político do que o inverso, sendo aquele agente mediano entre ambos os capitais com maior potencial de converter o capital político em puro, isto dada sua atuação nos meios de produção e reprodução no campo científico o que importa em manutenção do *status quo* das regras do campo, agindo contra a inovação científica.

No mais, quanto mais impuro for o campo científico será menos autônomo e terá mais influência do agente detentor do capital científico político, que, ao deter poder sobre os recursos institucionais e financeiros, age em benefício da manutenção dos agentes ocupantes dos cargos bem posicionados, sendo um verdadeiro poder tirânico, já que não observa a lógica própria e pura do campo. Portanto, para progredir a cientificidade de um campo, deve ser estimulada sua autonomia e a criação de regras rígidas de concorrência entre os agentes, incluindo as regras de ingresso no próprio campo.

Bourdieu (2004b) alerta que as representações de um objeto dentro do campo se dão a partir de um ponto de vista particular, sendo os concorrentes defensores de suas particularidades sem se aterem a tanto. Para afastar essa situação, apontamos o seguinte.

[...] de fato, às objetivações parciais e interessadas dos agentes engajados no campo, opõe-se a objetivação do campo como um conjunto de ponto de vista [...] que implica tomar decisões com relação a cada um dos pontos de vista particulares, de cada uma das tomadas de posição, comumente críticas. (BOURDIEU, 2004b, p. 44/45)

Assim, o campo deve ser visto não de um ponto de vista e em oposição a outro, mas devemos nos afastar de ambos e verificar o que tem de verdadeiro em seus limites. Desse modo, os agentes do campo científico tendem a universalizar seus interesses parciais, o que fazem de modo eficiente já possuem instrumentos para essa realização, o que representam armas nas lutas internas. Então, a análise do campo científico e, em especial, de uma instituição científica, nada mais é do que identificar as lutas dentro do campo na busca de universalizar seus interesses particulares.

Como já apontado, nossa tese assume um viés notadamente crítico, isto é, que busca mudanças na realidade social ao identificar os limites da realidade

posta. Percebemos, de imediato, que as regras de funcionamento do campo científico possuem como mecanismo de manutenção da realidade a participação de agentes que já nascem no campo e reproduzem suas regras de funcionamento, bem como os agentes detentores do capital institucional (político), pois visam a conservação da ocupação dos cargos institucionais, somado a influências externas no campo científico, o que eleva seu grau de impureza, resultante no poder tirânico.

O recorte dessa influência externa em nossa análise é a do campo econômico, ou seja, em que medida os interesses econômicos influenciam a pesquisa do campo científico. No mais, não nos posicionamos pela execração dos agentes detentores de cargos políticos no campo científico, mas que haja uma disputa por esses cargos pelos detentores do capital científico puro agindo em favor de avanços e mudanças relacionais. A seguir, passamos a expor acerca do campo jurídico a partir da teoria dos campos sociais de Bourdieu.

PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

3 – DA TEORIA DOMINANTE DO CAMPO JURÍDICO

O ser humano vive em busca de satisfazer suas necessidades e, não facilmente, os interesses de um coincidem com o do outro, dada a escassez dos bens da vida pretendidos. Esse problema fático se avoluma quando consideramos a colisão de interesses em relação a grupos de pessoas, o que implica em um verdadeiro caos na sociedade. Daí a necessidade de se criar um poder que estabeleça normas de convivência com o intuito de se realizar o controle social¹⁹. O senso comum reproduz a ideia de que esse poder é universal, neutro e racional, tendo como único objetivo a boa convivência coletiva. Entretanto, no presente capítulo defendemos que o exercício do poder implica em uma relação de exploração entre dominante e dominado ou governante e governado.

Ocorre que o governante sempre pertencerá a um grupo social, portanto resta saber/demonstrar a natureza do regramento dele emanado, isto é, se, de fato, o direito visa uma convivência igualitária entre os membros da sociedade ou estabelece benesses aos que se identificam como os donatários do poder. Logo em seguida, discorreremos acerca da autotranscendência positiva da alienação, como modo de superar o domínio social e político exercido pelo campo jurídico. Assim, localizamos nossa discussão junto à teoria geral do direito político.

Portanto, neste capítulo, discutimos acerca da finalidade que se serve o direito para entender o funcionamento do campo jurídico. A estratégia utilizada é de aproximação do objeto em apreço, porque só assim será identificada com maior precisão a estrutura que compõe o sistema normativo de direito, proporcionando sua análise com maior profundidade. Para tanto, necessário identificar a relação do direito com o Estado, a feição burguesa de direito e as implicações nas práticas sociais.

¹⁹ Não se quer afirmar que o estabelecimento deste poder sempre foi necessário e nem que sempre será, pois ao desdobrar o raciocínio, infere-se que se já houve ou se um dia houver uma sociedade sem conflito de interesses, será desnecessário o exercício do poder, pois há espontânea harmonia entre os grupos sociais.

Para cumprir essa empreitada, se divide, de logo, dois prismas de análise, que vamos denominar de teoria geral do direito político e teoria geral do direito tradicional. Esta última se identifica com a análise puramente legalista do direito. Já a primeira aborda o direito considerando os aspectos culturais, ou seja, uma visão menos legalista do direito, o que nos dá mais instrumentalidade na análise da dinâmica do campo jurídico e, por essa razão, ter sido adotada na tese.

3.1 – O DIREITO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

3.1.1 – Campo, *habitus*, capital e a prática social

Discorrer acerca das categorias campo, *habitus*, capital e prática social desenvolvidos por Bourdieu é de importância para o nosso entendimento de como funciona a dinâmica do campo jurídico e sua influência na produção acadêmica, especialmente, do PPGCJ/UFPB. Para tanto, neste capítulo, tratamos das categorias analíticas abordadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu, que tem como fio condutor em suas obras a relação entre o direito e as práticas sociais, ou seja, visa apresentar pressupostos ocultos que disciplinam a vida social e a função do direito nesse disciplinamento. Bourdieu (2001) lança mão da sociologia como instrumento científico para se posicionar de modo crítico acerca de seus objetos abordados, sendo este o modo de se identificar os pressupostos sociais de um objeto em análise, bem como os pressupostos que originam o próprio objeto, que se dá por meio de tensões ideológicas.

Destaca-se em superar tradicionais dicotomias da teoria social, como exemplo mais relevante a do subjetivismo e objetivismo. Nos termos dessa abordagem:

se trata de escapar a la falsa alternativa entre una perspectiva objetivista (a la que conducen las explicaciones deterministas y mecánicas de la vida social) y una perspectiva subjetivista (que concibe las intenciones y la conciencia de los sujetos como explicación suficiente de la práctica) (INDA, 2001, p. 11).

Essa superação se dá pela conjugação do viés estruturalista e construtivista. Nas palavras de Inda (2001), o primeiro corresponde às estruturas objetivistas que orientam a prática social e, o segundo, a origem das estruturas psíquicas que condicionam e geram as práticas, havendo aproximação entre os antagonismos ao ponto de uma ser complementar a outra. Portanto, verifica-se a prática social como resultado não de um dado unilateral, mas, sim, de relações e conjugação das categorias desenvolvidas, que são o campo, capital e *habitus*.

Essa perspectiva de complementaridade mencionada acima é tratada de modo claro por Bourdieu (2004a, p. 149), ao se referir ao seu trabalho como construtivista estruturalismo ou estruturalista construtivismo, sendo estruturalismo (ou estruturalista) o que não está limitado aos sistemas simbólicos, mas também possui existência no mundo social, são estruturas que independem da vontade e consciência dos sujeitos e orientam suas práticas e representações. Em relação ao construtivismo ou construtivista, ele se refere à origem social do que denomina de *habitus* e estruturas sociais que denomina de campos, grupos e classes sociais, categorias analisadas a seguir dada a pertinência para entender as ideias do sociólogo francês. Campo, capital e *habitus* são categorias centrais do pensamento de Bourdieu, conforme enfatizado abaixo.

En síntesis, podemos decir que los conceptos clave en la teoría de Bourdieu son campo, *habitus* y capitales. El campo es esa estructura donde se da una lucha, de unos agentes que han interiorizado y asumido plenamente las reglas de juego – *habitus*- y donde hay unos capitales específicos, es decir un sistema de posiciones de poder para retener o expulsar a quienes no asumen sus códigos, o las reglas de su funcionamiento (NAVARRO; DURÁN, 2012, p. 51).

A partir dos conceitos mencionados acima, segue análise detalhada de cada um. A categoria espaço social trazida por Bourdieu refere-se ao conjunto de relações invisíveis, que identificam a realidade social. Nos seus termos:

é possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira, que quanto mais próximo estiverem os grupos ou instituições ali

situados, mais propriedades em comum eles terão. [...] as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas – por opção ou por força – no espaço geográfico [...] As interações, que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas – podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma, tocá-las com a mão -, escondem as estruturas que se concretizam nelas. Esse é um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina (BOURDIEU, 2004a, p. 153).

Logo, o espaço social aproxima os grupos de pessoas com características semelhantes, sendo suas relações visíveis o modo de vida comum. Entretanto, o que não se vê é o determinante para essas relações ou modo de agir. Seguindo o raciocínio, se a proximidade produz semelhança, a distância produz diferença. Um sujeito hierarquicamente superior a outro tende a se localizar distante no espaço social e geográfico, mesmo havendo a negação (puramente simbólica) dessa distância, pois ela serve, apenas, para conservar os privilégios. Bourdieu (2004a) chama de estratégia de condescendência a negação da distância que reconhece a distância, tomando proveito tanto das proximidades como das distâncias.

É no espaço social que se situa o campo social, que é um espaço específico, determinado pelas relações de um poder (capital) específico. A posição de um agente dentro do campo depende do modo que detém o capital, bem como suas interações com agentes detentores de outras posições. Imprescindível que, para o sujeito almejar o ingresso em determinado campo, deve identificar o tipo de capital em jogo ao tempo em que se relaciona com os demais integrantes para se posicionar de modo mais ou menos influente.

Assim, um campo social deve apresentar os seguintes elementos: que a posição no campo depende também da trajetória do agente e de suas relações com outros campos, ou seja, quanto mais diferente de um campo, mais próximo de outro, sendo necessária a criação de regras de diferenciação para identificar o campo específico, a exemplo de leis, costumes e linguajar. Deve haver um capital específico, sendo este identificado dentro de outros três tipos de capital genérico, quais sejam: capital econômico, cultural e seus efeitos simbólicos (BOURDIEU, 2004a, p. 154). É possível que determinado capital auxilie na aquisição de outro tipo de capital, como o econômico que pode ser um recurso para a aquisição de capital cultural.

O campo funciona em termos de um mercado, em que se negocia um capital, que não se limita ao capital econômico, isto é, a realidade social não se limita ao fator econômico, apesar de sua relevância considerada pela abordagem bourdieusiana. Essa negociação consiste nas relações de forças que originam a estrutura do campo, envolvendo as espécies e a quantidade de capital envolvido. O campo social possui relativa autonomia em detrimento de outros, dada a sua característica de se diferenciar dos demais para adquirir sua própria identidade.

Bourdieu (1989; 2001, 2004a) atribui destaque a um campo específico, que é o campo do poder, que é dado pelas relações de forças entre as mais diversas formas de capital, no qual os detentores do capital objetivam impor uma legítima dominação, isto é, posicionar seu capital como dominante. Os dominantes ao tempo que exercem a dominação, também são dominados pelos conflitos entre os diversos campos, pois a relação de dominação não é unilateral, mas, sim, é constituída de uma série de atitudes relacionais complexas. A dinâmica do campo produz o modo de agir de seus integrantes, isto por meio da disputa entre seus agentes, o que revela a ação interessada dentro do campo, mesmo que o interesse seja em outro campo. Assim, para Bourdieu(2004a), toda conduta tem um interesse que está envolvido nas regras do jogo do campo específico, conduzido por uma razão e o objetivo do pesquisador social é entender essa razão.

Bourdieu (2001) intenta, com a análise do campo, identificar a posição de determinado campo social com o campo do poder, a exemplo de se saber qual a influência do campo jurídico com os demais campos sociais, o que ele denomina de *poder do direito*. Identificar a estrutura relacional dos agentes integrantes do campo social e identificar o *habitus* adquirido por meio da internalização dos valores sociais e econômicos na trajetória dentro do campo. Por isso, a necessidade de se estudar o *habitus*, que passa a ser feito a seguir.

Outra categoria tratada é o *habitus*, sendo um conjunto de disposições geradoras de práticas ao tempo que é gerada pelas práticas e princípios. O termo *habitus*, utilizado por Bourdieu (2004a) não tem um significado uniforme, mas sim uma teia semântica, em que as disposições podem ser os valores da família, escola, classe social a qual está inserido, logo é formado pela experiência (práticas no decorrer da história) e originam as ações.

Nas palavras de Bourdieu (2004a, p. 158), *habitus* são “as estruturas mentais através das quais eles [os sujeitos] apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social.” Percebe-se que o *habitus* é adquirido socialmente, não sendo predisposições inerentes ao ser humano. Com isso, são produtos e produtores sociais ao mesmo tempo. Como produtor social, o *habitus* age de modo que o agente pratique uma ação que julgue correto mesmo sem uma reflexão sobre o ato, o que tem por consequência um padrão comportamental dentro de um campo específico.

O *habitus* não se confunde com o inconsciente, ele está justamente a um meio termo entre o mecanicismo e a reflexão, é um senso comum, manifestando-se não apenas em atitudes físicas, mas também em juízo de valor acerca de determinada matéria posta, sendo um capital genérico internalizado por meio das experiências sociais. É uma “[...] espécie de sentido do jogo que não tem a necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 62). É esse senso comum que se segue para produzir as práticas sociais ao tempo em que é estruturada pelas próprias experiências sociais.

Inda (2001, p. 29) divide o *habitus* enquanto produto em dois modos, quais sejam, primários e secundários. O *habitus* primário corresponde às disposições mais duradouras, antigas, primitivas e que, por sua vez, condicionam a internalização de novas disposições e cita o exemplo da família. O *habitus* secundário são aquelas disposições que se sobrepõem ao primário e reforçam sua eficácia. O autor evidencia que não há uma regra de superposição entre as disposições, já que o *habitus* é uma estrutura em constante construção, visto que as experiências que os agentes têm contato não cessam.

Essa estrutura de percepção da realidade social origina as representações sociais dos sujeitos, que variam de acordo com sua posição no campo e pela própria formatação dessa estrutura cognitiva, o que implica em classificações do tipo gosto musical que pode indicar o grau de erudição do sujeito ou o modo de se vestir que pode indicar se a pessoa é um executivo de grande empresa. E ao elegerem suas preferências, estão se enquadrando em suas classificações, por isso, “[...] nada classifica mais uma pessoa do que

suas classificações” (BOURDIEU, 2004a, p.159). Certamente, ao classificar, o agente vai eleger suas preferências e aí estará se autoclassificando e se enquadrando nos grupos que se identificam com as classificações.

O conjunto de disposições comuns de um grupo de pessoas é o que Bourdieu (2007a) denomina de *habitus* de classe, que são nada mais do que *habitus* individual que absorve e reflete as disposições do grupo a que está inserido. Assim, para se identificar uma classe social necessário avaliar o *habitus* de classe presente no grupo de pessoas que a integram. O *habitus* não provoca condutas desordenadas, pelo contrário, há uma sistematicidade das práticas em conformidade com os princípios internalizados, que é tão mais influente quanto for a sua durabilidade e capacidade de transferência de um campo a outro. Abaixo, a ideia de *habitus* de classe.

[...] *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2007a, p. 191)

As práticas sociais são o encontro do *habitus* com as determinações do campo em que o sujeito está inserido. Apesar da durabilidade, o *habitus* não é imutável, pelo contrário, está em constante mudança. Considerando que a prática surge com a interação entre os estímulos do campo social e *habitus*, logo, mesmo *habitus* exposto a diversos campos geram diferentes práticas sociais. Os efeitos do *habitus* permanecem mesmo após a cessação das disposições que o originaram, o que fortalece sua durabilidade.

Com o domínio de um determinado capital simbólico conseguido por meio de lutas passadas, os agentes intentam reproduzir um senso comum, pois é por meio deste que se consegue uma homogeneidade racional e comportamental e consequentemente uma sociedade mais coesa. Logo, tem-se o Poder Simbólico, que constrói a realidade por meio deste senso comum, muito embora nunca haja um senso de unanimidade em decorrência do conflito entre poderes simbólicos, e se garante legitimidade aos títulos que reforçam o capital simbólico em questão. Note que o poder simbólico age com uma violência velada, pois provoca uma sensação de conformismo e concordância no seio da sociedade, como segue abaixo.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1989, p. 9)

Diante de um panorama de estabilidade social conquistado, ou seja, diante da concordância das inteligências do grupo, Bourdieu entende a possibilidade de rompimento do seguinte modo: “para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos.” (2004a, p. 166). O poder simbólico é o mecanismo de criação de grupos, que é o mesmo de realizar mudanças e deve ser capaz de alterar os elementos objetivos e subjetivos do grupo.

O Poder Simbólico deve estar amparado em um capital simbólico, que é o prestígio adquirido suficiente para que haja um poder suficiente de disseminar e influenciar uma visão de mundo. Sem o capital simbólico não há força persuasiva nem prestígio suficiente ao convencimento das ideias que se pretende reproduzir visando a internalização dos agentes receptores. O poder simbólico será mais eficaz quanto mais próximo estiver da realidade, ou seja, uma teoria com alto grau de abstração terá poucas chances de formar um grupo.

O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. [...] um grupo – classe, sexo (*gender*), região, nação – só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguido, segundo um princípio qualquer, dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento. (BOURDIEU, 2004a, p. 166/167)

Portanto, o poder simbólico deve estar próximo da realidade porque ele cria um grupo revelando este grupo, distinguindo-o dos demais. Sem essa atribuição, inexistirá o grupo com identificação e organização própria.

3.1.2 – As disputas no campo jurídico

Conforme dito anteriormente, o campo é um espaço social em que há disputas envolvendo um capital específico. Os agentes do campo se relacionam operando alianças, cooperações ou por meio de conflitos e concorrências. No caso do campo jurídico, as relações giram em torno do capital jurídico e de seus efeitos simbólicos, em que os conflitos e alianças visam o monopólio de se ditar qual o direito aplicável aos casos (e, no caso da pós-graduação, disputas entre agentes políticos e puros em busca da ocupação de espaços institucionais e produção acadêmica que proporcionam a estagnação ou o progresso científico). Corroborando o entendimento exposto, segue posicionamento abaixo.

Bourdieu (1986) define el *campo* jurídico como um “campo de batalha”, en donde se lucha por el monopolio que da a los agentes la potestad decir – decidir – qué es derecho y qué no es. Esta lucha se desarrolla entre agentes especializados que pretenden acumular la mayor cantidad de capital jurídico. (NAVARRO; DURÁN, 2012, p. 48)

Quanto maior a quantidade de capital acumulado, maior será a influência dentro do campo e o reconhecimento do agente. Percebe-se que o campo é constituído por disputas de interesses, que vai fazendo surgir as regras de comportamento específicas para o campo, em que os agentes deverão se adequar com maior ou menor intensidade, o que influenciará em seu desempenho na acumulação de capital.

O campo jurídico é uma ilusão social, cujo objetivo final é camuflar, por formas jurídicas, as relações de dominação, tendo como estratégia a ideia de universalização, neutralidade e autonomia de seus preceitos, disciplinando práticas sociais de seus membros que internalizam o discurso jurídico como válido. Os membros do campo pretendem manter ou modificar sua posição e a atividade científica tem o objetivo de produzir conhecimento que camufle a percepção das lutas internas.

En este sentido, la neutralidad científica de la reflexión contribuye al enmascaramiento de la violencia implícita en el discurso jurídico que se expresa a través de la desaparición

metódica de todo signo exterior de violência. (NAVARRO; DURÁN, 2012, p. 50)

A violência tratada acima é a imposição do capital de uma pessoa ou grupo sobre outros agentes, tendo o discurso jurídico uma dupla função, que é a operacionalização da violência e o seu camuflamento a fim de conter possíveis movimentos de resistência. É esse jogo de disputa que delimita o campo específico. Dentro do campo, há agentes profissionais, que têm consciência das regras, e agentes que não possuem noção das disputas existentes no campo, apesar de integrá-lo e buscar a aquisição do capital envolvido.

Nesse contexto, o direito pode ser visto sob dois pontos de vista, o internalista e o externalista. O primeiro corresponde à visão pura do direito, entendida no sentido de que o campo jurídico juntamente com seu corpo judicial é independente de influências externas. O segundo defende a ideia de que o direito é um mero instrumento a serviço de um grupo específico e que detém o poder social. O que propõe Pierre Bourdieu (2001) é que o campo jurídico possui autonomia em relação ao meio externo e que cria a violência simbólica (autoridade) por meio do monopólio estatal, o que não significa afirmar que o referido campo não se submete em nenhum grau à influência de outros campos dentro do direito. Entretanto, sua autoridade possui uma significativa autonomia ao ponto de influenciar outros campos. Conforme entendimento de Bourdieu:

el campo jurídico es el lugar de una concurrencia por el monopolio del derecho de decir el derecho, esto es, la buena distribución (nomos) o el buen orden en el que se enfrentán agentes investidos de una competencia inseparablemente social y técnica, que consiste esencialmente en la capacidad socialmente reconocida de *interpretar* (de manera más o menos libre o autorizada) un corpus de textos que consagran la visión legítima, recta, del mundo social. Sólo en estos términos se puede dar razón, ya de la autonomía relativa del derecho, ya del efecto propiamente simbólico de desconocimiento que resulta de la ilusión de su autonomía absoluta en relación a las demandas externas (BOURDIEU, 2001, p. 169) .

Logo, a autonomia do direito reside no fato de que seus agentes são detentores do monopólio de identificar o que é correto no mundo social ao

interpretar seu corpo de textos. Essa autonomia é relativa, já que ao tempo que influencia, também, é influenciada por outros campos. Bourdieu (2001) aponta como motivos da defesa da autonomia absoluta do direito o desconhecimento e ilusão. Há, nos internalistas, uma supervalorização da autonomia do direito, criando a ilusão de um poder em si mesmo. A comunicação entre o direito e outros campos é reconhecida quando o autor põe como inseparável a competência social e técnica dos agentes do direito. A técnica pode ser exemplificada como ato de profissionais em interpretar os textos jurídicos, que representa uma luta para apropriação da força simbólica do direito.

O campo, que é uma construção social, é produto de seus agentes. Por meio da atuação dos profissionais e não profissionais cria o campo com suas regras e símbolos bem como opera as transformações. Essas regras servem para proporcionar coesão entre os agentes, não sendo as mesmas regras das diversas áreas do direito. A primeira corresponde a códigos que impõem comportamentos revestidos de homogeneidade, implicando em maior identidade entre os agentes do campo jurídico. Já a segunda é o próprio instrumento adquirido pelos agentes do campo jurídico, que representa a separação entre a classe dominante (que detém o monopólio de dizer o direito) e dominada (que se submete ao direito do dominante).

Dentro de cada campo, há uma linguagem específica, que é um tipo de capital em que os profissionais devem manejar. Um advogado quanto mais domina a linguagem jurídica e os recursos de poder inerentes ao campo, mais chance terá de alcançar as pretensões almejadas pelos seus constituintes e maior destaque terá dentro do campo jurídico. O campo é dinâmico, ou seja, há uma série de relações de força internas ocorrendo, que o origina e o altera. Entretanto, alguns agentes visam a manutenção das posições, enquanto outros visam a modificação, sendo os primeiros os dominantes e os segundos os dominados. A abordagem bourdieusiana atribui o termo teoria da reprodução aos mecanismos de conservação das relações dominantes e dominados, isto é, há a promoção de regras em que todos devem observar para se encaixar no campo. A internalização dessas regras pelos dominados, provocam uma aceitação passiva das vantagens do grupo dominante, são os dominados assimilando as regras dos dominantes.

No campo acadêmico, a produção dos textos jurídicos, a exemplo das dissertações, reflete a posição dentro do espaço social em que o autor se encontra ou ao menos incorporou o discurso de uma classe específica a que pretende ser integrado. Com isso, quanto mais grupos com interesses divergentes existirem, maior será a diversificação na confecção e interpretação dos textos. A produção acadêmica é um mecanismo em que há fortes lutas simbólicas entre os agentes que integram o campo social e em especial sob a análise em curso o campo jurídico.

Bourdieu (1989, p. 213) dispõe que “como no texto religioso, filosófico ou literário, no texto jurídico estão em jogo lutas, pois a leitura é uma maneira de apropriação da força simbólica que nele se encontra em estado potencial.” A latência do texto é interrompida pelas ações práticas em que o leitor irá empreender em busca da conquista de posições dentro do espaço. É nessa leitura com a orientação da interpretação em que reside a violência simbólica, pois muitos agentes tomam para si valores que vão de encontro aos seus próprios interesses, que em regra se dá ao leitor em posição desfavorecida.

Defendemos que a produção acadêmica em direitos humanos tem a finalidade de demonstrar aos leitores essa relação de dominação e de luta existente, que é corriqueiramente negada pelos agentes detentores de posições privilegiadas. Dissertações e teses em direitos humanos que visam reproduzir relações de desigualdade social estão a serviço do fortalecimento da estruturação de *habitus* produtor de senso comum e justificador da realidade, havendo, assim, desvio de finalidade de uma educação que tem em sua essência descortinar as fantasias da neutralidade, universalidade e racionalidade do direito e apontar sua natureza impositiva e parcial em favor de classes dominantes.

O campo da educação é um espaço eficaz para a prática da teoria da reprodução, como dito a seguir.

La educación forma nuevas personas con base em los elementos previamente establecidos de la sociedad, para inculcarles la adhesión al orden social que el campo legitima. Si se hace una reflexión de um orden social como el jurídico, se entiende que estos campos van a ser por excelencia, los garantes o los estabilizadores más grandes en la lógica de cualquier outro campo. (NAVARRO; DURÁN, 2012, p. 52)

Como a educação garante a reprodução social e a estabilização dos valores da classe dominante e legitimação do campo, em especial o campo jurídico, prolonga esses efeitos para além de seus limites, influenciando, de modo eficaz, vários outros campos. É da essência do direito provocar uma estabilidade social, ou seja, conter possíveis discórdias que alterem a lógica em curso dos campos. Desse modo, a legitimidade social em cada campo se dá por meio da ação reguladora do direito. Nota-se que o direito por se constituir como um campo, o campo jurídico, é socialmente construído ao tempo que participa da construção de outros campos, na medida em que regula as posições de seus agentes por meio da edição de regras.

O *habitus* dentro de um campo representa as normas e condutas internalizadas pelos agentes, que o repetem de modo espontâneo e formam uma estrutura mental que dão amparo aos juízos de valor do sujeito. O *habitus* jurídico consiste nas disposições que o agente do campo jurídico possui em aceitar ou negar a legitimidade do direito. “Entonces el *habitus* jurídico es la forma de asimilar lo que es el derecho y la forma de poner en práctica esos conocimientos asimilados, porque todos los hábitos se reflejan en la acción práctica” (NAVARRO, DURÁN, 2012, p. 54). Como todo *habitus* implica em uma ação prática, o jurídico também segue essa regra e, em especial, para o sujeito discernir o que é juridicamente aceitável ou não. O direito essencialmente tem o fim de impingir na sociedade a aceitação da realidade, sendo sua negação um desvio de padrão aceitável.

Sobre a categoria capital, Bourdieu (2004a) aponta três tipos como principais, que são o econômico, social e cultural. O capital econômico é o poder decorrente dos recursos financeiros, o capital social são as influências oriundas de agentes que integram organizações. O capital cultural são as disposições adquiridas nos processos de socialização, podendo ser dividida em educacional, quando internalizados conhecimentos, e capital simbólico, que corresponde a juízos de valor sobre a moral e gosto artístico, por exemplo.

Todo campo tem em jogo a disputa de um capital específico, no caso do direito é o capital jurídico que é alvo dos conflitos dos agentes do campo jurídico. O capital jurídico tem o poder de legitimar discursos dominantes, servindo, dessa forma, para regular e legitimar o aparato estatal existente. Tais

aspectos são conseguidos não por acaso, mas, se utilizando de toda a estrutura jurídica, como explicitado a seguir.

En el campo de lo jurídico el capital está integrado por toda la simbología por el lenguaje codificado, que desde el punto de vista lingüístico y sociológico no es otra cosa que un lenguaje eminentemente simbólico, codificado en ritos y prácticas y en los espacios donde se despliegan los discursos de la juridicidad como los estrados judiciales, las facultades de derecho, las oficinas públicas y privadas consultoras donde ejercen los juristas. (NAVARRO; DURÁN, 2012, p. 55)

O capital jurídico simbólico atua por meio de suas instituições, a exemplo de órgãos públicos e facultades de direito, que orientam o comportamento dos agentes por meio da difusão ou reprodução de símbolos cabíveis, impingindo, no coletivo, as representações sociais do campo. É um discurso que falsamente se esconde atrás da neutralidade, universalidade e desinteresse político. Bourdieu (2001) expõe que esse discurso não é uma simples máscara ideológica, mas, sim, o próprio funcionamento do campo jurídico, que garante sua autonomia real de pensamentos e práticas.

Todo discurso é político, interessado e com posições bem definidas. Entretanto, o discurso jurídico encontra sua força de convencimento na negação dos interesses e na naturalização dos valores que se pretendem difundir, representando o reconhecimento unânime da força dos textos jurídicos. Esse discurso, também, pretende empoderar os detentores do direito, ou seja, legitimar os agentes (autoridades) que detêm o monopólio de dizer o direito aplicável à sociedade.

O direito faz uso da estratégia da polarização em pontos antagônicos que a sociologia tradicional se detém e abordado em ponto anterior. Bourdieu relata a constante batalha simbólica por meio da interpretação dos textos jurídicos, conforme disposto a seguir.

Las distintas categorías de intérpretes autorizados tienden siempre a distribuirse entre dos polos extremos: por un lado, la interpretación orientada hacia la elaboración puramente teórica de la doctrina, monopolio de profesores que están encargados de enseñar las reglas en vigor bajo una forma normalizada y formalizada; por otro lado, la interpretación orientada hacia la evaluación práctica de un caso particular, patrimonio de los magistrados que llevan a cabo los actos de jurisprudencia y

que por ese camino pueden, alguns de ellos, contribuir también a la construcción jurídica. (BOURDIEU, 2001, p. 175/176)

Percebe-se uma divisão em dois grupos de profissionais do campo jurídico. O primeiro dos professores que objetivam a construção doutrinária e, por isso, inserida no campo teórico. O segundo a aplicação das regras a casos concretos, assinalado como atividade prática de competência dos magistrados, mas acrescentamos nesse rol os advogados e promotores, que apesar de não praticarem atos de decisões processuais, atuam de modo a interferir em litígios concretos e influenciar as decisões dos magistrados.

Nessa luta simbólica entre magistrados e professores, o que terá mais influência dentro do espaço social e, por isso, detentor de maior significância na construção do campo jurídico, dependerá da ordem social a qual está inserida. As escolas francesa e alemã colocam em uma posição hierarquicamente mais elevada a atividade doutrinária e, por isso, a atividade dos professores tem maior poder de influência, inclusive ocupando cargos de maior importância. Já a escola anglo-americana põe a atividade prática em destaque, sendo a jurisprudência a construtora do direito, pondo o juiz em posições relevantes na sociedade.

Temos em debate dois tipos de capital jurídico que, na perspectiva de Bourdieu (2001) apesar de serem antagônicas, elas se complementam, isto é, não são excludentes. A construção teórica é relevante para o desenvolvimento do direito e uma fundamentação consistente das ideias, mas que não pode se afastar do mundo prático, do contato com a realidade social e a sensibilidade de cada caso concreto. A construção doutrinária facilita a padronização de regras e uma maior previsibilidade comportamental dos sujeitos, mas que muitas vezes se afastam das condutas dos agentes sociais. No entanto, a ampliação da influência jurisprudencial sem um balizamento teórico tende em reforçar a arbitrariedade de decisões dos magistrados. Nesse conflito de capital se constrói o campo jurídico com suas tradições e influências na ordem social.

A complementaridade entre atividade teórica e prática é inafastável, pois os juizes não são meros adequadores do caso concreto à norma aplicável, eles “[...] se inspiran en una lógica y en unos valores muy próximos a los de los textos sometidos a su interpretación, cumplen una verdadera función de

invención” (BOURDIEU, 2001, p. 183). Portanto, o juiz está atrelado a uma norma. Entretanto possui autonomia para julgar de acordo com suas convicções, sendo influenciado pela leitura social de seu *habitus*. Isso significar dizer, que a mesma situação submetida a juízes com *habitus* diversos, teremos resultados distintos, apesar da inevitável aproximação do *habitus* de ambos em decorrência do capital institucional existente, quando for o caso.

As atividades acima discutidas se submetem ao ingresso dos agentes no mundo jurídico. Nada serve à construção teórica e prática dos juristas, se a sociedade não reconhece o campo jurídico como mecanismo de solução dos conflitos. Esse reconhecimento se dá com a aceitação da lei fundamental que rege o campo, nele incluso os agentes técnicos que dominam a linguagem jurídica e os não técnicos e que delegam a solução de seus conflitos, ou seja, abre-se mão de se buscar a satisfação dos interesses contraditados por meios próprios. Não é qualquer interesse que é abordado pelo espaço jurídico, mas aqueles previstos pelo direito. É o que se denomina de fato jurídico, que são aqueles reconhecidos pelas autoridades produtoras do direito.

Para Bourdieu (2001, p. 191), o fato jurídico é resultado da construção jurídica. Nessa ótica, o direito é que produz os fatos relevantes que serão objeto de sua apreciação. Entretanto, tem-se que levar em consideração que o direito existe na medida em que existe o fato jurídico. O fato não jurídico compreende outros campos que não o jurídico, mas pode comprimir uma violência simbólica ou física para ser reconhecida como fato jurídico. Assim, o fato também é produtor do direito. Entendimento contrário implica em reconhecer exclusividade da construção jurídica às autoridades e mitigar forças extrajurídicas, o que só fortalece as classes dominantes. É com o revestimento jurídico dos fatos, em princípio não jurídicos, que se logra êxito em angariar mais adeptos ao campo do direito e manter o controle social por intermédio do poder simbólico.

Esse entendimento não afasta o monopólio estatal do direito, já que, institucionalmente, o reconhecimento do que vem a ser fato jurídico é ato exclusivo do Estado. O que foi discorrido é sobre a luta da construção do campo jurídico e a estratégia dominante em conceder reconhecimento jurídico em momentos oportunos na tentativa de manter-se em posição privilegiada

dentro do espaço social, dada a força de influenciar a ordem social, que possui o campo jurídico.

É certo que a função primordial do direito é a manutenção da ordem social existente, isto por meio da reprodução de sua própria estrutura, entretanto pode haver um efeito contrário e o direito legitimar novas relações jurídicas, ou seja, legitimar uma nova ordem. Neste sentido, expõe abaixo.

La función de mantenimiento del orden simbólico que el campo jurídico contribuye a asegurar es, como la función de reproducción del campo jurídico mismo [...] y que incluso pueden inspirarse en intenciones opuestas, como los intentos subversivos de las vanguardias que, en definitiva, contribuyen a determinar la adaptación del derecho y del campo jurídico al nuevo estado de las relaciones sociales y a asegurar así la legitimación de la forma establecida de esas relaciones. (BOURDIEU, 2001, p. 223)

O estabelecimento de uma nova ordem não se dá por intermédio exclusivo do campo jurídico, mas, sim, com fortes influências de diversos outros campos como o artístico, científico e político. Um rompimento dessa envergadura demonstra a limitação do campo jurídico, que não possui poder suficiente para estabelecer novas relações, mas, sim, de produzi-las, reconhecê-las e, a partir daí, seguir com sua principal função de manutenção da ordem social posta.

Portanto, no campo jurídico, existe uma constante luta simbólica, em que os detentores de posições privilegiadas visam a manutenção da realidade posta. A ocupação dessas posições se dá em sintonia com a dominação do poder político, surgindo a necessidade de discorrer acerca da relação entre direito e Estado, o que se faz a seguir.

3.2 - ESTADO E DIREITO COMO INSTRUMENTOS DA CLASSE DOMINANTE

O Estado, em nossa pesquisa, é visto como um instrumento a serviço dos interesses da classe dominante, sendo um contraponto ao pensamento de que o Estado visa a garantia dos interesses comuns de toda a sociedade. Para tanto, utilizaremos, como referencial, a teoria política de marxiana, havendo um

diálogo com Bobbio (2007) no intuito de evitar uma exposição unilateral de pensamento. Busca-se evidenciar o confronto entre interesse comum e particular decorrente da divisão do trabalho, bem como demonstrar a luta de classes como verdadeira formadora da sociedade civil, esta que origina o Estado.

Portanto, a sociedade civil é marcada por constantes conflitos de classe, sendo necessária a formação do Estado para difundir a ideia de um falso equilíbrio relacional, o que serve como instrumento de dominação, já que ocorre a reprodução da ilusão da busca do bem comum no seio da sociedade. Quanto mais se reproduz estas ilusões, mais a classe dominada internaliza e defende como verdade absoluta, formando um senso comum que mitiga o poder de questionamento e mobilização contra a realidade existente. Dispomos mais a frente que este pensamento é identificado por Marx e Engels pelo termo “alienação”, isto é, temos uma sociedade alienada e em consequência todos os institutos dela decorrente a exemplo do direito.

O campo jurídico é categoria fundamental para o desenvolvimento da tese, já que trata do recorte de produção acadêmica em um programa de pós-graduação em ciências jurídicas, o que nos leva a identificar o direito em sua expressão burguesa e alienada (já que é a forma jurídica atualmente existente). Por considerar que o direito influencia o Estado ao tempo que é influenciado, evidencia-se a força do campo cultural integrado pelos detentores de posições sociais privilegiadas na formação da estrutura jurídica que legitima o conformismo social.

Por defendermos o direito como um desdobramento da atuação estatal, o caminho a ser seguido não poderia ser outro senão demonstrar o Estado em suas diversas feições e evidenciar o Estado burguês e seu conseqüente direito burguês e os fins a que se serve.

3.2.1 – Relação entre Estado e direito: a prevalência de valores dos governantes

A compreensão da dinâmica do direito deve se dá juntamente com a do Estado, pois há uma inequívoca relação entre ambos. Ocorre que identificar a natureza desta relação é bastante complexa, dada a existência de

posicionamentos diversos, que podemos dividir principalmente em três, quais sejam, teoria monística, teoria dualística (ou pluralística) e a teoria do paralelismo. Não é nosso objetivo uma explanação pormenorizada destas teorias, mas sim diferenciá-las para que se identifique qual é a seguida pela presente pesquisa.

A teoria monística defende que só há direito que decorra do Estado, ou seja, o direito tem como fonte exclusiva o aparato estatal, por isto um se confunde com o outro. Para nosso entendimento, o que se tem de positivo nesta teoria, é que de fato o direito precisa do Estado para garantir sua observância, caso contrário o direito se resumiria a meras diretrizes sem exigibilidade. O ponto fraco é que não considera a estrutura estatal (como fonte do direito) um reflexo cultural de seus dirigentes, tendo o direito como fonte mediata a carga social dos detentores do poder estatal. Para quem se interessar em aprofundar esta teoria, indicamos a leitura de Hans Kelsen.

Na teoria dualística, há o entendimento de que Estado e direito não se confundem, sendo duas realidades distintas. O ponto de contato entre ambas seria o direito positivado, que é apenas uma expressão do direito, que soma aos costumes e princípios não escritos, que para assumir feição coativa precisa ser positivado. Não nos parece plausível esta teoria por considerar direito as normas sem cunho coercitivo, mas evolui ao entender que as experiências sociais são fontes do direito. Discordamos, no entanto, em diferenciar fontes do direito em sociais e estatais, haja vista o estado não ser uma instituição isolada da vida social. Apontamos Léon Duguit²⁰ como representante desta linha de pensamento.

Uma terceira teoria é conhecida como a do paralelismo, que é um meio termo entre as duas anteriores, pois considera direito e Estado como entes diversos, mas que obrigatoriamente um depende do outro. Identificamos maior coerência nesta teoria, dado o reconhecimento de que há pluralidade de fontes do direito, mas seu reconhecimento apenas se dá por meio do Estado. Nos parece viável esta linha de pensamento, por entendermos que o direito nasce

²⁰ “E ainda, todas as doutrinas que consideram a validade de uma norma que se impõe ao homem enquanto ser social, derivando os seus direitos subjetivos das suas obrigações sociais.” (DUGUIT, 2009, p. 31)

das experiências sociais e por isto as relações entre os agentes faz surgir uma tensão, cujos interesses predominantes implicam no reconhecimento estatal.

Portanto, entendemos a relação entre Estado e direito como de dependência mútua, ao tempo que o direito integra o Estado, este precisa do direito para manter a ordem social e justificar/legitimar seu poder diante da sociedade, caracterizando-se como uma força invisível, que em sua ausência resta a força física para garantir a manutenção do poder estatal. O direito é o mecanismo justificador do Estado, o que se operacionaliza do seguinte modo.

O direito, segundo nosso entendimento, resulta de conflitos entre governantes e governados, não no sentido trazido por Léon Duguit, que converge em um mesmo instituto a ideia de Estado e governo. Duguit²¹ reduz o Estado ao resultado da imposição da vontade do governante ao governado, sendo o direito um limite a atuação da força estatal, o que não nos parece viável pela visão unilateral que implica em um pensamento simplista. Entretanto, não podemos desconsiderar que, historicamente, os pensadores focam suas ideias na relação governante e governados para justificar o Estado e, como consequência, identificar a origem da soberania estatal.²²

A soberania, força que garante a harmonia/controle social, é titularizada pela nação (conjunto social, ou seja, o povo), que transfere o exercício da soberania aos seus representantes que exercerão o governo. Em um plano ideal, o governo deve refletir os interesses da nação, sendo o exercício da soberania dado por meio da criação e observância de leis. Assim, tanto o ordenamento jurídico como o governo, que tem seu exercício garantido pelo aparato jurídico, representam o Estado²³. Ora, apesar de não defendermos a unificação da ideia entre Estado, governo e direito, é inegável a correlação entre eles, ou seja, a interdependência a tal ponto que um apenas existe em

²¹ [...] “os elementos que parecem comandar são governantes; enquanto os comandados, os governados. Nessas sociedades sobressai uma autoridade política cuja natureza é sempre, em todos os lugares, irreduzível.” (DUGUIT, 2009, p. 47) “No seu sentido mais amplo, a palavra “Estado” designa toda sociedade humana em que percebemos diferenciação política entre governantes e governados, ou, segundo expressão consagrada: uma autoridade política.” (DUGUIT, 2009, p. 48)

²² A justificação do Estado pode se dá por vários focos, para alcançar os fins desta pesquisa, adotamos a relação entre governante e governado, mas a quem se interessar pode buscar viés como o teocrático, racionalista, contrato social, etc.

²³ O Estado como uma organização política da nação é composto pelo governo e pelo povo, logo da interação (disputas) entre os integrantes do povo resultará a escolha dos governantes, que direcionará a atuação do direito e o uso da estrutura estatal.

decorrência do outro, considerando uma sociedade cindida social e economicamente.

É certo, que o direito não resulta da vontade do governante de modo unilateral, todavia a sociedade é formada por disputas de seus agentes, em que os interesses de um irá prevalecer sobre outros e estes valores prevalecentes é quem definirá os governantes e em consequência a estruturação estatal. Isto não implica que os valores da classe dominante sempre exercerão mais influência, haja vista em determinados momentos, é preferível aos governantes cederem aos valores dos governados para garantir a manutenção de seus espaços no governo.

Portanto, o governante (considerado em seu sentido coletivo e não necessariamente personificado em uma pessoa) como dirigente estatal, evidencia seus valores e interesses de modo majoritário, enquanto os dos governados ficam adstritos a posições marginais, galgando espaço por meio conflituoso. Resta evidente uma relação de dominação, em que os dominantes estão na posição de governantes e os dominados estão na posição de governados, servindo o direito para legitimar esta relação, não sendo um simples limitador dos abusos do poder estatal.

Logo, é por meio da política que se alcança o poder estatal e se exerce o governo, encontrando legitimidade na atuação em conformidade com as leis vigentes e aceitação espontânea dos governados. Enfatizamos que o direito é o mecanismo que transmite a ideia de conformismo (ou aceitação) dos governados, portanto ambos os requisitos também estão interligados. Consideramos a política como um campo social, em que suas regras direcionam aos agentes em melhores posições a influenciarem outros campos sociais, e em consequência exercerem o domínio do governo.

Norberto Bobbio, em especial sua obra intitulada “Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política”, visa elaborar uma teoria geral da política, em que são abordados temas pertinentes à nossa pesquisa, que são Estado, poder e governantes. Apesar de se tratar de um autor de matriz liberal, se vale em princípio, a ser refutado por pensadores de viés crítico²⁴, dando

²⁴ Pensadores críticos para nossa pesquisa são aqueles que revelam a relação trabalho assalariado e capital como determinante para a estruturação da atual sociedade e aponta a extinção dessa realidade como necessária.

uma formatação ao texto com oportunidade para ponto e contraponto. No que pese a obra em apreço adotar vocação teórica diversa da seguida pela presente pesquisa, sua utilização sugere o reconhecimento de qualidade metodológica e riqueza de informações.

Bobbio (2007) entende que o estudo do Estado implica em visitar a história das instituições políticas e das doutrinas políticas e, por isso mesmo, ambas não podem ser confundidas. Acolhe-se este roteiro sugerido, entretanto não se faz a divisão entre ambos os organismos, pelas razões que serão adiante desenvolvidas. Menciona que “[...] os ordenamentos de um determinado sistema político tornaram-se conhecidos através da reconstrução (às vezes da deformação ou da idealização) que deles fizeram os escritores” (BOBBIO, 2007, p. 54). Não nos parece aceitável a ideia de incidência esporádica da deformação e idealização na reconstrução dos sistemas políticos, pois isto é recorrente e inevitável, haja vista a neutralidade de quem escreve uma obra ser essencialmente utópica, já que todos os escritores possuem valores como produto do contexto cultural e econômico que faz parte e em consequência influenciando suas manifestações intelectivas.

A demonstração dessa influência pode se dá, a título exemplificativo, pela análise de Hegel acerca do Estado como mecanismo proporcionador de liberdade e justiça, desenvolvendo suas ideias em um momento que a burguesia já ascendera ao poder estatal. Nas palavras de Hegel (1997, p. 216) “No costume tem o Estado a sua existência imediata, [...] enquanto o indivíduo obtém a sua liberdade substancial ligando-se ao Estado como à sua essência, como ao fim e ao produto da sua atividade.” Resta evidenciado que para Hegel o indivíduo deve está submisso ao Estado (burguês) para almejar suas conquistas.

Marx (2010a) revela que Hegel limita-se a uma perspectiva apenas do Estado burguês e desconsidera a ideia de classe social. Para Marx (2010a), o Estado burguês não pode proporcionar justiça, porque nele há uma cisão entre burgueses e trabalhadores. Portanto, a construção teórica de Hegel leva em consideração sua bagagem cultural burguesa, revelando ser um pensador com posicionamentos identificados em conformidade com a classe que ascendera ao poder, ou seja, pensa em conformidade ao campo social que ele integra.

Já Marx representa um rompimento do pensamento dominante, pois apesar de está inserido em um contexto histórico burguês com predomínio da Escola Histórica, ele pensa criticamente, visando uma ruptura com o sistema ao trazer à discussão a ideia de classes. Assim, ao refazer um sistema político, os valores internalizados pelo teórico devem ser identificados para entender a versão demonstrada. Na tese em curso, adotamos como fundamental a divisão de classes para considerar a relação de disputas dentro da estrutura estatal, o que nos fornece premissas necessárias ao reconhecimento de lutas simbólicas para só assim pensar mudanças estruturais²⁵, sendo indispensável uma análise histórica dos institutos em apreço.

A história está vinculada às leis, que tem o objetivo de disciplinar a relação entre governante e governado, sendo as primeiras histórias das instituições políticas as histórias do direito, tendo como autores juristas de atuação prática no governo dos Estados (BOBBIO, 2007). Assim, o levantamento teórico vincula-se à atividade prática, não havendo, ao menos neste período, distanciamento entre ambos. Pelo contrário, a produção teórica foi de responsabilidade de quem possuía atividade prática, pois a sociedade reclama soluções concretas, daí a pertinência burguesa do positivismo hegeliano e o estratégico abandono do jusnaturalismo kantiano. Percebe-se também a relevância da correlação entre a forma jurídica e as instituições políticas (Estado).

A análise conjunta do campo jurídico e do Estado se dá em decorrência do direito não ser um simples elemento secundário do Estado, sendo a própria justificação da atuação estatal perante a sociedade. Considerando que o

²⁵ As experiências trocadas entre os agentes sociais formam a bagagem cultural e em consequência seu comportamento social, que serve de reprodução dos valores assimilados, mas não significa que sempre os valores internalizados e reproduzidos serão em conformidade com valores dominantes. Dentro do pensamento burguês, a diretriz Hegeliana de Estado proporcionador de justiça é comumente adotado por quem é o detentor do poder político, entretanto a parcela burguesa desprovida do acesso ao poder estatal, adota o pensamento kantiano de que o indivíduo é o agente da justiça (jusnaturalismo) e ainda quem adota um contraponto externo ao pensamento burguês, pode seguir as ideias de classe trazidas por Marx. Para o leitor que pretende aprofundar estes temas, indicamos a leitura das obras: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997; KANT, Immanuel. **Sobre la paz perpetua**. Madrid: Tecnos, 2005 e MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2010.

estudo do Estado implica a do direito²⁶, o jurista continua capacitado para esta empreitada, havendo enriquecimento da pesquisa quando esta teorização é acompanhada da realidade social concreta, por ser a teoria indissociável da prática social, esta que influencia nos estudos abstratos.

Como adotamos analisar o Estado na perspectiva da relação entre governante e governado, é oportuno mencionar que as análises políticas são tradicionalmente feitas tendo como parâmetro apenas o governante, isto é, o detentor do poder político.

Na realidade, numa longa tradição que vai do *Político* de Platão ao *Príncipe* de Maquiavel, da *dropédia* de Xenofonte ao *Princeps christianus* de Erasmo [1515], os escritores políticos trataram o problema do Estado principalmente do ponto de vista dos governantes: seus temas essenciais são a arte de bem governar, as virtudes ou habilidades ou Capacidades que se exigem do bom governante, as várias formas de governo, a distinção entre bom e mau governo, [...] todos referem apenas a um dos dois sujeitos da relação, àquele que está no alto e que se torna deste modo o verdadeiro sujeito ativo da relação, sendo o outro tratado como sujeito passivo, a matéria com respeito à forma (formante) (BOBBIO, 2007, p. 63).

Logo, a ideia de que o governado é o sujeito passivo, implica afirmar em ser pacífico, desempoderado, não dotado de criticidade e, em consequência, sem potencial de criar conflitos e, assim, sem poder de modificar sua realidade. O meio que entendemos pertinente para que a análise política seja também focada no governado, é por em evidência a mudança social dos agentes marginalizados (subalternos, vulneráveis, explorados, dominados), deparando-nos com a dicotomia funcionalista e a marxista, abaixo exposta.

Enquanto a teoria funcionalista, especialmente na sua versão parsoniana, é dominada pelo tema hobbesiano da ordem, a marxista é dominada pelo tema da ruptura da ordem, da passagem de uma ordem a outra, concebida como passagem de uma forma de produção a outra através da explosão das contradições internas ao sistema, especialmente da contradição entre forças produtivas e relações de produção.

²⁶ O monopólio do campo jurídico pertence aos profissionais do direito, devendo aos interessados em entrar no referido campo, ter ciência das regras já estabelecidas e em consequência incorporar as lutas inerentes ao espaço que deseja ocupar. O Estado é a instituição que produz ao tempo que também é produto do direito. (BOURDIEU, 1989)

Enquanto a primeira se preocupa essencialmente com o problema da conservação social, a segunda se preocupa essencialmente com a mudança social. De um lado, as mudanças que interessam à teoria funcionalista são as que ocorrem no interior do sistema e que o sistema tem a capacidade de absorver mediante pequenos ajustamentos previstos pelo próprio mecanismo do sistema. Marx e os marxistas sempre preconizaram, analisaram e prefiguraram a grande mudança, aquela que coloca em crise um determinado sistema e dele cria, através de um salto qualitativo, um outro sistema (BOBBIO, 2007, p. 59).

Nessa passagem, são apontadas as diferenças entre a teoria funcionalista (especificamente a parsoniana) e marxista, o que põe em evidência a finalidade de cada uma. A primeira, de viés claramente liberal, tem o condão de conservar a ordem burguesa existente e toda a sua estrutura. A segunda, visa mudança social. A teoria funcionalista é essencialmente limitada, haja vista seu potencial modificativo atingir, apenas, pequenas adequações internas, são concessões cuja finalidade é de manter o poder político intacto. Já a teoria marxista vai mais além, ao defender que as mudanças não podem ser meramente cosméticas e por meio do conflito entre classes haverá a passagem de um sistema a outro, ou seja, o rompimento da classe subalterna com os detentores do poder político.

Identificamos Bobbio (2007) como adepto da teoria funcionalista parsoniana, na medida que menciona a interiorização de valores e a obediência de normas como representação da força de aderência da sociedade²⁷, o que se opõe à importância econômica no controle social. Logo, para ele a cultura e não a atividade produtiva é o que nortearia a atividade estatal. Entretanto, conforme mencionamos na presente pesquisa, a produção cultural se dá tradicionalmente a partir do governante, o que implica afirmar que o nascimento dos valores hegemônicos se dão a partir do detentor do poder político envolvido em uma determinada classe econômica.

Assim, os valores difundidos pelos governantes estão sempre compatíveis com o modo de produção predominante à época, ou seja, não se espera que na escravidão o governante propague valores libertários, nem que, no feudalismo, o senhor feudal sedimente poder político aos servos. Deste

²⁷ É a ideia de senso comum construída pelo *habitus* de Bourdieu, e a legitimidade da soberania já tratada anteriormente.

modo, a atividade econômica possui forte influência na produção da cultura, que são os valores a serem internalizados pela sociedade e em consequência realizará a aderência social necessária ao exercício pacífico e à manutenção do poder. Logo, reputamos que a análise política do Estado com base nos governados, tem no pensamento marxista maior amparo, por defender a mudança social estrutural e não superficial, fugindo à regra da interiorização de valores dominantes.

Outro caminho adotado, mesmo que defendendo uma potencial mudança social, apenas estará justificando o poder político existente e mais uma vez focando as análises no governante. Exemplo claro é o que Bobbio desenvolve sobre mudança social (política e econômica) sob a perspectiva liberal.

A mais alta expressão praticamente relevante desta inversão são as Declarações dos direitos americanos e francesas, nas quais é solenemente enunciado o princípio de que o governo é para o indivíduo e não o indivíduo para o governo, um princípio que exerceu grande influência não apenas sobre todas as constituições que vieram depois, mas também sobre a reflexão a respeito do Estado, tornando-se assim, ao menos em termos ideais, irreversível. Na reflexão política, pelo menos a partir da revolução francesa, a reviravolta mais significativa foi a que se refere à idéia de "mudança", no sentido do livro V da *Política* aristotélica, isto é, da passagem de uma forma de governo a outra. Considerada até então geralmente como um mal [...], tal passagem começa a adquirir um valor positivo por parte dos movimentos revolucionários, que passam a ver na mudança o início de uma nova era. Mas precisamente como a guerra civil representava a crise do Estado vista *ex parte principis*, a revolução, interpretada positivamente, representou a crise do Estado vista *ex parte populi* (BOBBIO, 2007, p. 65).

Nesta exposição, resta evidente os seguintes posicionamentos: revolução estadunidense e francesa como referências; individualismo em face da coletividade representada pelo Estado; novos valores como princípios embaixadores das novas constituições; guerra vista como crise do estado pelo governante, mas revolução sob o ponto de vista do governado e irreversibilidade dos novos valores. Pois bem, as revoluções acima mencionadas possuem natureza liberal; o individualismo é a própria liberdade de contratar sem intervenção estatal; a irreversibilidade representa a universalidade e imutabilidade dos valores liberais agora estabelecidos e

engessados por meio das novas legislações, e a difusão da ideia de que a guerra é vista como revolução é a internalização dos novos valores a fim de justificar o rompimento violento com o sistema feudal então predominante.

Na oportunidade da reflexão sobre teoria funcionalista e marxista, Bobbio (2007) critica a ideia revolucionária das pretendidas mudanças marxistas e expõe que o funcionalismo parsoniano adota a estratégia de mudanças internas, defendendo abertamente conservação dos valores e poder político existente. Todavia, justifica o rompimento que houve do Estado Absolutista para o Estado Liberal, apontando mudanças externas e estruturais, como disposto acima. E acrescenta a ideia de irreversibilidade, na tentativa de blindar o estado liberal de críticas, com o surgimento de novos valores, revoluções e a decadência do capitalismo em favor de uma nova realidade.

Assim, desnuda-se a pretensa neutralidade da análise política de Bobbio e resta evidente uma lógica de justificação do atual poder político/econômico e a tentativa de torná-los imutáveis e desempoderar linhas de pensamentos contrários, demonstrando a influência cultural do contexto dominante vivido por Bobbio. Por isto, esta tese, por adotar o perfil crítico opta por usar o conflito de classes como instrumento de mudança social e focar a análise política no governado, ou, na ótica de Bourdieu, das lutas simbólicas que se processam no campo jurídico pela ocupação de posições dentro do espaço, divergindo do ponto de vista liberal que é um posicionamento justificador e conservador da ordem existente.

A fim de ratificar as ideias aqui desenvolvidas sobre o Estado, Marx²⁸ expõe o seguinte.

Hegel estabelece, aqui, uma *antinomia* sem solução. *De um lado*, necessidade externa; *de outro*, fim imanente. A unidade do *fim último geral* do Estado e dos *interesses particulares* dos indivíduos deve consistir em que seus *deveres* para com o Estado e *seus direitos* em relação a ele sejam idênticos. (Assim, por exemplo, o dever de respeitar a propriedade coincide com o direito sobre ela) (MARX, 2010a, p. 28).

²⁸ Karl Marx inicia sua construção crítica com a análise dos estudos de Hegel. No que diz respeito ao rompimento de Marx com o pensamento hegeliano, indica-se a leitura de “A ideologia alemã. Tradução: Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.” Obra de autoria de Karl Marx e Friedrich Engels.

Deste modo, a atividade do Estado não deve ser externa às necessidades dos seus membros, mas sim que haja uma identidade entre os interesses de ambos. Em havendo separação das ações estatais com os interesses pertinentes à sociedade, revela-se o exercício dos atos do Estado favorável ao detentor do poder em detrimento da coletividade. Nesta realidade, o exercício do poder político reflete os valores e necessidades internas do detentor do poder, que é resultado de interações sociais de sua classe de origem.

Verificamos que os governantes serão integrantes de um campo social não acessível ou ao menos extremamente difícil o acesso pelos agentes de posições inferiores, valendo-se do direito como mais uma barreira que separa os agentes habilitáveis ao governo e a população governada. Portanto, o poder político, diga-se poder estatal, serve não à satisfação das necessidades internas dos indivíduos, como úteis à manutenção social, mas sim como instrumento de dominação e contenção das demandas públicas. Logo, há separação entre sociedade e a atividade do Estado, já que os interesses de ambos são divergentes.

Neste sentido, o Estado enquanto campo agregador de uma população sob o comando de um governo serve como mecanismo de reprodução social, em que os valores centrais difundidos correspondem aos das classes dominantes, que são internalizados pelos agentes marginais e resultam em uma padronização comportamental (física e mental) conformista com as desigualdades sociais existentes. O direito tem a função de produzir símbolos que naturalizam e normatizam esta relação de dominação e aceitação espontânea, legitimando a estrutura estatal e atuação dos governantes.

Marx e Engels se posicionam na ideia defendida na presente tese, no sentido de que o Estado está a serviço da classe dominante, que é a burguesa, conforme transcrição abaixo.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma

maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (MARX; ENGELS, 2001, p. 74)

Complementam a ideia de Estado como instrumento de dominação ao mencionar o direito como criador de ilusão, ou seja, o direito legitima a ideia de que o Estado está a serviço do bem comum, dos interesses de todos os cidadãos que são iguais perante o Estado. Logo, ocorre a reprodução de que as leis são reflexos da vontade da sociedade, por isso todos devem obedecer e seguir as diretrizes legais. Portanto, legitima-se o poder de uma classe em detrimento de outra, tendo o direito função fundamental nesta relação de dominação.

Com isso, resta caracterizada o que denominamos de alienação política²⁹, parte de uma construção mais ampla, que é a teoria da alienação de Marx. Ao visar uma política com foco nas classes não detentoras do poder, ou seja os governados, é necessário o rompimento desta alienação, pois só assim os valores dominantes serão questionados adequadamente e evidenciadas as lutas de classes existentes dentro do Estado e revelando o acesso ao exercício do governo. Neste contexto, é preciso identificar a dinâmica do direito nesta realidade alienada do Estado, como será desenvolvido a seguir.

3.2.2 - Direito como legitimador da classe dominante

Para entender o direito, devemos analisar as suas relações com as condições materiais de existência social, que é a dinâmica da sociedade burguesa. Para isso, necessário perceber a prática social de luta de classes, que em um polo figura os detentores do poder e em outro polo os que são explorados com o intuito de produzir riquezas em favor dos primeiros. Este é o nosso posicionamento para se explicar a existência do direito sem artifícios que distorcem sua finalidade perante a sociedade. É uma visão que confronta as ideias transmitidas pela educação jurídica tecnicista tradicional, esta que ao nosso entender serve como meio de reprodução das relações capitalistas.

Toda produção intelectual (incluindo a jurídica) é amparada por um contexto das práticas sociais que a determinam, a exemplo do modo de

²⁹ Entendemos alienação política como a atuação espontânea de classes subalternas em benefício da manutenção do poder político de classes dominantes.

produção vigente, estrutura política predominante e produção literária. Todos se influenciam mutuamente a fim de se criar padrões comportamentais que são seguidos de modo espontâneo, impingindo na sociedade uma falsa noção da inexistência de disputas sociais que culminam em relações de dominação e exploração. A compreensão do direito se dá por meio do conhecimento da realidade social e não o sentido inverso, que seria enquadrar o direito em um sistema de pensamento idealizado aplicável à sociedade. Consideramos a realidade social mencionada como resultante de disputas.

A classe burguesa para alcançar a atual dominação política do Estado teve que patrocinar lutas contra as classes então dominantes, que eram a nobreza e o clero. Revoluções burguesas, representadas pelo seu maior expoente que foi a da França em 1789, proliferaram os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, cujo objetivo era fortalecer a força política do comércio. A liberdade é de comercializar, igualdade de oportunidade para todos que se interessam em relações comerciais e a fraternidade que se tornou em um sentimento de universalização dos valores burgueses entre todos os povos em torno desta ordem que passa a se assenhorear do poder político, isto é, do Estado.

Com a ascensão da burguesia ao poder político, surge o capitalismo, que tem como condição de existência a exploração de mão de obra assalariada, ou seja, o trabalhador que para satisfazer as necessidades materiais vende sua força de trabalho ao detentor do capital³⁰. A partir de agora a produção cultural e filosófica gira em torno desta nova classe dominante como o esclarecimento alemão, iluminismo francês e racionalismo inglês, pois é onde encontra um ambiente propício para seu desenvolvimento.

Entretanto, seguindo a lógica das disputas políticas diante do inconformismo dos trabalhadores, surge o pensamento marxista que revela o confronto dos interesses de classes e a necessária disputa política dos trabalhadores para alcançar melhores posições na sociedade, tendo o

³⁰ A relação entre empregado e empregador e a alienação do produto de seu trabalho bem como as consequências é desenvolvido em capítulo oportuno.

materialismo dialético³¹ o método cabível para fundamentar seu pensamento crítico.

Para o pensamento marxista a realidade social e econômica tem em sua base o modo de trabalho das pessoas, isto é, a relação entre força de trabalho e meios de produção originam as instituições políticas (direito e Estado, por exemplo) e a construção intelectual da sociedade (produção científica, artística e filosófica), entretanto apenas o conflito entre força de trabalho e meios de produção é que possui a capacidade de romper as instituições e produção intelectual tradicional.

Nesta linha de raciocínio, percebe-se que o momento propício para um rompimento com as estruturas dominantes (mudança das instituições políticas e pensamentos social) se dá com a estagnação do modo de trabalho hegemônico, fazendo surgir um novo sistema de relação entre o trabalhador e os meios de produção. Com base nessa lógica, verifica-se que o capitalismo é consequência do feudalismo, como se pode compreender em Marx e Engels (2010, p. 32). Isso significa que a superação do capitalismo se dará a partir dos próprios meios de produção capitalistas e dos confrontos inerentes às contradições burguesas.

Marx e Engels (2010, p. 28) ao afirmar que “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e assim o conjunto das relações sociais.” Expõe que são mudanças contínuas a fim de evitar a estagnação burguesa, portanto há adaptação a novas realidades, mas não significa extinção do sistema vigente. Aos defensores destas revoluções fictícias, Engels (2010c, p. 17/18) denomina de “charlatões”, pois a verdadeira revolução se dá por meio de reorganização global da sociedade. Entendemos uma reorganização global aquela que atinge o capital, lucro, trabalho assalariado, a própria alienação do trabalho.

A revolução que se espera verdadeiras mudanças na sociedade se dá por meio dos sujeitos que são agentes históricos, que atuam na política para criar um ambiente favorável. Marx (2008, p. 207) quando afirma que “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas

³¹ A prática social produz a estrutura mental das pessoas ao tempo que esta tem o potencial de produzir novas práticas sociais.

circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado.”, explicita a utilidade das ações no transcurso da história, pois a atuação de uma geração depende das condições sociais legadas das gerações passadas. Logo, a vontade individual não possui capacidade de realizar as transformações necessárias, sendo o sentimento coletivista construído historicamente que possui potencial revolucionário.

Essa revolução que visa por fim ao capitalismo, tem como finalidade extinguir a exploração de uma classe sobre outra, que é justamente seu grande diferencial na histórica, já que nenhuma outra revolução realizou esta façanha. O capitalismo ao romper com o feudalismo não inovou em termos de exploração de classe, pois a burguesia ao ascender ao poder “[...] não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 24). Deste modo, a relação classe exploradora e explorada permanece com uma nova roupagem, que é o proprietário do capital e o trabalhador assalariado, o que compra e o que vende a mão de obra, respectivamente.

Essa relação sofre modificação com o tempo, pois o burguês inicialmente dono de uma indústria ou comércio hoje pode ser entendido como o detentor do capital financeiro, já o trabalhador assalariado não necessariamente é um trabalhador de fábrica, mas um representante comercial proprietário legalmente de sua empresa, mas que na verdade depende do proprietário de outra empresa que fornece os produtos para ele comercializar, logo o representante não é um assalariado, mas na essência de sua atividade ele vende sua mão de obra sob o fictício sentimento de ser proprietário de seu empreendimento. São apenas exemplos para demonstrar que muitas vezes os sujeitos subordinados não se identificam como classe explorada, mas a fórmula dominante e dominado persiste em diversas facetas e reforçam o controle da classe subalterna.

As supostas novas relações dificultam a concentração dos grupos de explorados em organização como a de partidos políticos, pois o controle exercido é muito mais do que físico, mas também e principalmente psicológico, o que transmite a falsa noção da confluência de interesses de classes e não de

divergência como de fato ocorre. Para Marx³² a classe de dominados³³ deve se organizar em partidos para tornar-se dominante e fazer surgir as condições materiais de revoluções do proletariado. Nunca houve nem haverá transformações estruturais na sociedade sem disputas políticas, basta vislumbrar que se a burguesia fosse pacífica diante da nobreza e clero nunca teria tomado o poder político do Estado e mudado o modo de produção dominante e a consequente produção cultural/jurídica.

O agrupamento da classe trabalhadora em organizações é imprescindível para ocupar os espaços sociais, sendo a participação em partido político crucial para a tomada do poder político. Ao analisarmos o tema "partido político" em Marx, percebemos a relevância do organismo para que o proletariado busque a auto-emancipação humana e localize a luta de classes na esfera política. Com isso, entendemos que os partidos políticos possuem uma relevância de imediato que é proporcionar, por meio de sua prática social, a consciência da luta de classe para só assim buscar a emancipação do proletariado. Entretanto, seguindo a ideia de Marx, o partido político é necessariamente efêmero, igualmente ao Estado e ao direito, pois após o alcance da emancipação humana e o fim da sociedade classista, o partido político também chegará ao término.³⁴

Portanto, o que antecede o rompimento com o capitalismo é a dominação política dentro do próprio sistema capitalista, diga-se o controle do governo e do direito, exemplificativamente. Movimentos organizados e cientes da necessidade de embates políticos devem ser fomentados, sendo útil a este fim um processo educacional permanente e não limitado a instituições oficiais de ensino, que difundam o desenvolvimento de valores críticos da realidade

³² Manifesto Comunista, 2010 (em coautoria com Engels) e 18 de Brumário de Luís Bonaparte, 2008b.

³³ Creditar à classe operária o ônus de lutar contra a burguesia dominante é uma diferença sensível do marxismo ao socialismo utópico.

³⁴ Na obra "Manifesto do Partido Comunista", Marx e Engels externa a relevância da classe dos proletariados se organizarem para empreender uma luta política e em consequência a formação de partido político: "Mas toda luta de classe é uma luta política." (MARX, ENGELS, 2010, p. 39). "O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo de todos os demais partidos proletários: formação do proletariado em classe, derrubada da dominação burguesa, conquista do poder político pelo proletariado." (MARX, ENGELS, 2010, p. 47) "O proletariado utilizará seu poder político para arrancar pouco a pouco o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante [...]" (MARX, ENGELS, 2010, p. 59) "Proletários de todos os países, uni-vos." (MARX, ENGELS, 2010, p. 84)

existente, pois em regra não se espera que as instituições de ensino formais voltem-se contra o sistema dominante, já que o integram. A seguir passagem em que é evidente o uso da educação para fins sociais e de interesses de classe.

Mas dizeis que suprimimos as relações mais íntimas substituindo a educação familiar pela educação social. Mas também vossa educação não está determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que a realizais, pela intromissão direta ou não da sociedade pelo viés da escola, etc? Os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a educação; apenas modificam-lhe o caráter, subtraindo a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 2010, p. 54)

O uso dos processos educacionais, sejam os de instituições oficiais de ensino (educação formal), sejam de modo diluído nas relações sociais (educação não formal) são utilizados ao critério da classe dominante, assim fez o capitalismo, feudalismo e o escravagismo. Por isso a proposta trazida por Marx e Engels e seguida por nós é que dentro da sociedade burguesa deve-se fomentar uma educação com valores de interesses da classe proletária, o que nos leva a compreender que se estará formando a consciência de classe ao tempo que se cria condições materiais para revoluções em que grupos vulneráveis socialmente sejam seus protagonistas.

Então, está evidente que o direito resulta de uma disputa social em que classes visam o controle política da sociedade. Nossa intenção não é tentar esgotar o tema, mas explicitar a dinâmica do direito sob o prisma seguido pela presente tese, que serve de esteio nas exposições acerca do campo jurídico e em especial a produção acadêmica no campo institucional do programa de PPGCJ/UFPB.

Empreender o entendimento do direito é identificar elementos do fenômeno jurídico considerando uma sociedade burguesa e suas inerentes disputas sociais. Esta análise ao considerar o direito contextualizado em práticas sociais, aborda como as disputas presentes na sociedade pode utilizar o fenômeno jurídico para transformar a própria realidade. Ao considerar que em um ambiente de pós-graduação, as disputas sociais influenciarem a produção discente e em consequência o próprio direito, temos que entender o caminho

inverso, ou seja, como esta produção pode influenciar as práticas sociais e retornar seus valores ao direito, ou seja, é a verificação de uma disputa simbólica em torno do campo jurídico.

Portanto se temos práticas sociais influentes na produção acadêmica e estas influentes nas práticas sociais, ao demonstrar as reais disputas existentes das práticas sociais iremos entender a produção acadêmica, esta que se modificará ao tempo em que se alteram os valores prevalecentes nestas disputas. Não é uma empreitada fácil, mas reconhecer a existência destas disputas já é o primeiro passo, que colide com os interesses de quem nega os conflitos por se camuflar em uma pseudoneutralidade.

Com base no que foi exposto até o presente momento, o direito em uma perspectiva de luta de classes deve ser entendido em dois enfoques, o primeiro de modo crítico a atual forma jurídica burguesa, reconhecendo sua função de fortalecimento de uma minoria dominante da sociedade e sua real necessidade de garantir direitos sociais à classe marginalizada socialmente. O segundo é que atrelado a estas ideias deve-se considerar a desconstrução dos parâmetros dos instrumentos de reprodução social, a exemplo de instituições de ensino e imprensa, sob pena de tecer críticas internas ao direito burguês sem potencial transformador.

A busca das garantias de direitos sociais se dá exatamente pela existência de conflitos sociais, econômicos e jurídicos decorrentes das contradições que as práticas burguesas determinam nas relações sociais. Deslocar os agentes de posições vulneráveis para posições de influências políticas são atos que modificam os valores jurídicos tutelados e isto não visando alteração de posições em que permaneça a desigualdade social, mas sim que proporcione igualdade de condições existenciais entre os que possuem poder econômico e aos que apenas são detentores de sua força de trabalho.

Conforme mencionado anteriormente, nossas posições seguem o pensamento de uma teoria do direito marxista, pois outras correntes não possuem a capacidade de cumprir os objetivos aqui traçados. Logo, levanta-se a questão de se Marx construiu uma teoria do direito. Destacamos aqui a posição de Lyra Filho explicitado na obra “Karl, meu amigo: diálogo com Marx

sobre o direito”³⁵ no sentido de que não se encontra em Marx uma teoria do direito pronta.

Ora, de fato Marx não dedicou uma obra específica ou uma sistematização em que se manifesta sobre uma teoria geral do direito, mas na medida que ele ia enfrentando as contradições capitalistas, surgia a necessidade de alguma consideração acerca do direito ³⁶ e por isso encontramos o tema do direito diluído em suas obras. O que interessa à presente pesquisa de doutoramento é o reconhecimento marxista de que o sistema vigente é um direito de cunho burguês, visto que a origem do direito assenta-se na ordem econômica e nas relações sociais que delas decorrem e por isso, temos um direito que tutela a propriedade privada em detrimento de interesses dos pobres. O posicionamento crítico de Marx sobre o direito é acompanhado do reconhecimento de um direito influenciado pelos valores burgueses, como abaixo exposto.

Vossas idéias são o produto de relações burguesas de produção e de propriedade, da mesma forma que vosso direito é apenas a vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vida e de vossa classe (MARX; ENGELS, 2010, p. 53)

Estas condições materiais são as relações sociais e econômicas da burguesia, por isso ao entendermos que a extinção da cisão social e econômica implica também a do Estado e do direito, então surge o questionamento sobre que tipo de direito surgiria. Trata-se de um direito

³⁵“Daí a formação de teorias ou doutrinas marxistas do Direito (pugnazes, mutuamente exclusivas e bastante arbitrárias), que não são, a bem dizer, marxianas, pois, **em Marx, conforme já acentuei e se tornou banal reconhecer não existe uma teoria ou doutrina jurídica**, mas idéias nas quais, precisamente à falta de articulação sistemática, fervilham as ambiguidades, antinomias e extrapolações temerárias (LYRA FILHO, 1983, p. 52). O meu propósito é, aqui considerar muito diversamente **as ideias jurídicas marxianas. Sem querer “deduzir” delas um sistema que ali não existe**, mas retomando-as, para a reflexão *com* Marx, [...] (LYRA FILHO, 1983, p. 52)” [destaque em negrito nosso]

³⁶ Trago o caso analisado por Marx em seu artigo da gazeta Renana, em que analisa a situação da lei que tipificou como crime o recolhimento de lenha pelos pobres, pondo em evidência que o Estado por meio do direito tutela a propriedade privada em detrimento do interesse coletivo e costumeiro dos camponeses recolherem lenha seca caída das árvores para sua subsistência. Segundo Marx (2017, p 81) “Desse modo, juntar madeira seca do chão e roubar madeira são coisas essencialmente diferentes. [...] Porém, quando chama de furto de madeira um ato que nem chega a ser um delito de exploração de madeira, a lei *mente* e o pobre é sacrificado por uma mentira legal.”

transitório, um direito socialista³⁷ ou um direito que garanta o exercício do poder político em favor das classes marginalizadas pelo capitalismo. Logo, este direito é a consequência da busca da superação das desigualdades emplantadas pelas práticas burguesas, isto é, uma reversão nos valores reproduzidos pelos instrumentos da burguesia.

De fato, não encontramos na obra de Marx uma teoria do direito, mas o seu legado é o de ter deixado os instrumentos necessários para que se realize coletivamente a desconstrução e superação do direito burguês, o que implica no nascimento de um direito não burguês e transitório, apontando para a extinção da atual forma jurídica. Ressaltamos a relevância da produção cultural como mecanismo de formação de opinião para legitimar o surgimento de uma nova realidade social e jurídica.

Afirmamos que o direito atual é burguês em decorrência da historicidade de análise adotada por nós, ou seja, o direito como produto de relações sociais tem sua formatação em conformidade com o momento histórico vivido, que é o predomínio da ordem do capital. Assim, identificamos o direito como um reflexo cultural das relações concretas e por isso contextualizado e relativizado, o que se contrapõe à ideia burguesa de abstração que sugere universalidade e atemporalidade. O entendimento do direito em sua atual forma como algo que sempre existiu e sempre existirá, reduz o instituto a valores acima das relações sociais, construindo um sentimento de passividade aos agentes sociais e mascarando a real face de lutas travadas para a construção/evolução do direito.

Com o desenvolvimento da propriedade privada e da exploração do trabalho assalariado, há um fortalecimento das relações específicas que servem de base para as desigualdades sociais de cunho burguês. A premente necessidade de um controle destas relações com um poder coercitivo aponta a necessidade de um direito que atenda as necessidades específicas destas práticas sociais, pois se deve garantir o respeito aos pactos comerciais celebrados, a inviolabilidade do patrimônio acumulado e proporcionar condições físicas e mentais para que os trabalhadores alcancem os melhores índices produtivos.

³⁷ Ressalte-se as posições de quem defende a inexistência de um direito socialista, por reconhecer que seria uma espécie de direito burguês com fins sociais.

Essas são as características de um direito de ordem burguesa que supera a ordem feudal. Logo, o ordenamento jurídico feudal que tinha em sua base a relação senhor e servo não mais atendia às necessidades da relação empregador e empregado, por isso o rompimento e criação de novos parâmetros jurídicos, pois a nova classe que ascende ao poder político necessita do amparo jurídico para se manter em posições dirigentes. É neste prisma de pensamento, que entendemos o direito como um instrumento contextualizado e mutável no tempo e espaço a depender do resultado dos conflitos da sociedade.

Pois bem, as práticas burguesas conduzem o direito na atual ordem socioeconômica e na medida em que as relações sociais vão se alterando em busca de satisfação consumista, o direito segue se adequando a novas realidades. Em sociedades plurais, o direito burguês adapta-se a reivindicações múltiplas, desde que não haja risco de abalo à estrutura social do capitalismo, ou seja, pleitos internos resultados de conflitos são aceitáveis, mas críticas às reais causas das desigualdades sociais são tidas como utópicas e ineficazes, ou em outras palavras, são sempre desqualificadas.

Podemos identificar, no direito, três camadas que o compõem. A primeira é a cultural, a segunda, os mecanismos de reprodução social e, a terceira, as práticas sociais. A cultura é o fundamento abstrato do direito, são os valores que norteiam toda a sociedade, (podemos apontar em analogia ao *habitus* de Bourdieu, que já foi tratado em seções anteriores), mecanismos de reprodução social (que em Bourdieu é identificado como capital institucional) são as instituições que difundem a cultura no intuito da sociedade internalizá-las e, por fim, as práticas sociais que são as respostas dos agentes da sociedade ao uso da cultura por meio das instituições e a aceitação das normas jurídicas.

Na ordem capitalista, é admissível a discussão das práticas sociais, a título exemplificativo, trazemos trabalhos acadêmicos que tratam sobre a jornada de trabalho do empregado, mas é inaceitável repensar a natureza do trabalho e os fins a que servem esta atividade, ou seja, se proporciona satisfação ao trabalhador ou utiliza o máximo de sua força laboral para acumulação de capital ao tomador do serviço. Classificamos a abordagem da

natureza do trabalho como causa e a jornada de trabalho como efeito, não sendo viável o estudo de uma sem a outra.

A simples análise da jornada de trabalho é identificada por nós como na camada da prática social, mas a ao considerar a natureza jurídica da relação, enquadrámos na área da cultura. Por essa razão, as nossas abordagens no PPGCJ/UFPB são focadas no estrato cultural em paralelo com a produção discente, fazendo uso de um pensamento contra-hegemônico como nossas premissas teóricas, pois só assim iremos traçar um perfil da instituição e entender as práticas sociais (jurídicas, políticas e econômicas) reproduzidas neste ambiente acadêmico.

Assim, ao considerarmos o direito como produto dos valores culturais de uma classe organizada politicamente, com suas práticas sociais vinculadas a interesses dessa classe específica, rompemos com o pensamento jurídico tradicional de que o direito visa o bem comum e harmonia entre os agentes sociais. Essa harmonia é a própria dominação cultural e simbólica dos agentes subalternos, o que caracteriza uma disputa velada e negada pelos agentes dominantes e não uma sinergia social em que são cruciais os valores reproduzidos pelas instituições jurídicas.

Portanto, o direito, sob o viés crítico e contra-hegemônico, deve ser manuseado visando a superação da burguesia e por isso atuar no fundamento cultural da esfera jurídica, isto é, fomentar a desconstrução dos elementos fortalecedor do direito classista. Então, como contexto desta superação está a própria luta de classes em que a classe vitoriosa irá construir e influenciar nas manifestações jurídicas (ou em sua superação), ou seja, no monopólio do direito.

A luta de classe necessariamente tem em seus objetivos alcances de direitos sociais para satisfazer as necessidades mais imediatas, não devendo a elas se restringirem. Paralelamente devemos reconhecer a alienação da sociedade, sendo esta uma categoria fundamental do direito burguês, logo a superação da alienação é um objetivo que também devemos perseguir, sob pena de reproduzir os códigos jurídicos que fortalecem a desigualdade social e exploração de classe.

No mesmo sentido que estamos expondo, segue o entendimento do direito por Marx, que transcrevemos a seguir:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. Eu havia começado o estudo desta última em Paris, e o continuara em Bruxelas (MARX, 2008, p. 47).

Assim, para um entendimento complementar sobre o Direito (e o Estado), mister a exposição das relações materiais (alienadas) da sociedade, o que implica no melhor entendimento dos objetivos a ser alcançados através do direito e sua produção acadêmica.

3.3 - ESTADO E DIREITO COMO PRODUTO DO TRABALHO ALIENADO E A BUSCA DA SUPERAÇÃO

3.3.1 - Alienação como produtor comportamental

Estudar direito, Estado, sociedade sem abordar o tema da alienação, certamente, haverá uma incompletude na pesquisa e não será alcançado o objetivo a que nos propomos, pois haverá uma abordagem parcial dos institutos. O direito integra um conjunto de relação entre a estrutura social e política, é um produto da dinâmica da ação humana, o que confronta pensamentos estáticos da sociedade e em consequência do direito.³⁸ Essa dinâmica não é vista de modo harmônico, em que o ser humano age de modo consciente e livre de entraves sociais, pelo contrário se dá em meio a conflitos entre os agentes da sociedade.

É na disputa entre os seres humanos que se constrói a figura do ser social, ser que se inter-relaciona, e origina campos de atuação em que pessoas com iguais características se aproximam com a finalidade de se protegerem e excluírem os diferentes. O campo jurídico é um exemplo desta esfera de

³⁸ Esse pensamento dinâmico da sociedade é ratificado por Marx e Engels em “A ideologia Alemã” ao afirmarem que “A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados [...] tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio.” (2007, p. 93)

proteção e resultado de disputas sociais e políticas, sendo a ação humana o âmago desta dinâmica construtiva. O agir humano passa a ser mitigado na medida em que o produto de suas ações não mais o pertencem, haja vista seu poder de reação aos conflitos sócio-políticos estarem drasticamente minimizados dado ao mascaramento dessa dinâmica. Portanto, o direito como resultado da ação humana, ao se afastar do ser humano enquanto ser social, ou seja, que reflete as disputas políticas, se apresenta como um produto alienado.

Nesse contexto, para empreender uma abordagem real das relações humanas que resultam na criação do campo jurídico, analisamos uma categoria denominada de “alienação” como consequência das atividades humanas que seguem o contexto histórico vivido. Para tanto, utilizamos como referência as obras “Manuscritos econômicos e filosóficos” e “A ideologia alemã”, o primeiro de autoria de Karl Marx e o segundo em coautoria com Friedrich Engels, dentre outros textos abordados secundariamente³⁹.

A alienação não é um elemento essencial para a existência do ser humano, mas uma realidade localizada na atual conjuntura social, influenciando no objeto de produção da prática humana. A pessoa cria a realidade em que vive, ao tempo em que é influenciado por esta própria realidade. A realidade criada de maneira alienada só é possível devido a sua internalização e em consequência a aceitação passiva por parte da sociedade, que se dá graças aos mecanismos de reprodução social, a exemplo do Estado, direito, literatura, música dentre outros.

Ora, se a alienação não é algo inerente a atividade humana, cabe-nos avaliar a causa de sua existência entre as pessoas, isto é, em que medida surge a alienação do produto da ação humana. Considerando que o produto da atividade humana não mais o pertence, então, a quem pertence? É nesta indagação que temos a questão crucial da dinâmica social e política, pois a quem pertencer o produto da atividade humana, este será o nascedouro dos valores seguidos e internalizados pelas pessoas.

Estamos nos referindo a uma fonte de poder capaz de direcionar a ação humana, seus pensamentos, sentimentos, produção cultural, ou seja, os

³⁹ A alienação também pode ser vista sob o viés da idealização hegeliana, ponto de vista não seguido pela nossa pesquisa.

parâmetros julgados inconscientemente a serem seguidos, ou seja, o que é certo e o que é errado a ser feito. Pois bem, o titular do produto da atividade humana, a fonte de direção desta ação é apontada a seguir.

Se o produto do trabalho me é estranho, [se ele] defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então? [...] a outro ser que não eu. Quem é este ser? O ser *estranho*, ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o *homem* mesmo. (MARX, 2004, p. 86).

Perceba, que o que aliena o ser humano (ser estranhado) é o próprio ser humano (estranho), detentor da força que aprisiona o ser estranhado. Como distinguir um do outro, já que ambos são seres humanos? Basta identificar ao interesse de quem se serve o produto da ação humana. Caso seja a mim, sou o ser estranho, caso a outro, sou o ser estranhado. Objetivamente localizamos no capital a unidade de medida para classificar a pessoa em uma ou em outra categoria.

Com a prevalência da força do capital, a sociedade se divide em duas classes, que são a dos que acumulam o capital e a dos que produzem para terceiros acumularem capital. Essa relação por ser um modo de dominação, é mascarada pelos seus meios de reprodução, que propagandeiam valores que forjam satisfações no agir humano estranhado, a exemplo da ilusão de que quem vende sua força de trabalho alcançará os bens da vida pretendidos.

Ocorre que quanto mais essa relação se aperfeiçoa, mais complexos são os bens pretendidos e mais estranhadas são essas necessidades. Assim, a alienação atinge os seres estranhados a tal ponto, que a força estranha é quem dita o que provoca a satisfação dos não detentores do capital. Obviamente, satisfações alienadas, que sirvam como meios de reprodução e afirmação dos privilégios dos seres humanos estranhos.

As necessidades das pessoas dizem respeito diretamente com as circunstâncias presentes na sociedade, ou seja, o controle das circunstâncias estabelece o modo de agir dos seres humanos, visto que as pessoas constroem as circunstâncias ao tempo que as circunstâncias constroem as

peças (MARX; ENGELS, 2007, p.43). Entendemos como circunstâncias o contexto social em que estão presentes fatores econômicos, sociais e intelectuais que estabelece as condições em que as pessoas desenvolvem suas vidas, ou seja, as pessoas exercem as atividades para satisfazer suas necessidades, entretanto fazem com limites estabelecidos pelas condições materiais presentes no contexto histórico vivido.

Significa que construir as circunstâncias não é o mesmo que influenciá-las. A construção das circunstâncias pelas pessoas e a transformação das pessoas pelas circunstâncias resulta na autoconstrução do ser social, em que o ser humano se afasta da natureza e solidifica suas características humanas. Entretanto, esta autoconstrução ao sofrer influência de forças estranhas implica na desumanização do ser, isto é, o ser humano não pertence a si mesmo e age inconscientemente em favor da força estranha.

Portanto, a ação humana alienada é aquela em que os resultados de suas atividades não lhe pertencem, suas forças produtivas pertencem a esta força estranha, que é um outro ser humano, só que proprietário e influente na construção social. A alienação deve ser entendida a partir do trabalho, que produz um produto alienado, o que não significa afirmar que todo produto do trabalho deve ser alienado, provocando assim, uma segmentação das atividades produtivas.

A divisão do trabalho é algo contextualizado com a atual sociedade, ou seja, é resultante das relações estabelecidas pelo modo de produção predominante na atualidade. Sobre isto, Marx (2004, p. 149) afirma, que “A divisão do trabalho é a expressão nacional-econômica da *sociabilidade (Gesellschaftlichkeit) do trabalho* no interior da alienação”. Assim, a divisão do trabalho é a própria divisão do ser humano, que foi sendo construída no decorrer da história.

As consequências da divisão do trabalho implica nas próprias satisfações das necessidades das pessoas, que depende de que lado desta divisão se está.

[...] com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes [...] a distribuição *desigual*, tanto

quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade [...] (MARX; ENGELS, 2007. p. 36)

Assim, os indivíduos buscam as satisfações de seus interesses particulares com base na classe a que pertence. A alienação tem fundamento no trabalho alienado, este que direciona a sociedade dividida em classes, propriedade privada e divisão do trabalho, havendo assim as circunstâncias propícias para a influência da construção da sociedade, ou seja, as relação entre os sujeitos. Quer dizer, que estas categorias são meios de reprodução do trabalho alienado, que retiram do ser humano a condição de influenciar na construção da vida material, agindo as pessoas de acordo com as condições materiais que lhes são postas.

Pois bem, identificamos na alienação algumas características que influencia na atividade prática das pessoas, que Marx (2004) expõe do seguinte modo: Primeira, “a relação imediata do trabalho com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos de sua relação” (MARX, 2004, p. 82), segunda, “Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*” (MARX, 2004,p.82). Sobre as duas primeiras, comentamos logo abaixo.

A relação do trabalhador com o objeto de suas atividades é um estranhamento, ou seja, não o pertence e isso em decorrência da própria atividade alienada, significa dizer que sua ação laborativa alienada produz um objeto igualmente alienado. Logo, o produto do trabalho alienado proporciona riqueza aos proprietários do capital, ao tempo que implica em miséria ao trabalhador não proprietário. Considerando que a ação do trabalhador produz um produto, significa que sua própria ação não lhe pertence, não serve para sua satisfação pessoal.

A terceira, é que “O homem é um ser genérico [...] quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre” (MARX, 2004, p.83/84), isto é, o ser humano é um ser genérico em decorrência de seu trabalho, que o torna livre, entretanto a força estranha que aliena suas atividades o transformam em um ser individual e que vive em função desta força alienante, relacionando sua atividade vital simplesmente a um meio de

existência, reduzindo sensivelmente a própria existência humana do trabalhador, que vive feito animal e aprisionado à força do capital.

A quarta é consequência das características anteriores, exposto por Marx (2004, p.85) como “[...] o estranhamento do homem pelo [próprio] homem.” Quer dizer que o ser humano está estranhado do outro, da essência humana, ou seja, a relação entre as pessoas implica em um afastamento entre eles. Todavia, esse afastamento cria grupos de pessoas com interesses semelhantes, em que podemos dividir em dois, pois “[...] toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade.” (MARX, 2004, p. 79) e destes dois grupos criam-se infindáveis subdivisões, mas que ao fim sempre estarão inclusos em uma destas classes.

São nas relações entre os sujeitos que reside a força estranha que aliena as pessoas, ou seja, a alienação apenas é imputado a uma pessoa em decorrência do pertencimento a determinada classe, que seja possuidora. Como segue o entendimento abaixo.

[...] essas forças só são forças reais no intercâmbio e na conexão desses indivíduos. Portanto, de um lado, há uma totalidade de forças produtivas que assumiram como que uma força objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais as forças dos indivíduos, mas a da propriedade privada e, por isso, são as forças dos indivíduos apenas na medida em que eles são proprietários privados. (MARX; ENGELS. 2007, p. 72)

É a divisão de classe e a identificação com a classe detentora da propriedade privada que subjuga uma parcela da sociedade e influencia não só em seus atos, mas seus próprios pensamentos, fazendo com que os indivíduos pratiquem atos alienados como se fossem de seus próprios interesses, o que implica em uma falsa noção de liberdade. Significa, que as pessoas alienadas autoconstroem sua realidade, mesmo que esta construção seja alienada, ou seja, suas práticas implicam no que denominamos de autoalienação. A seguir, analisamos a possibilidade de mudança desta realidade e suas consequências para a sociedade.

3.3.2 - Autotranscendência e emancipação humana em uma realidade de Estado e direito alienado

A autoalienação, disposta na seção anterior, é o ponto crucial, que se identifica o alvo a ser superado. Conforme mencionado, o trabalho alienado implica na alienação do próprio ser humano e suas mais diversas atividades e produtos, a exemplo do direito e do Estado. O trabalhador, sujeito estranhado, não possui influência predominante na atividade estatal, apesar de construí-la de modo estranho a sua própria existência, movimento social afeta ao domínio do capital na atual realidade sócio-política.

Entretanto, apesar da relação de domínio apresentado, o capitalismo atravessa uma crise estruturante e global, que Mészáros (2006) diferencia de todas as outras pelo fato de que antes se limitava a determinado local e, agora, há uma abrangência universalizante. Por isso, no capítulo anterior foi desenvolvida a ideia de alienação em Marx, por se tratar de um tema universal. Nesse sentido, a obra de István Mészáros (2006) se atém em apontar a autotranscendência da alienação como fio condutor de toda a obra de Marx, ideia seguida por nós.

A teoria da alienação (e sua transcendência) nos dias atuais, não é apenas mais uma categoria marxista a ser discutida pelos teóricos, mas sim elemento fundamental a ser adotado por quem se posiciona de modo crítico ao predomínio do capitalismo. Isso se deve à prevalência da estrutura burguesa, mesmo em momentos de crise estrutural do capital, o que traz à tona focar a globalização do capital e os novos modos de alienação surgidos. Dominando estes temas, possibilita-se viabilizar o início de um pensamento de emancipação humana e a consequente superação definitiva dos entraves inerentes ao atual sistema capitalista (ALVES, 2013, p. 58).

A autotranscendência positiva da alienação como cerne do pensamento marxiano, consiste em transcender a autoalienação do trabalho por meio de sua negação e supressão, o que faz surgir a consciência de classe, que só é possível de modo coletivo na vida cotidiana (ALVES, 2013, p. 58). Portanto, o sujeito alienado (estranhado) deve buscar uma organização coletiva, cujos integrantes possuam fins semelhantes para fomentar uma

consciência de classe e produzir comportamentos que confrontem a realidade individualista e segregadora posta atualmente.

É nessa linha de pensamento que entendemos a autotranscendência⁴⁰ como a suplantação do estado de alienação pela própria classe de trabalhadores, ou seja, não terá eficácia a tentativa de superar a alienação por meio de classe diversa da do trabalhador não detentor de capital. A autotranscendência é positiva na medida em que propõe um metabolismo social que vai de encontro ao sistema social hierarquizado e individualista, significa dizer que se busca por no centro da sociedade a classe marginalizada, apresentando uma ordem democrática e igualitária, em que o trabalhador é proprietário do produto de seu labor.

Todavia, surge uma dificuldade nos dias correntes, que é a identificação da classe trabalhadora, assalariada, o proletariado, visto que houve sensível modificação do trabalho no decorrer dos últimos anos e uma não identificação da classe consigo mesma. Para tanto, mudanças internas no sistema ocorreram, havendo uma reorganização política, que é o neoliberalismo; produtiva, que é o toyotismo; ideológica, que é a pós-modernidade e cultural, com efervescência do fetichismo da mercadoria e do trabalho abstrato.

Surgindo novas dimensões, surgem, também, novas oportunidades para a formação da consciência de classe, o que, invariavelmente, protela o momento ideal da autotranscendência (ALVES, 2011). Esta mutabilidade interna inerente ao capitalismo é um desafio para a classe de trabalhadores, já que cada vez mais reforça a alienação das pessoas, como se percebe acima, uma variação do controle mental, que implica em ações produtivas favoráveis à alienação. É um caminho sem fim, pois não adianta a pessoal ser um trabalhador eficiente, seja no modelo fordista, toyotista ou qualquer outro reproduzido, pois quanto mais se produz, mais se aliena e mais distante da autotranscendência estará. Abaixo, Marx aponta nesse mesmo sentido.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e

⁴⁰ Mészáros na obra “A teoria da alienação em Marx” utiliza de modo recorrente o termo “*aufhebung*”, que pode ser considerado uma ideia concomitante de transcendência, superação e supressão da alienação, possível pelo alcance a um patamar superior.

extensão. [...] O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80)

Desse modo, deve-se analisar com muita cautela a categoria da autotranscendência, sob pena de defender o fortalecimento da classe dominante e o empobrecimento dos trabalhadores. Para não cair nesse erro, Marx se utiliza da dialética, ou seja, os opostos não se afastam, mas são inter-relacionados. A ideia de transcendência, “[...] por exemplo, não é uma transferência para outra esfera, nem é apenas uma “supressão” ou “preservação”, mas ambas as coisas ao mesmo tempo” (MÉSZÁROS, 2006, p. 19). Desse modo, com uma leitura baseada em formalismo filosófico ou o caráter simplista do senso comum, os conceitos fundamentais de Marx aparentam sem sentido ou autocontraditórios sem potencial de alcance da autotranscendência. Nesses termos, veja a transcrição abaixo:

[...] em contraposição a tantas concepções filosóficas, na visão de Marx o homem não é nem “humano” nem “natural” apenas, mas ambas as coisas: isto é, “humanamente natural” e “naturalmente humano”, ao mesmo tempo. Ou ainda, num nível mais elevado de abstração, “específico” e “universal” não são opostos entre si, mas constituem uma unidade dialética. (MÉSZÁROS, 2006, p. 19)

Logo, para entender Marx, se deve ter em consideração a complexidade do discurso dialético e não uma ideia unidimensional dos conceitos, sob pena de cair na autocontradição. No exemplo tratado acima, o homem (no sentido de pessoa natural) é único por não ser parcial igual aos demais seres, pois ao tempo que é humano também é natureza e em sua especificidade é que é universal, ou seja, é um ser totalizante.

Mészáros (2006) chama a atenção que nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Marx traz inicialmente a ideia de uma nova ciência humana, que se contrapõe à filosofia abstrata, universal e alienada bem como a parcial e fragmentada ciência natural, na medida que aponta a alienação do trabalho como o fundamento de todas as demais alienações. Concordamos com o pensador húngaro, haja vista a ciência humana trazida por Marx detalha que a pretensa transcendência (*Aufhebung*) só é possível com a superação do

sistema predominante de alienações, ou seja, substituindo os conceitos alienados da filosofia.

Logo, os conceitos tradicionalmente alienados apresentam oposições hostis entre filosofia e ciência, filosofia e economia política, bem como teoria e prática. A ideia da ciência humana de Marx é transformar estas contradições antagônicas em unidade de opostos, em que há interdependência, complementaridade entre os conceitos opostos. Neste contexto, Mészáros (2006) destaca a unidade entre teoria e prática como ponto mais abrangente do programa marxiano e inseparável ao alcance da transcendência da auto-alienação do trabalho.⁴¹

Acrescentamos que esta unidade entre teoria e prática, não significa equivalência, mas complementaridade, no sentido de que a teoria é um produtor de prática ao tempo que as ações práticas também influenciam na construção teórica. É um ciclo que apenas a superação do trabalho alienado irá romper, para criar um novo ciclo, só que agora sem visar uma sociedade classista.

Contrariando a ideia simplista dos críticos de Marx, ao afirmar que suas obras se limitam ao campo da atividade econômica, ignoram que a alienação do trabalho se apresenta em todas as áreas da atividade humana, sendo a pretensão de Marx abordar minuciosamente em obras posteriores, valendo-se dos manuscritos como o estabelecimento da conexão entre todas as discussões.

Nesse contexto, Marx objetiva revelar o liame entre direito e moral, economia e estado, por exemplo. “Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte etc., são apenas formas *particulares* da produção e caem sob a sua lei geral” (MARX, 2004, p. 106). Sendo formas particulares de produção, há a presença também da alienação nas mais diversas áreas, restando caracterizada o estranhamento do direito, do Estado e da moral. O que demonstra a larga abrangência do pensamento marxiano.

⁴¹ A ideia de *Aufhebung* como unidade de opostos não é inovação de Marx, pois já foi previsto nas ideias de Hegel. A contribuição marxiana reside no sentido de que a unidade entre teoria e prática é imprescindível ao alcance da transcendência, sendo então uma formulação mais completa do que seus antecessores.

[...] o caráter evidentemente global da crise socioeconômica do nosso tempo exige remédios globais isto é, a “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho” em toda a sua multifacetada complexidade condicionante [...] A questão é que em nossa época torna-se historicamente possível – e cada vez mais necessário, também – atacar os problemas cotidianos enfrentados pelos movimentos socialistas em todo o mundo a partir das perspectivas adequadas: como direta e indiretamente relacionados com a tarefa fundamental da “transcendência positiva da auto-alienação do Trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p. 26)

Ora, a vida cotidiana é acompanhada de problemas, que a mera abstração de conceitos não é capaz de solucioná-los, desta forma mister que a produção teórica implique em uma intervenção social prática, a fim de suprir as necessidades da sociedade. Portanto, a transcendência da autoalienação alcança sua força globalizante em intervenções práticas diárias e não por um simples ato mágico repentino.

A autoalienação do trabalho representa a emancipação do trabalhador, mas não uma pontual emancipação, pois se o trabalho alienado é universal, a mesma universalidade deve ser atingida por sua superação e supressão. Neste mesmo sentido, Marx expõe da seguinte forma.

Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma *política da emancipação dos trabalhadores*, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação. (MARX, 2004, p. 88/89)

Vale destacar as categorias emancipação política e emancipação humana para a superação da alienação do ser humano em sua totalidade, ou seja, nas mais diversas áreas. O termo emancipação significa tornar-se livre de algo, se desvincular de algo que o prendia, limitava, tirava sua autonomia e independência. Logo, os termos acima mencionados fazem referência à conquista da liberdade, mas qual liberdade cada modo de emancipação garante? Historicamente, a emancipação política é aquela alcançada pela

burguesia ao superar o feudalismo, mas não abolindo a sociedade classista nem a exploração do ser humano por outro ser humano, enquanto a emancipação humana é a pretendida pela classe dos proletariados, visando o fim da divisão de classes.

A emancipação política teve como mecanismo para seu alcance as revoluções políticas burguesas, que viabilizam o predomínio do trabalho alienado e em consequência a do capital, da propriedade privada e da sociedade classista. A emancipação humana é aquela em que pretende se fazer valer de revoluções sociais em que o trabalho (não alienado) é que possui relevância na sociedade. Entendemos a emancipação política limitada e fortalecedora da alienação, enquanto a emancipação humana é universal e representando a superação e supressão da alienação.

A emancipação política atinge uma parcela de liberdade, envolvendo o fortalecimento do Estado em relação a limites antes sofridos e que inibiam o seu fortalecimento político, mas não garante uma liberdade plena às pessoas. Neste sentido, Marx em “Sobre a questão judaica”⁴², expõe do seguinte modo.

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem *realmente* fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem *livre* (MARX, 2010b, p. 38/39)

Significa que não há vinculação da liberdade do ser humano e do Estado, são objetivos distintos e diria até que são colidentes, pois a liberdade plena da pessoa encontra seu limite na existência do Estado. A emancipação política é eminentemente de caráter burguês, atingindo uma liberdade jurídica, isto é, dominando o campo jurídico a fim de garantir os interesses da classe burguesa recém tomadora do poder político do Estado e se tornando governante.

Ao delimitar as conquistas da emancipação política, não queremos taxá-la como sem importância, pelo contrário, ela representa o necessário

⁴² Marx em sua obra “Sobre a questão judaica” (2010b), empreende uma crítica às ponderações feitas por Bruno Bauer à emancipação política dos judeus, que ao focar suas críticas ao Estado cristão e não ao Estado, limita-se a uma crítica no campo teológico, não evoluindo para superar as contradições de classe.

rompimento com o regime feudal, luta realizada pela burguesia e com apoio do proletariado, este que com o passar do tempo foi sendo preterido em benefício dos verdadeiros pensadores das revoluções, que foram os burgueses, visando o estabelecimento do capitalismo. O próprio Marx (2010b, p 41) afirma que “A *emancipação política* de fato representa um grande progresso [...]”, entretanto no sentido de que é uma etapa antes da emancipação humana e não que é o fim último pretendido pela humanidade.

O vínculo pessoal existente no feudalismo foi rompido com as revoluções burguesas (emancipação política), implicando em uma igualdade jurídica entre todos os cidadãos, todavia este discurso jurídico tem uma limitação que é a desigualdade econômica, assim na medida que se libertou de uma amarra, fortaleceu outra e a camada de pessoas não detentoras de poder econômico continua sendo submissa e agindo em benefício de uma classe dirigente, agora não mais o senhor feudal, mas sim o burguês.

Deste modo, a emancipação humana deve se dar por meio de uma revolução social, em que o protagonista seja a classe do proletariado e que vise não a tomada do poder político do Estado, mas sim que busque a supressão do Estado e em consequência a abolição da exploração do ser humano pelo próprio ser humano, ou seja, a superação do trabalho alienado. É neste sentido que Marx no texto “Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”. de um prussiano”, dispõe o seguinte:

É óbvio. Uma revolução social se situa do ponto de vista da totalidade porque - mesmo que aconteça apenas em um distrito industrial - ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana. Ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder. (MARX, 2011b, p. 154)

Portanto, a emancipação política representa a dominação do Estado, enquanto a emancipação humana representa a extinção do Estado. As consequências disto são consideráveis, visto que juntamente com o Estado, o direito será suprimido, isto em decorrência da superação da alienação humana, pois o trabalho não será mais alienado e a divisão de classes inexistente. Todo

esse movimento revolucionário só pode se dar por meio da autotranscedência da classe trabalhadora (não detentora do capital), que deverá se conscientizar das relações alienadas e produzir por meio de processos educativos formais e não formais uma consciência coletiva capaz de gerar ações revolucionárias.

O que se vislumbra, após as explicações feitas, é que em nosso ponto de vista, o direito e o Estado são afirmações da sociedade classista, que aliena o ser humano (estranhado) e o impede de alcançar a real emancipação, esta que o afasta da objetivação do ser e o aproxima de sua humanização, tendo o ser humano como finalidade última da sociedade e não a força exploradora do capital.

Portanto, os processos educativos e em especial a educação em direitos humanos devem ter dois objetivos principais, em um primeiro momento a emancipação política, isto é, a criação de um convencimento coletivo da classe marginalizada (*habitus* de classe para Bourdieu) na conquista do poder político e em um segundo momento a superação do próprio Estado e do direito, visando uma sociedade livre do trabalho alienado. O que faz surgir a necessidade de analisar especificamente a categoria direitos humanos.

4 – DA ABORDAGEM OFICIAL E CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS

4.1 – DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO OFICIAL

Já devidamente delimitado em nossa pesquisa que tratamos de uma análise acerca do campo acadêmico em direitos humanos, articulamos as ideias de funcionamento do campo jurídico bem como a relação entre o direito, Estado e trabalho alienado o que nos localiza em uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, isto é, que o direito é um instrumento de dominação por meio da violência simbólica a serviço de elites da sociedade liberal. Para dar sequencia a nossas ideias, se faz necessária a exposição crítica diretamente aos direitos humanos, entretanto antes desta abordagem, vale reservar um espaço para explanar sobre uma teoria geral dos direitos humanos, objetivando expor sua visão tradicional e oficial, para só, em seguida, empreender nosso posicionamento crítico.

Os direitos humanos possuem um conjunto principiológico e normativo bem delimitado que reputamos relevante a identificação, o que demonstra ser um campo ativo dentro do direito, independente e com dinâmica própria, influenciando a legislação e atuação política de inúmeros países, inclusive o Brasil. A busca da emancipação política passa necessariamente pelo conhecimento do que deve ser conquistado e é justamente isto que passamos a abordar logo a seguir.

4.1.1 – Considerações acerca dos Direitos Humanos

A terminologia “direitos humanos” não é utilizada de modo pacífico, podendo ser encontrada principalmente como direitos naturais, direitos individuais, direitos públicos subjetivos, direitos do homem e direitos da pessoa humana⁴³. Não deve haver confusão com o termo “Direito Internacional Humanitário” (DIH), sendo este um conjunto de norma que limita a atuação militar em tempo de guerra, visando proteger os países não envolvidos no

⁴³ Poderíamos acrescentar o termo “direitos fundamentais”, entretanto adotamos uma diferenciação, qual seja, os direitos humanos situam-se no âmbito internacional, enquanto os direitos fundamentais estão no âmbito da legislação interna de cada país. No capítulo acerca do direito fundamental à educação, abordamos com mais detalhes esta diferenciação.

conflito.⁴⁴ Atualmente é mais utilizado como uma cooperação de um ou mais países que intercedam em outro país com dificuldades internas ao ponto de estar afetando a dignidade dos cidadãos. É a atuação humanitária as ações praticadas pelo Brasil no Haiti.⁴⁵

Pois bem, a ideia central de direitos humanos é eleger um conjunto normativo capaz de tutelar o ser humano, tendo como base a garantia da liberdade, igualdade e dignidade, portanto são direitos básicos, essenciais ao salutar desenvolvimento da pessoa humana. Conforme nos posicionamos oportunamente, a existência do Estado depende da do direito e neste ponto vamos mais além ao afirmar que a existência do Estado Democrático de Direito depende do êxito dos direitos humanos, estes que fundamentam/justificam o controle social por meio da atual formatação estatal.

Os direitos humanos estão situados no direito internacional público, ou seja, são direitos previstos por declarações ou tratados celebrados entre Estados, visando a tutela das pessoas submetidas a este sistema normativo. Tais normas podem está presentes no sistema global, pertencente à ONU, ou em algum sistema regional a exemplo do interamericano. Portanto, realçamos o sentido internacional destes direitos, que ao influenciarem as constituições dos países signatários originam os direitos fundamentais, daí surgindo a diferença entre eles, já pontuados e seguido por nós.

São os direitos humanos que proporcionam uma homogeneidade de signos entre os atores internacionais e em uma sociedade globalizada o Estado, por meio de seus entes públicos bem como privados, não logram êxito se não se enquadram nestas regras de funcionamento. Não se reconhece como democrático um Estado que não segue tais preceitos internacionais e até mesmo pode não reconhecer a própria existência de Estado, sendo em ambas as situações passíveis de intervenções em favor dos direitos humanos, leia-se, da dignidade humana.

⁴⁴ Sobre este primeiro momento, o internacionalista Valério Mazzuoli (2017, p. 59) afirma que: “a proteção humanitária visa proteger, em caso de guerra, militares postos fora de combate (feridos, doentes, náufragos, prisioneiros etc.) e populações civis em geral, devendo os seus princípios ser aplicados quer às guerras internacionais, quer às guerras civis ou a quaisquer outros conflitos armados (internacionais ou não).

⁴⁵ Apesar de não se confundirem, entendemos que há uma ligação, sendo os direitos humanos um objetivo a ser alcançado pelos direitos humanitários. Além do mais, em nome dos direitos humanos se promove a guerra, que aos derrotados são atribuídos os direitos internacionais humanitários de se reorganizarem, só que agora de acordo com as diretrizes dos vencedores.

Estes signos estão previstos com estrutura variada, que de acordo com André de Carvalho Ramos (2014), podem ser direito-pretensão, direito-liberdade, direito-poder e direito-imunidade. No direito-pretensão, alguém titulariza um direito se outra pessoa tem o dever de prestar uma conduta, a exemplo do direito à educação pública prevista na CF/1988. O direito-liberdade é a faculdade de agir da pessoa, em que nenhuma outra tenha direito de impedir, a exemplo da liberdade de religião. O direito-poder é o poder de exigir de outrem a atuação em seu favor, como providenciar o contato da família e assistência advocatícia em favor de pessoa presa. E o direito-imunidade que é a prerrogativa exercida pelo titular de não ter sua situação jurídica modificada de modo ordinário, a exemplo de imunidade material e formal de parlamentares federais no Brasil.

Portanto, são com as ideias acima expostas que se identificam os direitos humanos, tendo como objetivo a busca de uma sociedade inclusiva, ou seja, que tracem mecanismos de garantias de direitos a uma quantidade crescente de sujeitos. Como todo conjunto de direito, os direitos humanos devem se fundar em princípios que fundamentem seus dispositivos, como será disposto a seguir.

4.1.2 – Princípios dos Direitos Humanos

São nos princípios⁴⁶ que os direitos se revestem de legitimidade e em consequência aceitação pelos destinatários dos comandos normativos.⁴⁷ Os princípios surgem por meio de uma construção histórica de valores a serem seguidas pela sociedade, logo iremos pontuar os princípios determinantes dos direitos humanos, mas desde logo reconhecemos a possibilidade de sua mutação (não facilmente) na medida que a estrutura social exige. Seguem os princípios que fundamentam os direitos humanos.

⁴⁶ Adotamos a nomenclatura “princípios”, mas os institutos pontuados podem ser encontrados na literatura com outras denominações, a exemplo de “especificidades” e “características”. O rol pode variar dependendo do autor consultado.

⁴⁷ Não iremos nos deter acerca da diferença entre princípios e regras por falta de interesse prático para a presente pesquisa, mas aos que se interessarem pelo tema, sugerimos a leitura de “ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.”

Iniciamos com o princípio da dignidade da pessoa humana, o mais genérico princípio que podemos relatar, haja vista ser o fundamento de todo o arcabouço normativo dos direitos humanos, quer na esfera internacional, quer em sua influência no âmbito jurídico interno de cada país. Confunde-se a pessoa e sua dignidade como fim último do ordenamento jurídico, não havendo que se cogitar a tutela do ser humano afastada de sua dignidade. Sobre este princípio, Flávia Piovesan dispõe o seguinte.

Sustenta-se que é no princípio da dignidade humana que a ordem jurídica encontra o próprio sentido, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada, para a hermenêutica constitucional contemporânea. Consagra-se, assim, a dignidade humana como verdadeiro superprincípio, a orientar tanto o Direito Internacional como o Direito interno. (PIOVESAN, 2013, p. 89)

A dignidade é um atributo da pessoa humana, não havendo que se cogitar a própria vida humana sem dignidade, sendo de ordem obrigatória a proteção contra atos violadores da qualidade humana do ser. Sendo assim, defeso as ações que sejam contrárias à integridade biopsicológica da pessoa. Neste sentido, tanto o Estado como os particulares devem pautar suas ações em conformidade com a dignidade humana, respeitando a pessoa enquanto sujeito de direito e por isto mesmo a importância do caráter inclusivo dos direitos humanos, pois devem estender seu poder protetivo àquelas pessoas pertencentes a grupos vulneráveis.

Princípio da centralidade dos direitos humanos, que possui visível vínculo com o anterior, pois em decorrência da tutela à dignidade humana, os direitos humanos devem ser seguidos pelas constituições dos países bem como pelo direito internacional. Portanto, os comandos presentes nos instrumentos de direitos humanos irradiam sobre todas as demais legislações, não havendo que se apresentar incompatibilidade. No Brasil, há farta jurisprudência do STF reconhecendo tal princípio.

O princípio da liberdade assegura o direito que a pessoa tem de viver em conformidade com suas convicções, sem interferências ilícitas de qualquer pessoa ou ente. Deve-se ser entendida de modo mais amplo possível,

abrangendo a título exemplificativo a liberdade de religião, orientação sexual e escolha profissional.

Princípio da igualdade, que se divide em formal e material. A igualdade material é aquela em que há isonomia de todos perante a lei, o que em uma sociedade cindida econômica e socialmente implica na verdade em flagrantes desigualdades e por isto surge a ideia de igualdade material, que considera tratamento desigual levando em contas as diferenças entre os sujeitos e aí sim promover igualdade de oportunidades. Exemplificamos com a decisão do STF em declarar a constitucionalidade da lei 12.990/2014 em julgamento da ADC (Ação Declaratória de Constitucionalidade) Nº 41 datado em 08 de junho de 2017, oportunidade que a corte reconhece a referida lei como uma ação afirmativa que busca a equiparação de oportunidades entre desiguais⁴⁸.

O princípio da fraternidade ou solidariedade aponta no sentido de que os direitos humanos devem proteger os grupos vulneráveis, o que implica na edição de leis e a aplicação destas a considerar a situação hipossuficiente dos envolvidos. É neste contexto que se fundamenta a isenção de determinados impostos a uma parcela da sociedade e a outras não, bem como tributos progressivos, isto é, quanto maior for a condição econômica do contribuinte, maior será a alíquota do tributo, a exemplo do Imposto de Renda no Brasil.

Princípio da unidade, também conhecida como interdependência ou indivisibilidade, pois informa que os direitos humanos devem ser considerados conjuntamente, não podendo ocorrer a aplicação de modo parcial, haja vista todo o sistema ser complementar, isto é, um direito é consequência do outro. Depreende-se do princípio em apreço, a inexistência hierárquica entre tais direitos, devendo haver uma compatibilização mútua e por isto mesmo a garantia de condições dignas mínimas existenciais às pessoas. Some-se, que do princípio decorre a ideia de que as gerações do direito não se sucedem, ou seja, termina uma e inicia outra, mas sim coexistem harmonicamente, por isto muitos substituírem o termo “geração” por “dimensão”, este último que sugere a ideia de existência concomitante.

Princípio da imprescritibilidade, em que os sujeitos titulares do direito subjetivo podem a qualquer momento pleitear sua concretização. O

⁴⁸ Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>> Acesso em: 20.jun.2017

desdobramento econômico destes direitos se submetem ao instituto da prescrição, a exemplo da cobrança de pensão alimentícia ao suposto pai, o que não ocorre com a pretensão de ter a paternidade reconhecida. Logo, deve-se ficar atento para a questão da natureza patrimonial ou existencial dos direitos em debate.

Princípio da vedação do retrocesso social, que consiste na proibição de se retirar direitos sociais já previstos, devendo estes direitos serem ampliados e aperfeiçoados. Guarda íntima ligação com a segurança jurídica, atribuindo estabilidade social e jurídica às relações entre privados e entre estado e privado. O Brasil atualmente é alvo de mudanças legislativas que claramente representam retrocessos sociais, a exemplo da flexibilização da legislação trabalhistas (projeto de lei 6.787/2016), o que demonstra a influência de interesses de uma classe dominante sobre os direitos mínimos da sociedade, violando diretamente o princípio em comento.

Por fim, o princípio da universalidade que transmite a ideia de que os direitos humanos devem prever um padrão mínimo de valores a serem aplicados em qualquer lugar e momento a todas as pessoas, independente de nacionalidade, orientação política, identidade de gênero, religião, etc.; haja vista identificar este rol de direitos como inatos aos seres humanos, isto é, aplicável exclusivamente pela qualidade de humano. A universalidade se contrapõe ao relativismo, sendo a primeira oficialmente reconhecida pela Declaração Universal e ratificada pela Conferência de Viena, apesar de fortemente criticada por parcela dos países orientais. Acerca do conflito entre ambos os posicionamentos, nos deteremos no capítulo seguinte.

4.1.3 – Das dimensões dos direitos humanos

Os direitos humanos foram sistematizados em grupos, denominados inicialmente de gerações e depois em dimensões (nomenclatura seguida por nós), conforme mencionado acima. Classificada em três dimensões, a partir do ano de 1979 em conferência proferida por Karel Vasak no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo, foi ampliada por alguns especialistas em até cinco dimensões, como detalhado a seguir.

A primeira dimensão é composta por direitos de liberdade, que são prestações negativas do Estado, em que este deve respeitar as autonomias individuais. Logo, o Estado não deve interferir na atuação dos particulares, ao menos evitando interferências indevidas. Daí surgem as divisões de competências entre o público e o privado, sendo competente o primeiro para estruturar a organização do Estado e disciplina dos poderes. Estes direitos se subdividem entre civis e políticos e são representados pela igualdade perante a lei, propriedade e intimidade. São reflexos das Revoluções Burguesas do século XVIII, principalmente a francesa e estadunidense, que afastaram o poder político então associado entre o monarca e o Estado.

A segunda dimensão surge com o reconhecimento da incapacidade da primeira em garantir a efetivação dos direitos já declarados e que seria necessário o posicionamento ativo do Estado para assegurar uma condição material mínima às pessoas (igualdade material), sendo uma resposta aos movimentos socialistas que reivindicaram muito mais que direitos formais, mas sim direitos efetivos e concretos.⁴⁹ São conhecidos como os direitos sociais, econômicos e culturais, a exemplo da saúde, habitação, previdência e educação. Em capítulo oportuno será desenvolvido mais esta geração e em especial o direito à educação, dado o objeto de pesquisa eleito no presente trabalho.

Essa dimensão é resultado da falibilidade do estado liberal e sua premissa do livre mercado em proporcionar qualidade de vida à população, pois a sociedade observou um sensível desenvolvimento econômico, entretanto ampliou as desigualdades sociais. Portanto, a diminuição da intervenção estatal implicou na não garantia de direitos dos mais pobres, sendo estes objeto de enriquecimento dos sujeitos pertencentes à classe dos mais ricos.

A terceira dimensão corresponde aos direitos de solidariedade/fraternidade, são aqueles tendo como sujeitos ativos a humanidade, ou seja, sujeitos difusos. São exemplos o direito ao desenvolvimento, meio ambiente e proteção ao consumidor. É uma dimensão

⁴⁹ Os direitos de segunda dimensão têm como referência as lutas sociais na Europa e América, em que apontamos a Constituição do México de 1917, alemã de Weimar de 1919 e o tratado de Versailles (criou a OIT) como fundamentais a concretização dos direitos elencados.

surgida com a reflexão do pós Segunda Guerra Mundial no ano de 1945, tendo como referência a criação da organização das nações Unidas (ONU).

A quarta dimensão é trazida por Norberto Bobbio (2004) como o direito à manipulação genética, o que é denominado de biodireito ou bioética, já Paulo Bonavides (2011) traz o direito à democracia e a quinta dimensão como o direito à paz. Existem os que defendem o desdobramento em mais dimensões, entretanto entendemos desnecessário, inclusive estas duas últimas dispostas por nós, já apresenta um nível considerável de incertezas quanto às delimitações, visto que poderiam facilmente ser enquadradas em uma das três primeiras. Entendemos que as dimensões devem permanecer nos limites já consagrados, o que não se confunde com a limitação dos direitos, pois ampliar e reenquadrar direito não possuem consequências práticas diversas, valendo-se meramente para fins didáticos.

Esta divisão em gerações/dimensões é alvo de crítica baseada nos seguintes fundamentos: primeiro, passa a equivocada ideia de que há a substituição de uma por outro. Segundo, transmite-se a ideia de antiguidade entre as gerações/dimensões. Terceiro, apresenta os Direitos Humanos de modo fragmentado. Quarto, dificulta a interpretação dos direitos. Uma tentativa de suplantar tais críticas, foi a substituição do termo geração pelo de dimensão. Apesar das discordâncias doutrinárias, a classificação é adotada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como colacionado abaixo.

Os direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) – que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais – realçam o princípio da liberdade e os direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identifica com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade, os direitos de terceira geração, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos, caracterizados, enquanto valores fundamentais indisponíveis, pela nota de uma essencial inexauribilidade” (MS 22.164, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 30-10-1995).

Portanto, registrado as críticas, adotamos a classificação ao menos nas cinco primeiras encontradas na literatura, dado seu caráter facilitador do

entendimento dos direitos, bem como a nomenclatura de dimensão, por entender ser tecnicamente mais aceitável e desconstruir os fundamentos críticos apontados anteriormente.

4.1.4 – Ingresso dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro

Conforme já nos posicionamos, entendemos os direitos humanos em uma esfera internacional, mas que influenciam as constituições nacionais. Diante disto surge a questão de em que momento estes direitos internacionais devem ser observados em âmbito interno. Passamos a expor como ocorre no Brasil, expondo posicionamento do STF e divergência doutrinária.

Um tratado internacional para ser incorporado ao ordenamento jurídico interno deve se submeter aos seguintes procedimentos. Assinatura pelo Presidente da República (art. 84, VIII, CF) seguida pela aprovação do Congresso Nacional por meio de um Decreto legislativo (art. 49, I, CF), ratificação, depósito e promulgação pelo Presidente da República por meio de um decreto executivo.

Dependendo do país, a mera assinatura do chefe de estado já é o suficiente, o que se denomina de unicidade de vontade. O Brasil adota o modelo da duplicidade de vontades, em que a validade da assinatura do chefe de estado (Presidente da República) fica condicionada a aprovação do parlamento (Congresso Nacional). Nem todos os atos internacionais precisam da anuência do legislativo federal, mas sim os que impliquem em encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional. No caso, é entendimento pacificado o de que os tratados em direitos humanos devem se submeter ao crivo parlamentar.

Após a assinatura e anuência parlamentar (quando cabível), o chefe de estado deve ratificar o tratado, ato em que o país se obrigará internacionalmente. A ratificação se materializa com o depósito da assinatura junto ao órgão responsável pelo tratado. Logo, a ratificação/depósito é o ato que representa o ingresso no mundo jurídico do tratado, passando o Estado a responder pelos seus atos no âmbito internacional, tendo como referência os preceitos trazidos pelo tratado em questão.

A aplicação do tratado no plano nacional dependerá do relacionamento do direito interno com o direito internacional. Temos duas teses, a primeira é a monista, em que o tratado é aplicado concomitantemente no plano interno e internacional. A segunda é a dualista em que no plano internacional é aplicado a partir do depósito e no plano interno é aplicado a partir da promulgação, ou seja, do reconhecimento do tratado como norma jurídica interna. O Brasil adota uma tese mista, pois a aplicação do tratado se dá em dois momentos, o internacional com o depósito e o interno por meio de um decreto executivo do Presidente da República, entretanto não há um reconhecimento como norma jurídica interna, segundo entendimento do STF.

Flávia Piovesan discorda no que se refere especificamente aos tratados de direitos humanos, defendendo que com base no art. 5º, §§ 1º e 2º da CF, eles possuem aplicação imediata e por isso sua validade teria início a partir do depósito da assinatura do Presidente da República em órgão competente, que é o momento que marca a existência jurídica do tratado. Ressaltamos que este entendimento não é adotado, prevalecendo a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal.

Outra questão que se levanta é sobre a natureza jurídica do tratado internacional em direitos humanos que passa a ser aplicado no Brasil, se é norma constitucional ou infraconstitucional. Sob o ponto de vista material, é uma norma constitucional, pois seu conteúdo versa sobre matérias disciplinadas pela Constituição Federal, entretanto sob o ponto de vista formal, surge uma divergência entre o entendimento do STF e alguns doutrinadores, como exposto a seguir.

Podemos de modo geral diferenciar a natureza jurídica formal do tratado no plano interno de quatro modos. Um: a natureza supra-constitucional, em que no conflito entre a CF e o tratado, prevalece este último, ou seja, o tratado está hierarquicamente superior à CF. Dois: natureza constitucional, em que o tratado está equiparado à CF. Três: natureza legal, equiparando-se à lei infraconstitucional. Quatro: natureza supralegal, em que o tratado está abaixo da CF, mas prevalece sobre as leis infraconstitucionais.

Pois bem, no Brasil segue-se o entendimento de que os tratados de direitos humanos ingressam no ordenamento com o status de supralegalidade, entretanto conforme o art. 5º, §3º da CF, caso haja aprovação pelo Congresso

Nacional pelo voto de 3/5 e em dois turnos dos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, será equiparado à emenda constitucional, ou seja, natureza jurídica de norma constitucional. No caso de tratados internacionais que não versem sobre direitos humanos, ingressam no ordenamento interno como lei infraconstitucional.

Divergem do posicionamento do STF, por exemplo a Flávia Piovesan (2013) e Valério Mazzuoli (2017) pois entendem que os tratados internacionais de direitos humanos possuem natureza constitucional. Defendem estes doutrinadores, que o procedimento previsto pelo §3º, art. 5º da CF serve para trazer ao texto constitucional a norma prevista no tratado, além de reconhecer a natureza constitucional dos tratados anteriores à Emenda Constitucional Nº 45/2004 (que acrescentou o procedimento previsto pelo §3º, art. 5º, CF), pois até então se entendia que os tratados possuíam natureza infraconstitucional.

Nos filiamos ao posicionamento do STF, haja vista, entendermos que para o reconhecimento da natureza jurídica constitucional qualquer norma obrigatoriamente e independente de sua origem, deve se submeter ao crivo parlamentar de quorum qualificado previsto pela CF, sob pena de termos fragilizado a soberania brasileira em detrimento de valores internacionais sem o devido debate em âmbito interno, que serve, ao menos formalmente, para confirmar a convergência de interesse no âmbito interno e internacional.

Com esta explanação, colocamos uma visão oficial dos direitos humanos, desenvolvendo sua natureza, aplicação, valores seguidos e divergências das mais variadas formas entre STF e doutrinadores especialistas na área em apreço. Os pontos aqui abordados foram eleitos estrategicamente para preceder uma visão crítica dos direitos humanos, que se faz a seguir.

4.2 - DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO CRÍTICA

4.2.1 – direitos humanos: o mecanismo de dominação

Os direitos humanos são a pauta de inúmeros pensadores dos últimos tempos, tendo uma perspectiva de difusão da dignidade e da felicidade a todos. Os conteúdos das cartas que os propagandeiam são vistos pelos povos assimiladores como fins a serem alcançados, para tanto se submetem a

normas e instituições que se propõem facilitar o percurso deste caminho, conforme disposto no capítulo anterior.

Portanto, os direitos humanos seriam a própria dignidade e felicidade a ser alcançada, sendo um fim desejável, enquanto as instituições internacionais ditam meios a serem seguidos Estados signatários para se alcançar este mundo pretendido, traduzindo-se em desenvolvimento econômico e social de seus adeptos. O modelo a ser seguido seria os povos que teoricamente já alcançaram este patamar socioeconômico, que por motivos óbvios são os detentores das fórmulas do sucesso, ou seja, estabelece-se uma padronização comportamental internacional.

O presente subcapítulo busca saber se os direitos humanos são praticáveis, ou seja, passíveis de efetivação. Adotamos o posicionamento de que os direitos humanos não são fins a serem alcançados, isto é, não representam a felicidade e dignidade humana, mas são meios com finalidade de manutenção do domínio socioeconômico. Para demonstrar esta hipótese é necessário dispor acerca da essência dos direitos humanos, realizando um levantamento de seu nascedouro, objetivando evidenciar seus fundamentos e finalidades, que se mantém inalterado até os dias atuais, entretanto menos camuflados em sua origem.

Os fundamentos e finalidades explícitos dos direitos humanos devem convergir, sob pena de haver em nome do direito uma violência (simbólica) aos destinatários das normas, estes que se submeterão ao agir arbitrário dos detentores das decisões. Nos Direitos Humanos, demonstramos a dificuldade de se implementar suas finalidades, dada a obscuridade de seu real fundamento.

4.2.1.1 – Da fundamentação dos direitos humanos

Os direitos humanos surgem da filosofia moderna, do século XVII, final da Idade Média, onde há um progresso da burguesia, resultante do conflito de interesses com os detentores do poder político da época, implicando em um deslocamento da fonte do pensamento de religiosos para os laicos. Com uma nova classe em ascensão, necessário buscarmos o reconhecimento da relação entre o poder político, economia e cultura (religião, direito, literatura, filosofia

...), pois servem de fundamentos uns aos outros, sendo relevante para o entendimento da política dominante ou ascendente.

Os filósofos modernos pensavam em concordância com o cristianismo, rompendo com o pensamento pagão, todavia a teologia cristã foi sendo modificada paulatinamente, havendo uma substituição das construções teológicas por humanas, ou seja, a secularização da filosofia. Pontuamos as ideias desenvolvidas por Villey (2007), que destaca as seguintes mudanças filosóficas, que influenciaram sensivelmente as relações em sociedade da época e consequentemente até os dias atuais.

Deus é substituído pelo homem⁵⁰ e a trindade⁵¹ pela liberdade, igualdade e fraternidade (pilares da Revolução Francesa de 1789), portanto a fonte da qual emanava o poder migra do divino para o humano, o que denominamos de secularização do pensamento. Os teólogos passam a sistematizar o pensamento cristão e utilizam a dialética dos gregos clássicos, que pensam de baixo para cima, observando primeiro o concreto e depois a abstração, sendo a física anterior à metafísica, logo percebemos que as manifestações divinas são observadas a partir das ações humanas, estas que originam as regras abstratas. Elegemos como exemplo deste pensamento Aristóteles e Santo Tomás (séc. XII e XIII). Em seguida, nos séculos XIV, XV e XVI o método indutivo (concreto-abstrato) cede lugar ao dedutivo (abstrato-concreto), ou seja, a metafísica precede à física, o conhecimento parte do geral para o particular, retira-se da “lei natural” princípios da razão.

Portanto, há uma transição na justificação das normas, primeiro a burguesia prioriza suas relações e em seguida naturaliza, para só assim fundamentar o direito em uma ordem abstrata, não passível de questionamentos. Logo, como o direito decorre não mais da observação das relações entre os sujeitos, mas sim de uma ordem superior, surge o seu caráter imutável, cimentando os valores naturalizados pela burguesia. A partir de agora, a religião (não mais detentora do pensamento político dominante) se detém ao amor e especulações filosóficas (abstratas). Neste contexto, vale destacar o posicionamento da ordem dos franciscanos, que rompem esta nova

⁵⁰ O termo “homem” posteriormente é substituído por “pessoa” e “humano”.

⁵¹ Trindade na tradição cristã são os atributos de Deus, ou seja, é um ente divino que se manifesta como Deus Pai, Filho e Espírito Santo.

lógica religiosa ao afirmar que se deve orar e fazer boas obras, o que implica que discussões teóricas devem gerar práticas sociais.

Assim, Villey (2007, p. 141) pondera da seguinte forma:

Essa vontade de ser útil e de pôr os estudos a serviço da vida prática parece ter-se transmitido aos filósofos da época moderna, nisso ainda herdeiros de uma *teologia*. Pelo menos, à maioria deles: a Francis Bacon, a Descartes (inventor da famosa frase de que a ciência visa à dominação do homem sobre a natureza), ou certamente a Leibniz. Entra-se na era da Técnica e da ciência utilitária. Ela constrói, enfim, essas máquinas com que no século XIII sonhara Roger Bacon.

O pensamento utilitarista, baseado no proveito mediato ou imediato que a pessoa gozará com seus posicionamentos, ganha espaço pelo seu caráter prático, o que é revertido em adeptos ao sistema social, econômico, político e jurídico burguês. A religião, representando o viés cultural da sociedade, tem sua função mitigada ao se limitar a especulações no campo das ideias, quando para seu fortalecimento, seus empenhos de pesquisa devem ser revertidos em respostas práticas.

Segundo Villey (2007), os fundadores da filosofia política e do direito moderno também foram pragmáticos, a exemplo de Cumberland, Selden, Hobbes e Locke. Todos construíram pensamentos com interesses partidários, mas o fizeram de forma velada. Tendo esta constatação do autor, põe-se em questionamento se a construção dos direitos humanos se serve a questões partidárias (leia-se, domínio político) de modo camuflado ou de fato representa a dignidade e felicidade humana indistintamente.

Ao realizar tal análise, constatamos que a filosofia e política modernas não têm tradição jurídica, assim, cria-se uma nova linguagem com fundamento no direito natural, filosofia da moral e teologia (pensamentos burgueses), que são os direitos humanos. A teologia inspira, mas não se confunde com os direitos humanos, tendo em vista que se remontarmos a Hobbes em *Leviatã* (1983), houve um aproveitamento de termos como “estado de natureza”, “natureza do homem”, mas rompe com a teologia na medida que decanta as instituições até se chegar ao ser humano isolado para reestruturar a sociedade. Da ideia de isolamento embase-se de que as pessoas nascem iguais e livres, fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O *jus naturale* de Hobbes representa o exercício do direito subjetivo, na medida que é a livre ação do indivíduo, sem nenhuma lei para limitar.

A liberdade do sujeito é ilimitada: no ponto de vista em que falta qualquer proibição ou obrigação (na ausência de uma lei comum), é permitido ao sujeito agir como quiser. Ele só sofre limite do interior, da Razão subjetiva do indivíduo. Toda liberdade é, por essência, indeterminada, infinita. (VILLEY, 2007, p. 146/147)

O estado de natureza é um estado de guerra, pois todos entram em conflito para proteger a sua liberdade, que corriqueiramente colide entre as pessoas. A solução deste problema é a razão, que produz a “primeira lei natural”, que é a paz, só alcançada por meio do contrato, em que todos transferem uma parcela de sua liberdade ao estado, este que exercerá liberdade ilimitada.

Villey (2007) afirma que as consequências disso é que o direito está ligado à ideia de soberania dos poderes públicos, positivismo jurídico, direitos subjetivos e sanção. Ainda menciona que Hobbes não cria o estado moderno, mas apenas fundamenta um fato histórico que já era uma realidade. Assim, podemos entender que o pensamento filosófico fundamenta as relações sociais, que no caso em apreço representa o empoderamento do estado, origem das distorções das ações dos entes públicos, legitimados pelo campo jurídico.

O raciocínio de Hobbes é parcialmente refutado por Locke (2001), na obra “Dois tratados sobre o governo”. Locke considera que no estado de natureza havia já o direito de propriedade, resultado do trabalho da pessoa. Propriedade no sentido de direito patrimonial individual, a qual todas as demais pessoas devem respeitar. Villey (2007) observa que o direito unitário no estado de natureza de Hobbes transforma-se em um direito múltiplo de Locke, pois são várias as propriedades. Percebemos que em Locke já não há mais o caos da guerra, ao afirmar a existência de uma lei comum, cuja diretriz é que todos devem respeitar a propriedade alheia. Portanto, no pensamento de Locke, resta demonstrada a liberdade de consciência, de opinião e de resistência dos súditos.

Este paralelo entre ambos pensadores demonstra o desenvolvimento de ideias, em que possuem objetivos distintos, sendo os direitos dos homens para Hobbes o intuito de legitimar o absolutismo dos Stuarts, já Locke é a legitimação do poder político de uma classe social/econômica específica e o que constatamos em comum, é que ambas fundamentam o rompimento de um sistema de poder para o estabelecimento de outro. Temos o desenvolvimento de ideias em favor de interesses políticos, em que uma classe pretende o controle sobre outra.

Ao considerarmos o desenvolvimento filosófico e religioso acima, ao analisar os fundamentos dos direitos humanos, nos posicionamos claramente pelo jusnaturalismo, na medida em que se estabelecem valores de uma classe como absolutos, indisponíveis e inerentes ao ser humano. O modo de manifestar-se tem origem com as declarações dos Estados Unidos e França, produtos de disputas entre classes. O primeiro pretendia independência política da Inglaterra e o segundo romper com a classe então dominante.

Os Estados Unidos para fundamentar as mudanças pretendidas e alcançadas, lançaram mão de argumentos naturalistas, conforme transcrito abaixo.

Eles [argumentos filosóficos] alegavam, em primeiro lugar, que os direitos naturais das declarações eram expressão da vontade divina e uma reafirmação apenas das liberdades tradicionais do “inglês livre”. [...] os direitos do homem seriam estabelecidos e melhor protegidos se a sociedade fosse deixada amplamente livre de intervenção do Estado. Isto era naturalismo moderno típico. (DOUZINAS, 2009, p. 101)

Ora, o valor naturalista posto em evidência é a liberdade individual, que se opõe ao poder estatal, logo o indivíduo deve agir com mais liberdade e o estado ter sua atuação minimizada. Esta liberdade é a autonomia de trocas de produtos e/ou mão de obra, com intervenção mínima do estado. A França segue o modelo estadunidense, que ao pretender também o rompimento de um regime, lança mão de argumentos jusnaturalistas de liberdade. Percebe-se que a ideia a se transmitir é que não se estabelecem novos direitos, mas está sendo estabelecidos direitos que sempre existiram e que justifique a transição de um regime político-econômico para outro.

A mudança política e econômica de uma sociedade é delicada, pois o apoio popular é de fundamental importância, sendo função dos intelectuais orgânicos realizarem a união entre a opinião pública e o novo sistema político, sob pena de fracasso. Logo, a difundida dignidade humana seria alcançada com o livre comércio, em que todo cidadão pode ascender economicamente com seus próprios esforços, estando presente a universalidade de oportunidades, ideias que possuem grande alcance aos membros da sociedade.

Diante da efervescência de esperança trazida pelas declarações estadunidense e francesa aos seus povos, são nelas que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) se fundamenta claramente, sendo disposto por Costa Douzinas (2009, p. 103) que “Finalmente, os direitos proclamados não eram um fim em si mesmos, mas os meios usados pela Assembleia para reconstruir o Estado”. Percebe-se, que os direitos elencados nas respectivas declarações não são os fins pretendidos, mas meios a se alcançar o rompimento de um sistema político com o consequente estabelecimento de outro, tendo o apoio de pensadores que criam uma esfera de aceitação popular.

4.2.1.2 - Inefetividade dos direitos humanos

Ao passo que os direitos humanos se propõem a determinados objetivos, quando veladamente possuem outros, as incongruências teóricas e práticas são inevitáveis. Por exemplo, a ideia de que a liberdade está atrelada à coerção, pois para exercer minha liberdade, cedo parcela dela para o Estado, este que pode me coagir legitimamente, ou seja, pode atuar violentamente com base na lei. Logo, o direito ao deixar claro os elementos da moralidade, precisa da coerção para manter o controle social. Cada vez mais, ficam evidentes os objetivos políticos de justificar o poder, a coerção e o controle exercido por quem dita os regramentos naturais dos direitos humanos.

Ao conteúdo de uma declaração ou constituição pode ser atribuído o aspecto performativo e constativo, como disposto abaixo.

A dimensão performativa desempenha a afirmação dos legisladores de que estão autorizados a proclamar direitos e, ao fazê-lo, ela os introduz. As afirmações específicas à “vida, liberdade e busca da felicidade”, por outro lado, enunciam esses direitos e confere-lhes substância. O primeiro paradoxo rapidamente prolifera em outros que irão impedir as declarações e constituições de serem totalmente implementadas ou de fundarem uma ordem social estável. (DOUZINAS, 2009, p. 107)

Segundo Douzinas (2009), as declarações de direitos humanos e as Constituições dos Estados não são totalmente implementáveis, não garantem uma sociedade estável, isto é, os direitos nelas dispostas são limitadas e não tem o poder de encaminhar uma sociedade para uma felicidade e dignidade em plenitude. O que nos leva a entender que no máximo pode-se alcançar são dignidades específicas e felicidades localizadas. Vale mencionar, que a Revolução Francesa não declarou direitos para todos indistintamente, mas àquele homem, branco e livre, que era o cidadão, o sujeito político.

Da forma oficialmente posta, a ideia é transmitir que todos os seres humanos sejam titulares destes direitos e a solução para todos os problemas da humanidade, entretanto, o surgimento dos direitos em apreço tem fins bem específicos, conforme mencionado abaixo.

Ó medicamento admirável! – capaz de tudo curar, até as doenças que ele mesmo produziu! Manipulados por Hobbes, os direitos do homem são uma arma contra a anarquia, para a instauração do absolutismo; por Locke, um remédio para o absolutismo, para a instauração do liberalismo (VILLEY, 2007, p. 162)

A finalidade dos direitos humanos é meramente política, visa o definitivo rompimento de um sistema e fundamentar/fortalecer a criação de outro, buscando a legitimação social de um novo sistema político e econômico, que ao ganhar adeptos, estabelece uma violência simbólica, em que os dominados assimilam e defendem os interesses dominantes burgueses. Portanto, os dirigentes da classe insurgente e que ascende ao poder político são os maiores beneficiados das regras. O direito por ser oriundo de relações/disputas humanas, vai ter que privilegiar algum lado, não tendo como beneficiar a todos indistintamente, conforme Villey (2007, p.162) menciona: “Mas, atenção!

Cumpra escolher: ou *bem* de uns, ou *bem* de outros. Nunca se viu na história que os Direitos Humanos fossem exercidos em proveito de *todos*.” O que evidencia a inefetividade dos direitos humanos, tal qual estão dispostos, pois claramente a pretensa universalização é impraticável.

Percebe-se um discurso dos direitos humanos que não se amolda à finalidade de seus instrumentos, por isso a necessidade de uma camuflagem, de uma complexidade instrumental para dificultar seu entendimento, conforme transcrito a seguir.

Assim, os filósofos modernos nos gratificam com uma linguagem cujo resultado mais claro é um mergulho na névoa. Linguagem indistinta, perigosamente imprecisa, geradora de ilusões e de falsas reivindicações impossíveis de satisfazer. Se seu triunfo é total no século XX, é porque a decadência a cultura é a repercussão do progresso técnico. (VILLEY, 2007, p. 163)

Portanto, o desenvolvimento dos direitos humanos está atrelado à decadência cultural e o progresso técnico, exemplificado pelo conhecimento tecnicista do ensino jurídico, que desprestigia o pensamento crítico (que faz desenvolver substancialmente a sociedade) em detrimento de saberes mecanicistas (que apenas fortalece comportamentos subalternos). Mitiga-se o ser cidadão em favor do trabalhador repetidor de ideias conformistas burguesas.

No desenrolar da história, os sujeitos tutelados pelos direitos humanos vêm aumentando de modo pontual⁵², como o direito do escravo a ser livre, da mulher votar, da criança não ser abandonada à sorte, etc. Para cada grupo vulnerável tutelado, surge um rol de direitos declarados e assim aumentando a adesão popular. Entretanto, o que percebemos é a incapacidade de se efetivarem os direitos mais básicos declarados nas cartas nacionais e internacionais.

De que adianta discutir o direito abstrato do homem à alimentação ou aos medicamentos? A questão coloca-se em encontrar o método pelo qual fornecê-la ou ministrá-los. Nessa

⁵² O que evidencia o direito como expressão cultural e histórica, pois suas manifestações em um primeiro momento constroem uma realidade e depois desconstruem, a depender do resultado das disputas do campo jurídico.

deliberação, aconselharei sempre a que busquem a ajuda de um agricultor ou de um médico, e não de um professor de metafísica. Direitos não são universais nem absolutos; eles não pertencem aos homens abstratos, mas a pessoas determinadas em sociedades concretas com sua “infinita modificação” de circunstâncias, tradição e prerrogativa legal. (DOUZINAS, 2009, p. 113)

Delimitar a natureza e a mutação dos direitos humanos é fundamental para entender seus fins meramente políticos, entretanto não é salutar o empreendimento de esforços teóricos exagerados para a discussão de direitos com fundamento em valores universais e imutáveis ou localizados e mutáveis no tempo e espaço. As necessidades são concretas, atuais e não abstratas e futuras, por isso, destaca-se Douzinas nas afirmações acima. Quem está com fome precisa de comida, quem está doente precisa de tratamento adequado, isto são problemas práticos que meras conjecturas e reconhecimentos de direitos não suprimem as necessidades, valendo-se apenas de discurso de permanência ou alternância do poder, a depender dos interesses.

Neste contexto, os direitos humanos perdem o sentido propagandeado oficialmente, restando uma finalidade incompatível com sua essência. Vale destacar o significado do termo “sentido” e “finalidade” utilizado e abaixo explicado.

É importante não confundir, porém, *sentido* com objetivo ou *finalidade*. Esta última tem relação com a função das coisas, aquilo para que elas servem. [...] *Sentido*, assim, tem relação com a *valia* das coisas, com sua *dignidade intrínseca*. É isto que nos permite dizer, por exemplo, que um trabalho dignifica o homem, ainda que tenha um valor relativo, momentaneamente, para a sociedade. Assim, a perda do sentido não altera a factualidade da existência, pois algo ou alguém ou uma atividade qualquer pode continuar existindo em que pese ter perdido o sentido. A perda do sentido afeta, porém, a orientação do homem. (FERRAZ JÚNIOR, 2015, p. 339)

Portanto, a influência moral tem direta vinculação com o sentido de algo, pois é o que proporciona sua dignidade, seu elemento interno que valida as ações. Note que os direitos humanos ao pretender ser um fim em si mesmo, quando na verdade é um instrumento para fins políticos, lança mão de artifícios que o fazem perder o sentido de ser, restando apenas sua finalidade sem

orientação, o que implicam na inaplicabilidade dos conteúdos dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos.

O conteúdo abstrato das declarações (nível internacional) e das constituições (nível interno) instiga pesquisas críticas ou conformistas, mas apenas a intervenção prática é que muda a situação da sociedade. Movimentos sociais localizados e com interesses específicos é que transforma a realidade dos sujeitos, pois o STF reconhecer a legalidade da antecipação terapêutica do anencéfalo resultado de relevantes discussões acerca do direito à vida, saúde e sofrimento psicológico em nada adianta se não houver hospital preparado para realizar o procedimento cirúrgico à população economicamente carente. Totalmente inócuo o ordenamento declarar o direito ao patrimônio mínimo se não há condições de se trabalhar e auferir renda necessária para serem adquiridos os bens pertinentes a satisfação das necessidades básicas da pessoa.

A abstração do sujeito tutelado pelas convenções internacionais é a tentativa do reconhecimento do sujeito universal, o que em contrapartida torna as proposições normativas cada vez mais abstratas e se afasta da realidade do sujeito concreto. A internacionalização dos direitos humanos é um discurso universalizante, mas incompatível com as necessidades existenciais localizadas. Fácil saber do que precisa uma pessoa com fome ou doente que tenha nome e endereço certo, mas adota-se a estratégia de buscar um mundo ideal para uma pessoa imaginária, esta que deve pautar sua dignidade nos padrões universalizantes, sob pena de não poder reivindicar suas necessidades não reconhecidas pelas normas.

Os direitos humanos mais do que um alvo a ser alcançado, é um meio modelador de comportamento idealizado pelos detentores dos valores a serem seguidos. Portanto, os direitos humanos como projeções abstratas são meios para se alcançar fins políticos, revelando-se como um mecanismo de empoderamento internacional, relegando para segundo plano e de competência residual e local a real busca da dignidade e felicidade humana, em decorrência da inexistência de sentido (fundamento), mas apenas de finalidade (objetivos). Logo, os direitos humanos são essencialmente inefetivos em plenitude.

4.2.2 – Os direitos humanos em favor da emancipação política

Os Direitos Humanos representam o discurso de uma constante construção resultado de disputas, em que grupos vulneráveis pleiteiam maior participação social e política. A dignidade humana é seu maior símbolo, pois ao tempo que incorpora como sujeito titular dos direitos humanos pessoas às margens da sociedade, também intenciona um caráter universalizante. Ao se referir aos direitos humanos, lembramos que nos reportamos ao conjunto normativo enumerado inicialmente pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” aprovada pela Assembleia Geral da ONU no ano de 1948, sendo uma resposta às atitudes violentas cometidas pelo nazismo.

O nazismo elege uma determinada raça de pessoas, a ariana, como pura e merecedora de tutela, ao tempo que as demais deveriam ser exterminadas em nome de uma purificação humana. Para este fim, seu maior expoente, Adolf Hitler, trilhou a conquista do poder político alemão, criando uma legitimação social e jurídica de suas atitudes. Isto é, o nazismo não foi um movimento contrário à lei e insurgente ao Estado, pelo contrário, fez uso destes dois instrumentos de dominação.

Pois bem, os direitos humanos surgem neste contexto e por isso visa a universalização de seus preceitos, tendo a dignidade humana um valor que se enquadra perfeitamente para atingir uma quantidade irrestrita de sujeitos, conforme expomos no capítulo anterior. Duas linhas de atuação foram necessárias, que é a internacionalização de valores éticos e morais que respeitem a pessoa humana e sua influência na construção de constituições nacionais, pois assim valores universais estariam norteando as legislações internas dos países.

Logo, o Estado passa a ser influenciado por valores globais e seus cidadãos passam a ser titulares de direitos reconhecidos internacionalmente. Afirmamos anteriormente, que estes sujeitos são tutelados pela simples situação de pertencerem à categoria de ser humano, independente de origem racial, econômica, identidade sexual e qualquer outra característica que o distinga de outros grupos. Os valores que o protegem são indivisíveis, irrenunciáveis, pois o sujeito deve existir dignamente em plenitude de seus atributos humanos. É assim, que se criou um senso comum em torno de

valores previsto na Declaração de 1948, como sendo universal e um mínimo existencial às pessoas.

Apesar de toda a essencialidade do respeito ao ser humano, os direitos humanos não são exceções ao que já foi explanado oportunamente no que diz respeito ao campo jurídico, ou seja, os direitos humanos também são um instrumento de dominação, valendo-se como mecanismo garantista de privilégios de classe. Então devemos descartar completamente este mecanismo e buscar em definitivo a extinção total de direitos? Isto certamente é inviável de imediato. Sobre esta questão, Joaquin Herrera Flores dispõe o seguinte:

[...] los derechos humanos pueden servir de legitimación del orden hegemónico (sobretudo, cuando son entendidos desde una perspectiva abstracta), o, por el contrario, (si es que los contextualizamos y los relacionamos con las prácticas sociales que están en su base) pueden convertirse en procesos de apertura y consolidación de espacios que permiten a los oprimidos, subordinados y marginados por las relaciones de poder dominantes abrir espacios para luchar por su dignidad humana. (FLORES, 2017, n. p.)

O caminho a ser seguido e defendido na presente pesquisa é o confronto político encabeçado por grupos vulneráveis, visando a conquista do poder político, viabilizando a utilização dos direitos humanos em benefício dos grupos marginalizados social e economicamente. É o uso pragmático deste rol de direitos, que identificamos como a busca pela emancipação política, essencial à emancipação humana, esta ficando neste momento no plano abstrato/mediato e necessário para nortear os reais valores a serem alcançados. É como foi dito em capítulo anterior acerca dos estratos que compõem o direito, lembrando, a cultural, reprodutivista e de práticas sociais. Apontamos a emancipação humana como valor cultural a ser alcançado, já a emancipação política o uso dos direitos humanos como prática social.

Neste sentido, não defendemos inicialmente a extinção dos direitos humanos no formato que se apresenta, mas o reconhecimento de seus valores burgueses a serviço do capital, sendo um mecanismo de contenção das insatisfações sociais, e é aí que surge a necessidade de discutir uma reinvenção destes direitos, desconstruindo seus pilares, apontando as

contradições burguesas no âmbito dos direitos humanos e construir uma alternativa ao domínio do poder político.

A utilização dos direitos humanos a serviço de uma política emancipatória é tratada por Santos (1997), trazendo ele esta categoria de direitos como sendo uma regulação social, o que dificulta a emancipação, haja vista esta regulação se fazer por meio do Estado. A pretendida universalização dos valores em apreço faz uso da ideia de globalização para difusão de seus preceitos, o que se esbarra no Estado regulador. Temos então o conflito entre a ideia universalista e as peculiaridades locais de cada Estado independente.

Nos filiamos ao pensamento de Santos (1997) no sentido de que o problema acima apontado não impede a utilização dos direitos humanos para a busca da emancipação, pois a ideia de globalização deve ser considerada simultaneamente com a fragmentação cultural. Em suas palavras: “A minha intenção é justificar uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local.” (SANTOS, 1997, p. 107). O posicionamento de Boaventura é acolhido por nós, visto que é no reconhecer a diferença (o que ele denomina de legitimidade local) que esta estratégia prosperará, o que se opõe a igualdade defendida na Declaração de 1948, pois é no reconhecimento formal da igualdade que se fortalece a desigualdade na vida real.

A globalização como sendo um mecanismo universalizante dos direitos humanos apenas fortalece nosso entendimento de direito como instrumento de dominação, como mencionado a seguir.

[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. (SANTOS, 1997, p. 108)

Com base na citação acima, percebe-se o seguinte sobre a globalização: primeiro, que há conflitos de interesses entre grupos. Segundo: que grupos dominantes impõem seus valores aos dominados, ou vencidos na disputa pelo domínio do poder político. Com isso, a globalização representa a difusão de um determinado valor que é local, mas que se sobrepõe a outro igualmente local, este que não prevalece fora de suas fronteiras, pelo contrário, tende potencialmente a ser extinto.

Essa relação de dominação é o que Boaventura de Sousa Santos (1997) denomina de localismo globalizado e globalismo localizado. O primeiro característico dos países capitalista de centro, que difundem seu idioma, suas empresas e visão econômica, por exemplo. Já o segundo é pertinente aos países periféricos, que são influenciados pelos de centro. Há uma clara relação de dominação velada pelo discurso da universalização ou globalização.

Para estabelecer uma disputa sem abandonar a ideia de globalização, Santos (1997) traz o conceito de cosmopolitismo, que é a utilização de organismos internacionais a serviço de interesses de países periféricos, grupos vulneráveis na perspectiva subalterna. Outro ponto abordado é o que ele denomina de patrimônio comum da humanidade, que são temas globais e de interesse da existência humana, a exemplo de questões ambientais e utilização do espaço aéreo. Estes dois últimos modos de globalização (globalização contra-hegemônica) envolvem os países periféricos em igualdade com os de centro, ao tempo que os dois primeiros (globalização hegemônica) são modos de dominação dos países capitalistas de centro.

Os direitos humanos enquanto se apresentam atualmente, funcionam como globalização hegemônica, tendo os valores de países capitalistas de centro como elementos influentes em culturas periféricas localizadas. A utilização da globalização contra-hegemônica dos direitos humanos sinaliza práticas sociais e políticas favoráveis à emancipação política. Entretanto, deve-se ter cautela com este uso, haja vista o perigo de apenas inverter os polos dos atores sociais, permanecendo a relação de dominação centro-periferia só que fundamentado em valores diversos.

Entendemos o uso da hermenêutica diatópica como um instrumento relevante para a superação da atual ideia de universalidade de direitos humanos. Trata-se de uma estratégia que reconhece pontos fortes de cada cultura, a exemplo da ocidental capitalista e oriental muçulmana, ao tempo que aponta a incompletude de cada uma. É neste sentido que há uma sinalização para um diálogo intercultural, em que ao reconhecer a diferença entre culturas, elegem-se questões comuns que devem ser consideradas globalmente. Portanto, a hermenêutica diatópica sugere não a superposição de uma cultural sobre outras, mas uma produção coletiva de conhecimento capaz de uma vivência mútua em favor da diferença.

A proposta de buscar novos direitos humanos, ou uma reinvenção de direitos humanos, nas palavras Herrera Flores ou reinventar a teoria crítica, nos dizeres de Boaventura, não é uma tarefa fácil, mas nos posicionamos desta forma por entender que sem a construção teórica não haverá atuação prática diversa da que temos atualmente. Assim, estes novos direitos humanos é o próprio combate às práticas e valores liberais, que coisifica o ser humano não detentor do capital, logo devem ser desconstruídas em favor de condutas verdadeiramente inclusivas, seguindo parâmetros a seguir pontuados.

Deve-se de logo, uma reflexão acerca dos direitos humanos, pensando-o de modo crítico, o que implica em criação de algo novo e por isso desconstruir o ser humano objetivado (alienado para Marx) e criar o ser humanizado e assim mudar a realidade estabelecida historicamente. É no plano da realidade que se situa a produção cultural, isto é, relacionamentos que desencadeiam em processos conformistas ou de rompimento, possuindo este último o potencial de superação da alienação da pessoa. A humanização do ser, em um patamar político se dá por meio da participação da classe dominada, e aqui vamos denominar de vulneráveis, de modo ativo nas decisões que influenciam (considere aqui a diferença entre “influenciar” e “construir”, já discutida na presente pesquisa) a sociedade.

Assim, ao invés de apenas retirar a credibilidade prática dos direitos humanos em favor dos grupos vulneráveis, o que posiciona em um pensamento abstrato, ao menos em princípio, optamos por utilizar os direitos humanos em favor dos verdadeiros necessitados, pondo-os também no centro do sistema relacional, isto é, na realidade social. Esvaziar a centralidade dos valores eurocêntricos dos direitos humanos e dialogar com o localismo dos povos é essencial para a construção de uma universalidade que produza humanização aos povos. É importante que nesta empreitada prática, não se perca as premissas teóricas que devem nortear as mudanças pretendidas, sob pena de se cair em uma mera reprodução dos interesses atualmente dominantes.

Em uma perspectiva de atuação transformadora concreta dos direitos humanos, devemos focar as conquistas do hoje e por isso mesmo identificar as ocorrências geradoras de desigualdades suportadas pelos vulneráveis. Daí a importância da prática relacional que cria o *habitus* na sociedade, o que se faz

com a necessidade de organizações, quer sejam partidárias, sindicais ou agremiações de qualquer natureza.

Portanto, os direitos humanos defendidos por nós não se valem a enumerar valores a serem tutelados universalmente, mas que as relações sociais entre as pessoas sigam parâmetros múltiplos que prestigiem a identidade cultural local, que prevaleça os comportamentos concretos em convergência com a subjetividade de cada sujeito, contrariando a ideia de que as relações devem obediência a um sistema normativo externo, impositivo e padronizante. Isso significa defender a legitimidade de atos diferentes e até mesmo opostos a uma determinada situação, contrariando a universalização de comportamentos locais, que legitimam a homogeneidade e a consequente exclusão de sujeitos de direitos.

O que se pretende com esses novos parâmetros relacionais é que seja dada a oportunidade de conquistas de bens materiais e imateriais aos diferentes, alcançada pela emancipação política, atribuindo oportunidades iguais aos grupos sociais. É no equilíbrio do exercício de poder político que os direitos humanos nesta nova perspectiva devem exercer papel preponderante, rompendo com a atual apresentação, que não se prestam a tal fim, mas apenas para criar uma esfera de legitimação das desigualdades e o fortalecimento do poder político existente.

Para o uso dos direitos humanos visando as finalidades elencadas, a educação exerce função preponderante, o que nos leva a refletir sobre este tema nos capítulos que seguem.

PARTE II - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CAMPO JURÍDICO

5 – EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO CRÍTICO: A BUSCA PELA CONSCIÊNCIA DA LUTA DE CLASSES

5.1 – RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

A emancipação política é possível com mudanças em todas as áreas da vida humana, ressaltando a da consciência humana acerca da realidade em que vive. A educação voltada para a conquista política dos grupos vulneráveis implica na direção da finalidade emancipatória pretendida. A alienação do trabalho que é a fonte das desigualdades sociais no sistema capitalista, tem como um dos efeitos a divisão do trabalho, sendo a educação nos atuais moldes como instrumento preparatório para o enquadramento do sujeito nesse contexto laboral, valendo-se como reprodutor das desigualdades existentes.

Nesse sentido, o capitalismo ao se apoderar dos meios de produção, influencia a educação como conhecimento meramente tecnicista, principalmente aos menos favorecidos econômica e socialmente, limitando ou quase que anulando as possibilidades de pensamento formador de opinião que vá de encontro às desigualdades presentes na sociedade. Apesar disso, o domínio dos meios de reprodução educacional pelo sistema capitalista apresenta inicialmente melhorias em relação ao sistema anterior, a exemplo do aumento de pessoas alfabetizadas, o que proporcionou mais acesso à informação, não significando que seja o suficiente para uma área vital da sociedade como é a educação.

Esclarecemos, de imediato, que nossa proposta não se vale a um retorno educacional anterior ao capitalismo, até porque também estava presente uma sociedade classista, mas visamos evoluir a partir da realidade atualmente existente, pondo em evidência as contradições capitalistas e seguindo em favor da mudança comportamental capaz de gerar conquistas de espaços relevantes na sociedade pelas pessoas marginalizadas socialmente. Vale esclarecer que o processo educacional predominante pré-capitalista envolvia igreja e família, entretanto com o domínio capitalista, ambas as

instituições perderam espaço para a escola, servindo-se esta aos interesses burgueses.

Portanto, essa educação escolar, que identificamos como educação formal, possui estreita relação com o aparato estatal capitalista. Temos a instituição escolar formando valores em torno da sociedade classista, reforçando e naturalizando a ideia de trabalho alienado, o que estabelece um *habitus* coletivo, um senso comum entre os sujeitos dominados, lhes retirando o poder de criar um pensamento livre. É estabelecido um domínio social muito mais eficaz do que a escravidão e a servidão, pois, com o capitalismo, os grupos dominados pensam e agem em favor do dominante, o que adotamos denominar de violência simbólica, conforme descrito abaixo.

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma AP [ação pedagógica] como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 29)

Bourdieu e Passeron dispõem que o confronto de forças originam a ação pedagógica, esta um mecanismo de reprodução e dissimulação do arbitrário cultural. Portanto, o processo educativo se serve em dissimular os valores (arbitrário cultural) de uma força, poder ou capital, tendo como resultado a ausência de consciência das disputas existentes na sociedade por parte da classe dominada, sendo propriamente um *habitus* conformista, conforme Bourdieu e Passeron dispõem a seguir.

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a AuP [autoridade pedagógica], isto é, uma delegação de autoridade (por 1 e 2), a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo (por prop. 2.3 e 2.3.1), a AP implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar

o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um árbitro cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 43/44)

As ideias acima são no sentido de que a ação pedagógica enquanto educação formal implica na formação de um *habitus*, cujos princípios interiorizados são do interesse de uma classe e permanecerão interiorizados nos agentes educados, mesmo após a cessação da ação pedagógica. Isso significa dizer que mesmo após o agente não mais possuir vínculo com alguma instituição formal de ensino, o que perpetua os valores dissimulados e internalizados e a partir de então, o próprio agente educado servirá como meio de reprodução desses valores.

A educação formal, apesar da submissão ao Estado, não é um produto totalmente acabado da burguesia, pois identificamos uma complexa disputa social simbólica em busca de preenchimento dos espaços políticos influente no processo educacional. Antes de prosseguir, ressaltamos que ao mencionar a ligação entre educação e Estado, não nos referimos, exclusivamente, ao ensino formal público, mas, também, a exploração do mercado educacional por entidades privadas⁵³, pois, também, integram o Estado e devem seguir parâmetros mínimos estabelecidos pelos órgãos de controle educacional, que, no Brasil, destacamos o MEC (Ministério da Educação) e a CAPES na regulação da pós-graduação.

O que demonstramos é o processo educacional como mecanismo reprodutor dos interesses burgueses e que, nosso objetivo, é traçar estratégias em que haja um rompimento com essa realidade, que a educação seja entendida de modo mais amplo que meramente suas instituições formais e, assim, possibilite a construção e influência de uma sociedade que vise a coletividade e não o individualismo, que repense a alienação do trabalho e ao menos a mitigação da sociedade classista. Para essa finalidade, utilizamos dos

⁵³ A aplicação de nossas ideias à iniciativa pública e privada de ensino, leva em consideração a atual estrutura educacional do Brasil, não sendo nosso interesse levantar a discussão sobre qual das duas seria a mais eficiente em uma sociedade.

escritos de pensadores como Marx, Engels que nos proporcionam premissas de pensamento.

Os processos educativos iniciam desde o nascimento, havendo por parte do Estado o interesse em aplicar seus preceitos desde a mais tenra idade. No âmbito familiar da classe desfavorecida, os pais desenvolvem suas atividades laborativas com uma precariedade latente ao ponto de diminuir sensivelmente suas forças intelectivas e visam, tão somente, a sobrevivência própria e de sua família, o que impede de proporcionar aos seus filhos uma educação emancipatória. As crianças e adolescentes aprendem desde cedo que devem estudar exclusivamente para se adequar ao mercado de trabalho e que haja um aperfeiçoamento permanente para acompanhar as mudanças inevitáveis das relações empregatícias.

Entendemos que o rompimento dessa realidade se dá inicialmente com mudanças no ensino formal, empreitada encabeçada pelos membros dessa classe desfavorecida, mas que tenha consciência de classe e abertura em campos sociais de influência coletiva. Sem a ocupação desses espaços, os conflitos que visem as melhorias nas condições educacionais restarão extremamente dificultosas, pois além da vulnerabilidade econômica e social, também permanecerá a fragilidade política. Sobre esse posicionamento, Marx expõe o seguinte.

[...] O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados. (MARX, 1982 ,n. p.)

Portanto, a educação formal é fundamental nesse movimento de ruptura, mas para o seu funcionamento em favor do trabalhador, necessárias são as adequadas mudanças legislativas e óbvio que isto se dá, sobretudo, por meio da ocupação dos espaços do governo. Logo, é o controle do Estado e do direito pela classe subalterna que afetará, sensivelmente, a educação emancipatória. Assim, a construção e influência de conhecimento formador de pensamento contrário aos interesses do sistema dominante se farão por atos concretos e práticos, que, por sua vez, se fortalecerão com o fomento desse mesmo conhecimento.

Marx (1982) dispõe sobre uma divisão da educação proletária em intelectual, corporal e tecnológica. A combinação entre essas três formas implicará a elevação dos níveis da classe operária sobre a da burguesa. Entendemos que a educação intelectual, mencionada por Marx (1982), deve visar a formação do pensamento emancipatório, sob pena de uma mera internalização dos valores da classe dominante. A higidez física também é relevante ao desenvolvimento da pessoa, que se forma da combinação harmônica de sua estrutura biopsicológica.

Chama-nos à atenção no prestígio do ensino tecnológico que, em princípio, poderia ser entendido como pensamento contraditório de Marx. Entretanto, o que resta evidenciado é que, apesar da educação emancipadora (intelectual), as necessidades materiais e imediatas devem ser satisfeitas, o que só pode ocorrer com a capacitação ao mercado do trabalho.⁵⁴ Então a combinação entre a consciência de classe e o preparo técnico é essencial ao destaque social e econômico dos integrantes da classe trabalhadora. O ingresso no mercado de trabalho sem a consciência de classe é que mantém a alienação do trabalho e fulmina a estrutura intelectual do ser humano, pois a pessoa viverá como um simples equipamento a serviço de um terceiro que influencia suas atividades físicas e psíquicas.

No que diz respeito às instituições educacionais, não basta a pretensão do discurso liberal da universalização do acesso ao ensino, haja vista ser apenas um modo de iludir a opinião pública no sentido de que os dirigentes da sociedade estão empregando esforços na educação de todos, independente a

⁵⁴ Nossa visão entre a relação trabalho e educação será mais detalhada no capítulo seguinte, tendo como ponto de partida as ideias marxianas.

que classe pertence. A mera frequência escolar em grande escala não reforça os objetivos traçados em nossa pesquisa. Entendemos que é fator fundamental o investimento na formação intelectual dos professores, que, ao nosso ver, é um grande óbice ao desenvolvimento intelectual e tecnológico dos mais pobres.

Marx já identificava esse mesmo problema, ao apontar que “[...] não eram raros certificados de frequência escolar, assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever.” (MARX, 1996, p. 33). Esse trecho transcrito corresponde às visitas que Marx realizou em várias escolas destinadas a crianças trabalhadoras na Escócia, tendo o objetivo de verificar a situação que se dava o cumprimento de uma lei inglesa acerca da obrigatoriedade da frequência escolar dessas crianças, oportunidade em que foi atestado docentes praticamente analfabetos.

Além da falta de capacidade dos professores, foi detectada, também, a tentativa de donos de fábrica em preterir do trabalho de crianças que, mesmo precariamente, estavam matriculadas em instituições de ensino. Nos dias atuais, tanto as leis formais como as exigências do mercado exigem um certo grau de capacidade técnica, mas essa exigência não se deve ao fato de caracterizar-se como uma preocupação com o trabalhador, mas, sim, que para desenvolver determinadas atividades laborativas, já que o mercado necessita que o empregado tenha agregado conhecimentos mínimos. Caso as fábricas da época que Marx se reporta necessitassem, também, de conhecimentos técnicos que apenas em instituições de ensino fosse capaz de ensinar, certamente os empregadores fomentariam a frequência escolar e o cumprimento da legislação então em vigor.

Portanto, a exigência de frequência escolar, que significa a busca da universalização da educação, não basta por si só, sendo a qualidade do ensino essencial para a formação cidadã, devendo considerar, por exemplo o investimento nos professores⁵⁵ e estrutura física das instituições de ensino, o que torna o ambiente educacional propício ao desenvolvimento do

⁵⁵ “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que **o próprio educador tem de ser educado.**” (MARX, 2007, p. 533) [negrito nosso]

conhecimento, ao menos no sentido tecnológico, que corresponde à inserção no mercado de trabalho que lhe garantirá boas condições materiais de vida.

Logo, percebemos que há uma estreita relação entre trabalho e educação, principalmente, na visão do detentor do capital. Este que em tudo visa a ampliação do lucro tem em mente sempre o cálculo de diminuir os custos e é nesta lógica de raciocínio que se inserem duas questões, a primeira sendo a modernização do trabalho e a segunda os custos com o empregado. A primeira corresponde a busca incessante de novas tecnologias a ser aplicadas nas atividades laborativas, não visando melhor qualidade do produto ou da prestação dos serviços, mas sim uma oportunidade de diminuir a mão de obra trabalhadora e em consequência reduzir drasticamente os custos.

A título exemplificativo, elegemos as atividades de instituições financeiras que empregam cada vez mais a tecnologia em suas atividades. Em tempos mais remotos, um simples saque de dinheiro necessitava da presença do bancário, que formou uma categoria com força política, o resultado foram grandes avanços em benefícios para sua categoria. Entretanto, as instituições financeiras foram paulatinamente modernizando e substituindo os bancários por equipamentos em um primeiro momento e por programas de computadores em um segundo momento.

O saque já poderia ser feito em um equipamento que funciona 24 horas, pagamentos podem ser feitos sem a necessidade do saque de dinheiro, pois de qualquer local que o cliente esteja com um computador e acesso a internet, realiza-se pagamentos com códigos de barras, transferências entre contas, consultas a extratos e tantas outras atividades que tornaram desnecessária a presença do bancário. Muito desemprego é gerado, a relocação no mercado muitas vezes não é possível, gerando atividades informais e precárias e até mesmo o ingresso em atividades criminosas.

A segunda questão suscitada sobre o raciocínio de aumento do lucro é a despesa com o trabalhador⁵⁶, que especificamente à educação, deve ser o

⁵⁶ Essas despesas com o trabalhador na presente tese foi focada especificamente com educação, mas para aprofundar a ideia do custo em relação à “força do trabalho” (expressão utilizada por Marx), indicamos a leitura das obras “Trabalho assalariado e capital” bem como “Salário, preço e lucro” ambos de autoria de Karl Marx, em que o leitor dê atenção à lógica do salário calculado pela capitalista. Aqui transcrevo trecho que sintetiza bem: “Depois do que dissemos, afirmamos que o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência necessários para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho.” (MARX, 2012b, p. 112)

suficiente para mantê-lo apto ao desempenho de suas atividades profissionais. Marx se reporta da seguinte forma.

Por isso, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menores serão os custos de produção do operário, menor será o preço do seu trabalho, o seu salário. Nos ramos da indústria em que quase não se exige tempo de aprendizagem e a mera existência física do operário basta, os custos exigidos para a produção do operário reduzem-se quase somente às mercadorias indispensáveis para mantê-lo vivo em condições de trabalho. O preço do seu trabalho será, portanto, determinado pelo preço dos meios de existências necessários. (MARX, 2012c, p. 44)

Seguimos o mesmo entendimento colocado acima, visto que o trabalhador para gerar uma maior margem de lucro ao empregador deve reduzir suas despesas de manutenção da própria vida, ou seja, a educação deve ser o suficiente para desempenhar suas funções laborativas de acordo com a necessidade do empregador e quanto menor for o tempo dedicado para este preparo profissional, menor será seu custo no mercado. A educação neste sentido está a serviço do trabalho alienado e por isto mesmo é uma educação alienada, pois não gera satisfação pelo desenvolvimento de pensamentos que fortalecem a melhoria em suas condições de vida, mas tão somente gera maiores margens de lucros ao detentor do capital.

Essa simplificação na educação do trabalhador é visível em tempos atuais no Brasil. Basta citarmos a autorização, pelo MEC, de cursos de nível superior com carga horária extremamente curta, ensino à distância e pós-graduação profissionalizante. O primeiro não proporciona ao estudante tempo suficiente para reflexões aprofundadas sobre sua área, sendo um curso quase que com perfil técnico, ou seja, estritamente voltado ao mercado de trabalho. O segundo afasta o estudante do ambiente acadêmico e sob o discurso de modernização do ensino cria um distanciamento entre os alunos bem como alunos e professores, além de criar a comodidade de se despender menos tempo aos estudos e sobrar mais tempo para dedicar-se a sua atividade laborativa.

Já a terceira é extremamente gravosa, haja vista mudar completamente o objetivo de um ambiente de pós-graduação que visa, principalmente, o fomento de pesquisa e, assim, criar novos saberes e questionamentos da

realidade existente. Mas tais programas visam meramente a absorção de conhecimentos técnicos necessários ao desempenho de suas atividades profissionais, o que é reflexo do perfil subordinado que a pós-graduação no Brasil nos revela, como já discorrido nas seções anteriores.

Ações dessa natureza gera uma mecanização do pensamento da classe trabalhadora, afastando-os de reflexões acerca da realidade que vivem e reforçando a relação de dominação da classe detentora do capital.⁵⁷ Logo, a educação formal, que está a serviço da classe burguesa, tende apenas em reproduzir seus valores, induzir a internalização dos paradigmas burgueses pela classe trabalhadora, outra função não é de se esperar de quem detém o poder político da sociedade, que não objetiva proporcionar uma educação reflexiva, mas sim geradora de passividade na classe trabalhadora.⁵⁸

Apesar da forte e previsível influência dos paradigmas dominantes representados pelo poder político do Estado, reproduzidos nas instituições oficiais de ensino, não nos parece haver uma barreira inviolável. Pelo contrário, quem se opõe ao uso indevido das instituições de ensino deve buscar estratégias a fim de reverter esta realidade, isto é, criar fissuras nestas estruturas estatais. Marx, ao tempo que reconhece a educação formal como instrumento da classe dominante, não desiste de estabelecer meios de utilizá-los em favor de uma educação que vise a emancipação, conforme transcrito abaixo.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (MARX, 2012a, p. 46/47)

Marx, na citação acima, se posiciona de modo claro que cabe ao Estado proporcionar estrutura adequada para que seja desenvolvida a educação, a

⁵⁷ Os atributos humanos do trabalhador não são considerados, servindo-se da educação como instrumento de divisão de classe, como ENGELS (2010b, p. 153/154) dispõe: “[...] as escolas praticamente não contribuem para a moralidade da classe operária. [...] A classe dominante não descarta e despreza os trabalhadores apenas física e intelectualmente, mas também moralmente.”

⁵⁸ “Nessas instituições [burguesas voltadas ao proletariado], toda educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino” (ENGELS, 2010b, p. 272)

exemplo de investimentos em capacitação docente. Entretanto, o que não se deve admitir é que o Estado eduque o povo. Entendemos essa restrição como sendo defeso ao poder público estabelecer os valores a ser difundidos nas escolas, isto é, as instituições de ensino devem ter plena autonomia para fomentar os mais diversos pensamentos e assim haver liberdade de se formar cidadãos críticos, sujeitos ativos e influentes na construção social e não meros sujeitos conformistas e reprodutor da realidade existente.

Essa perspectiva que visualizamos no campo institucional de uma pós-graduação em direitos humanos. Não obstante cumprir sua função reprodutivista por se integrar à educação formal, deve haver um ambiente crítico, com potencialidade em influenciar o deslocamento de sujeitos à margem da sociedade para que possam usufruir de melhores posições e que estes atuem em favor da ampliação desse deslocamento social, formando, assim, uma dinâmica na sociedade em que a educação gere novas práticas e estas gerem uma estrutura intelectual cada vez mais forte, objetivando um senso comum coletivo em torno desta ascensão da população marginalizada às posições mais influentes na sociedade.

Apesar do controle das instituições de ensino pelos detentores do poder político, os trabalhadores devem se organizar e criar locais de ensino livres da influência da classe dominante, que fomente o rompimento com a educação formal burguesa, visando a elevação do nível cultural da classe trabalhadora, como mencionado abaixo.

As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas -, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram por seus próprios meios uma grande quantidade de escolas e salões de leitura para elevar o nível cultural do povo. [...] uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas, e nos salões de leitura encontram-se quase exclusivamente livros e jornais proletários. (ENGELS, 2010b. p. 271)

O efeito destes centros de ensino é a busca da pretendida emancipação política em um primeiro momento e em outro a extinção da propriedade privada e conseqüentemente a da divisão do trabalho. Logo, são nestes parâmetros que a “A educação [...] retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilateral que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles [aos trabalhadores].” (ENGELS,

1982, p. 90). Este caráter unilateral é a divisão trazida por Marx entre educação e trabalho intelectual de um lado e de outro a educação e trabalho manual, ideia seguida por nós e que será detalhada no capítulo seguinte. Para alcançar os fins expostos, inevitavelmente irão surgir conflitos e por isto mesmo as práticas pretendidas devem ter como protagonistas a população subalterna, as pessoas à margem da sociedade, como Marx expôs:

Eles sentem que somente a classe trabalhadora pode emancipá-los do domínio do padre, converter a ciência de instrumento de dominação de classe em uma força popular, converter os próprios homens de ciências de alcoviteiros do preconceito de classe, parasitas estatais ávidos de cargos e aliados do capital em livres agentes do pensamento! A ciência só pode desempenhar seu papel genuíno na República do Trabalho. (MARX, 2011a. p. 136/137)

É a classe subalterna quem deve protagonizar os conflitos com a classe dominante, valendo-se da educação como instrumento de abolição da divisão de classe. A pretendida emancipação política só é alcançada com o domínio da educação formal e esta por sua vez deve ser independente de diretrizes valorativas liberais e para isto é preciso a ocupação dos espaços governamentais pelas pessoas adequadas. É como Marx (2006, p. 107) menciona: “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais.” É um ciclo em que a educação formal gera ações práticas favoráveis à emancipação, ao tempo que as intervenções na sociedade implicam em uma educação emancipatória.

Por fim, colacionamos abaixo a competência dos níveis educacionais para Marx.

Nas escolas elementares – e, mais ainda, nas superiores – não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais ... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferência sobre religião. (MARX, 2006, p. 109)

Nos parece coerente as ideias acima no sentido de que em séries iniciais, as instituições de ensino lancem mão de uma educação mais informativa, agregadora de conhecimentos gerais e menos reflexiva, esta que se enquadra melhor em níveis mais avançados da educação, como as instituições de nível superior e aí acrescento programas de pós-graduação. Não significa que as crianças e jovens fiquem afastados de reflexões acerca da vida política, mas que esta se dê por meio de uma educação não institucional, que perdura durante toda a vida da pessoa.

Desse modo, resta clara a relevância da educação por meio das instituições formais para a busca da emancipação, entretanto ela não basta por si só. Entendemos que a educação não formal também exerce função preponderante e complementar à institucional, e isto se dá em decorrência das limitações já explanadas no presente capítulo acerca da interferência governamental no ensino formal. Sobre este processo educacional não formal, nos deteremos a seguir.

5.2 - DA LIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

A educação não está limitada às atividades de instituições de ensino, mas sim compreende uma teia de relacionamentos entre as pessoas, tendo no trabalho a matriz diretiva das atividades humanas. Nos posicionamos que o trabalho em seus atuais moldes é alienado e em consequência todas as construções sociais também serão alienadas, como é o caso da educação, logo em uma sociedade com predomínio do trabalho alienado, implica em uma educação alienada, que em vez de fortalecer a pessoa como ser social e humanizada, ocorre o efeito inverso, isto é, desumaniza a pessoa.

Assim, o processo educativo envolve além das instituições de ensino, uma gama de relações sociais envoltas por uma cultura dominante e alienante. Abaixo, transcrevemos citação da obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron que corrobora nossa posição.

Escólio. As proposições que se seguem (até as proposições de grau 3 inclusive) compreendem-se por toda AP, quer seja esta exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada). Ou, ainda salvo especificação expressa, que essa AP vise reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20)

Nos filiamos aos pensadores acima mencionados no sentido de que o processo educativo pode ser utilizado em favor das classes dominantes ou dominadas, sendo os valores destas últimas defendida na presente tese, o que representa a superação da alienação da sociedade. Conforme já exposto, apontamos o objetivo de trilhar caminhos ao alcance da emancipação política, que é o primeiro momento de superação da referida alienação, visando a humanização do ser, e no capítulo anterior demonstramos a necessidade de utilizar as instituições de ensino em favor destes fins, o que não é tarefa fácil, haja vista ser da essência destas instituições atuarem como mecanismos de reprodução da realidade vigente, ou seja, fortalecer o trabalho alienado e a divisão de classes.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de demonstrar a relação entre trabalho e educação, bem como o uso adequado desta última como mecanismo para o alcance da emancipação política, o que configura uma exposição do que passamos a denominar de educação não formal (não vinculada às instituições de ensino ou pelo menos a suas funções típicas), ou seja, aquela que diz respeito às relações do dia-a-dia, que é construída no contato entre os membros da sociedade, sendo cada pessoa construída e construtor cultural de seus valores internos que em consequência influenciam e são influenciados pelas práticas sociais.

Ressalte-se que o nosso posicionamento não é no sentido de um antagonismo entre educação formal e não formal, taxando a primeira como totalmente desnecessária para a construção de uma consciência crítica e a segunda como o único caminho possível para alcançar a emancipação política. O que defendemos é a atuação conjunta de ambas, tendo os sujeitos

subalternos como protagonistas deste movimento educacional em busca da conquista de espaços políticos.

Adotamos o posicionamento de que a educação é o instrumento de superação do trabalho alienado, diga-se crise do capitalismo, haja vista a educação atuar de modo sistêmico, globalizado e cotidiano. É por meio da educação que valores são internalizados, e, paulatinamente, as “verdades” reinantes são desconstruídas. Todavia, reconhecemos a dificuldade da própria educação materializada nas instituições (educação formal), que está limitada à reprodução do sistema predominante.

Mészáros (2006, p. 263), entende que o funcionamento da sociedade não pode ser visto apenas pelo ângulo dos mecanismos de produção, haja vista as sociedades se materializarem pelas ações dos particulares buscando seus próprios fins. Ainda defende que o âmago de uma sociedade estabelecida é a reprodução exitosa dessas finalidades, o que reflete o sistema de produção dominante. Não nos parece viável a diminuição da importância dos mecanismos de produção diante da complexidade das relações sociais, pois aí é onde justamente reside a origem dos paradigmas que influenciam as relações entre as pessoas.

Mas, convergimos com o pensador no sentido de que o complexo sistema de educação é o mecanismo que produz os valores dominantes e reproduz aos demais agentes da sociedade, interiorizando as demandas externas como se suas fossem, é o que denominamos de dominação ideológica, que necessita das instituições de ensino para a legitimação das desigualdades existentes na sociedade. Bourdieu (2007d, p. 24) segue no mesmo raciocínio ao expor que “a violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem [...]”.

Portanto, a alienação tem na educação um mecanismo de convencimento velado dos explorados, em que estes devem se adequar aos padrões sociais inerentes à classe dominante, sob pena de se reconhecer como fracassado e merecedor de restrições sociais. A superação desta realidade que se dá por meio da transcendência positiva da alienação é tarefa da educação no sentido mais amplo do termo, e não apenas da educação formal, isto é, é necessária uma ruptura cultural na sociedade.

De imediato passamos a expor sobre a incongruência entre os interesses subjetivos da pessoa (no caso específico, de quem não ocupa espaços privilegiados na sociedade) e aqueles interesses externos, que vão de encontro com a própria humanização do ser, mas em regra internalizados pela população.

5.2.1 – Divergência entre o interesse interno (moral) e o externo (legalidade/direito)

Para se ter noção da relevância da educação para o alcance da transcendência (a superação da crise/alienação), é necessário realizar um cotejo entre moral e legalidade trazida por Mészáros (2006). A legalidade é referente ao homem público, enquanto a moral cuida do homem particular e uma não pode adentrar na esfera de atuação da outra. A legalidade tem a função de formular exigências e dispor sobre o comportamento dos sujeitos a exemplo do indivíduo contribuinte e empregado, bem como impor normas visando o normal funcionamento das instituições estabelecendo sanções punitivas aos casos de inobservância.

As normas são anteriores à legalidade, pois são necessárias ao regular o funcionamento da sociedade. Caso houvesse coincidência entre as necessidades interiores e as sociais, seria despiciendo a existência de leis. Os desejos internos é o campo da moral, logo se percebe que legalidade e moral não se confundem. Sobre a relação entre ambas, segue abaixo.

A existência da lei é, assim, a prova prática da impotência da moral com respeito a isso. Prova que as necessidades sociais do homem como membro particular da sociedade não se tornaram necessidades interiores do indivíduo real, mas permaneceram externas a ele como “necessidades da sociedade”. [...] ela [a legalidade] é totalmente incapaz de transformar essas “necessidades sociais” externas em necessidades internas do indivíduo real (MÉSZÁROS, 2006, p. 171).

Mészáros coloca uma impotência recíproca, pois com a existência da legalidade, a moral não logrou êxito em tornar externas as necessidades internas e a legalidade não consegue tornar interna ao sujeito as necessidades

sociais. É o caso do indivíduo pagar um imposto não por orientação interna, mas por imposição legal externa. Entretanto, a legalidade e a moral não devem ser vistas como contradições antagônicas, mas unidades de opostos em que uma complementa a outra. A mútua dependência entre ambas é exposta abaixo.

Enquanto a moral sem a legalidade é simples desejo quixotesco, ou uma suposição abstrata transcendental, a legalidade sem seu conteúdo dinâmico é apenas uma moldura arbitrária que permite a substituição das necessidades parciais, voluntaristas, pelas necessidades da sociedade existente (MÉSZÁROS, 2006, p. 172).

Com base na citação acima, a legalidade e a moral precisam uma da outra, sob pena de enfraquecimento de ambas, logo o que é a impotência também é o fortalecimento destas categorias. A moral sem poder sancionador é um mero devaneio, e a legalidade sem um fundamento torna-se arbitrária. O desafio é que as necessidades internas sejam satisfeitas pela sociedade sem a necessidade das imposições da legalidade, o que apenas se dá com o alcance da emancipação humana.

Entretanto, a ideia de extinção da legalidade deve ser vista com cautela, já que ao defender a ação humana pelas suas livres convicções, pode-se incorrer em um caos social. De fato, Mészáros entende que o progresso humano implica no recuo da legalidade (calcado em um pensamento marxista, conforme expomos em capítulo próprio) e por consequência avanço da autodeterminação, que é a própria moral. Mas, a cautela do pensador reside em apontar a educação como mecanismo que alcança a auto-realização ou automediação, e que afasta a incidência da legalidade.

O órgão da moral como automediação do homem em sua luta pela auto-realização é a *educação*. E a educação é o *único* órgão *possível* de automediação humana, porque a educação – não num limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais (MÉSZÁROS, 2006, p. 172).

Dessa forma, a educação não formal é o mecanismo da moral capaz de internalizar valores e fazer com que as necessidades internas coincidam com as necessidades sociais o que paulatinamente afasta a legalidade. Lembrando que no presente capítulo consideramos educação como um processo não apenas institucional. Tendo o sujeito participação ativa na educação, os valores internos passarão a ser atributos próprios com a tendência de exteriorização e por consequência a mitigação da relevância da legalidade, já que cada vez mais se passa a agir conforme e em observância a suas necessidades internas e não meramente para evitar uma sanção estatal. A questão norteadora destes valores é para onde aponta as relações de trabalho, se para a satisfação da pessoa, tornando-o um ser social ou se desumanizando por meio do trabalho alienado.

Como já exposto, no modo de produção capitalista, o produto decorrente do trabalho não pertence a quem produz, mas sim a quem detém o capital o que implica em um afastamento do ser de seu atributo humano, haja vista o trabalho não mais ter o intuito de satisfazer suas necessidades, mas sim de enriquecer uma outra pessoa. Percebemos que a atividade produtiva não mais atinge suas reais funções, já que o resultado do trabalho de uma pessoa pertence a outra, ou seja, é a própria alienação do trabalho. Como o trabalho reflete o ser social (humano e digno), a alienação daquele implica na deste.

Ao defendermos que modificação de tal realidade é dada pela educação, implica em nos levar a discorrer sobre a relação entre educação e trabalho visando superar a causa do afastamento da dignidade do ser humano, que é a alienação do trabalho.

5.2.2 - Educação e trabalho como instrumento da sociedade civil

Gramsci (2001) entende que a sociedade política e a sociedade civil compõem a superestrutura do bloco histórico, sendo a primeira o aparelho coercitivo representado pelo estado, já a segunda é o aparato privado. A ideia de sociedade civil no referido pensador possui origem em comum (Hegel) com a mesma expressão utilizada por Marx, entretanto não possuem o mesmo significado. Não será neste texto, discorrido sobre a questão dos pontos que diferenciam a nomenclatura utilizada por Gramsci e Marx. Para o objeto de

nossa presente tese de doutorado será considerado como sociedade civil o direcionamento ideológico de uma sociedade, exercendo sua influência a partir de organizações sobre toda a superestrutura, o que atesta seu amplo campo de atuação.

A propagação dos ideais ideológicos é de relevo para a sociedade civil, pois assim serão difundidos os interesses da classe dominante. Esta função é realizada de modo difuso, sendo exercida, principalmente, pela igreja, instituições de ensino e imprensa. No que diz respeito às instituições de ensino, Huges Portelli dispõe o seguinte:

A organização escolar, seja sob o controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (na medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardião da língua nacional e, assim, de uma concepção de mundo). (PORTELLI, 1978, p. 27)

Logo, as organizações escolares de um Estado são responsáveis pela propagação dos ideais (concepção de mundo) da classe social dirigente, servindo como contenção de possíveis concepções destoantes, que poria sua hegemonia em perigo. Por isto, a educação é objeto da presente tese, onde estamos analisando seus reais objetivos em função dos interesses da sociedade liberal e classista.

A sociedade civil para Gramsci “não é simplesmente uma esfera de necessidades individuais, mas de organizações, e tem o potencial de auto-regulação racional e de liberdade.” (BOTTOMORE, 2001, p. 352). A ideia de liberdade está intrinsecamente relacionada com o trabalho da pessoa, nas palavras de Antunes:

Assim, noções como realização, plenitude, liberdade *humanas* – pois não há *nenhuma* outra forma de realização, plenitude ou liberdade que não a *humana* – têm seu ponto de partida e de chegada exatamente no *trabalho*; (ANTUNES, 2012, p. 120)

Como a atuação da sociedade civil inclui as organizações educacionais (dentre tantas outras) e estas por consequência agem diretamente na

concepção de liberdade, mister a realização de uma análise do vínculo entre trabalho e o contexto educacional. De imediato, esclarecemos que o ser humano tem na atividade transformadora da natureza a sua condição de existência, que é o próprio trabalho e por este motivo é que a pessoa se diferencia do animal e estabelece uma relação peculiar com a natureza. O organismo humano vive de produtos decorrentes da natureza e por meio do trabalho realiza a adaptação para seu uso.

É, então, exatamente por meio de sua atividade produtiva, por meio do trabalho, que o ser humano – que é “uma parte da natureza” – afasta-se de sua condição imediatamente animal e faz da própria natureza uma extensão de seu corpo, tornando-a assim cada vez mais humana, cada vez mais social. (ANTUNES, 2012, p. 11)

Assim, esse afastamento da condição animal origina o que foi cunhado de corpo inorgânico que é a “relação entre ser humano e natureza e não de uma ou outra parte tomadas isoladamente.” (ANTUNES, 2012, p. 11-12). Por meio do trabalho é que o humano afasta-se do ser natural e assume a qualidade de ser social. Entretanto, o ser social não é independente do ser natural, inexiste uma separação rígida entre elas, pelo contrário, há uma verdadeira interação em que o ser social precisa da natureza, pois esta é o substrato que irá satisfazer as carências do ser humano.

O resultado do processo de transformação da natureza origina um objeto, que é humanizado. O ser humano possui o objeto, mas o objeto também possui o ser humano, na medida em que novas carências surgem devido à existência do produto. Logo, percebe-se que as carências humanas progressivamente se afastam da natureza, o que torna o trabalho cada vez mais complexo. As mudanças do trabalho (sejam as oriundas das relações imediatas ou mediatas entre ser humano e natureza) no decorrer da história é que formam o processo educativo da sociedade, ou seja, não se pode separar trabalho de educação.

Portanto, os seres humanos são responsáveis pela construção de sua realidade, mas o meio em que vive é resultado da satisfação das necessidades do passado, sendo assim objeto do trabalho anterior. As necessidades atuais serão satisfeitas com as transformações complexas do hoje, que criarão novas

necessidades no futuro e por consequência uma nova sociedade do amanhã. Com isso, o trabalho possui fator relevante no processo histórico, conforme transcrito abaixo.

Somente a partir de uma compreensão ampla do trabalho é que se pode compreender as razões pelas quais este configura tanto a causa, quanto o meio e o fim do processo histórico-social do ser humano – *causa* da diferenciação entre ser humano e natureza, *meio* de constante humanização do ser social e *fim*, ou finalidade em si do próprio processo humano, uma vez que o ser social, em virtude do longo processo histórico já trilhado, não mais produz para assegurar a condição animal, mas sim para, uma vez assegurada essa sobrevivência, desenvolver-se livre, isto é, humanamente. (ANTUNES, 2012, p. 25)

O trabalho, ao destacar o ser humano da natureza, humaniza a pessoa e faz surgir o ser sócio-histórico, formando um processo de reprodução social que é imanente à educação, este que tem como escopo a compreensão e direção das atividades que suprem as carências e necessidades dos seres sociais. Este trabalho consiste na objetivação da subjetividade do trabalhador, que conforme já dito, é resultado da transformação, de maior ou menor complexidade, da natureza em um objeto social.

Quando ocorre deste objeto não pertencer ao trabalhador, há o que se denomina de alienação do trabalho, afastando a humanização do ser humano, pois o fruto de seu trabalho não mais pertence a ele, mas sim a outra pessoa, conforme já detalhado em capítulo oportuno. Tal fato se dá de forma contextualizada no decorrer da história e não sempre uniforme em todas as sociedades, por consequência, sua superação também se modifica no tempo e no espaço.

A suplantação da alienação desse trabalho é essencial para a emancipação, que por sua vez apenas será alcançada por meio da educação. Logo, a desestruturação deste trabalho é um processo social lento, em que cada etapa deve apresentar-se mais evoluída do que a anterior, sob pena de não lograr êxito, haja vista o trabalho alienado ser o fundamento da atual estrutura estatal, que possui alto grau de complexidade estrutural, conforme análise a seguir.

5.2.3 - Educação e trabalho como mecanismo de reprodução social

Nas palavras de Sérgio Lessa (2010, p. 09), “[...] cada forma particular do trabalho na história funda um modo de produção também particular [...]”. Considerando que a estrutura econômica mantém intrínseca relação com a própria estrutura social, a educação, nos moldes atuais, é resultado de um sistema que privilegia o individualismo liberal inerente ao capitalismo. A essência de uma sociedade mercantilizada gira em torno da circulação de produto e prestação de serviços com implicação em acúmulo de capital. Qualquer área de atuação é alvo de exploração pelo mercado, o que revela um exercício de manutenção de poder, atingindo campos de extrema importância que deveria ter uma atuação visando não o lucro, mas exclusivamente a satisfação do cidadão. Sobre o controle do sistema capitalista, transcreve-se abaixo.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96)

No que diz respeito à educação, objetiva-se preparar as pessoas para o mercado de trabalho e legitimar as diretrizes do pensamento hegemônico, o que implica em uma simplificação exagerada de tão importante atividade. Além da preparação profissional, relevante proporcionar ao indivíduo a ideia de cidadania e sua função diante do Estado.

Emir Sader (2008, p.16) dispõe que “Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.” O que representa a internalização e naturalização de elementos liberais aos educandos. A educação está centralizada nas instituições de ensino, que em regra não são

os locais mais adequados para se educar visando uma função transformadora, haja vista a ocorrência de um fortalecimento da capitalização desta essencial atividade, e por consequência o distanciamento do desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipatório.

O ensino deve estar inserido em um patamar de provocações dos valores prevalecentes, sendo utilizada para difusão de concepções de mundo, tanto para ratificar como para questionar um pensamento dominante. Assim, conforme já explanado na presente tese, o caminho de aproximar a educação do seu real sentido é a superação do capital (emancipação humana), devendo, em um primeiro momento, alcançar a emancipação política, sob pena de mudanças superficiais sem efeitos relevantes. Mészáros (2008), em sua obra “A educação para além do capital”, desenvolve, de forma objetiva, como a educação pode ser um instrumento transformador (em que o ser humano é o centro de suas atenções) e não meramente tecnicista e justificador da atual realidade.

Mészáros (2008, p.25) ao afirmar que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.”, demonstra que há um vínculo entre mecanismos de educação e processos de reprodução sociais amplos, e para que haja uma mudança na educação deve haver necessariamente uma mudança na sociedade. Entendemos que pensamento contrário implica na realização de sutis retificações do sistema existente, sem intuito de mudanças estruturais. Nesse sentido, o filósofo húngaro relata da seguinte forma.

Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre capital e trabalho. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26)

Dessa forma, a educação formal ou institucional não é um campo isolado da sociedade, mas há uma constante interação com os processos de reprodução social, sendo inclusive um reflexo do sistema predominante, ou seja, o atual processo educativo logicamente garante estabilidade da

sociedade liberal, sendo uma a condição de existência da outra. Qualquer método educacional terá limites, que é na atual realidade o próprio capital, que dificulta a consciência de uma cultura de conflito entre a classe bem posicionada e a classe explorada.

Esse limite que impede uma contraconsciência da realidade social está na própria essência do processo educativo, haja vista o reconhecimento dos reais valores reproduzidos representarem a extinção das ações pedagógicas da classe dominante, conforme mencionado a seguir.

Logicamente contraria a ideia de uma AP [ação pedagógica] que se exercesse sem AuP [autoridade pedagógica] é sociologicamente impossível: uma AP que visasse revelar em seu próprio exercício sua verdade objetiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da AuP do agente seria autodestrutiva. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26)

Deste modo, empreender tentativas de reformas educacionais, mesmo que bem intencionadas, não logram êxito caso não atinja a causa da violência simbólica reproduzida pela ação pedagógica, por isto defendemos o reconhecimento do capitalismo como a irreformabilidade substancial da educação formal.

Mészáros aponta, a título exemplificativo, o pensamento de Adam Smith sobre a educação em uma sociedade capitalista. Apesar de Smith ser uma referência liberal e representante clássico da burguesia iluminista, ele expõe as consequências negativas que o capitalismo provoca sobre a classe trabalhadora, tendo em vista que o “espírito comercial” tende a individualizar cada vez mais as tarefas dos trabalhadores, o que limita seus pensamentos às tarefas laborais que pretende realizar, sendo isto um grave problema educacional, que subjugua o ensino, apenas, às necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, Mészáros afirma que Smith apesar de reconhecer a face lúgubre do sistema capitalista, limita-se em apontar os trabalhadores como a causa do problema, já que não utilizariam de forma adequada o tempo destinado a seu lazer. Percebemos que há uma confusão entre causa e efeito, o que impede a solução da problemática da educação.

T. H. Marshall (1967), apesar de demonstrar relevantes diferenças de Smith, é outro representante liberal, que em sua obra “Cidadania, classe social

e status” pretende analisar a igualdade social como custo econômico (a partir das ideias do pensamento de A. Marshall) e paralelamente manifesta-se sobre a questão da educação. O autor entende que o desenvolvimento do sistema capitalista culmina em um progresso técnico que reduz a necessidade de grandes volumes de trabalhadores, o que naturalmente iria fazer surgir, nas pessoas, a necessidade de buscar a educação/qualificação profissional, proporcionando uma melhor qualidade de vida, e conseqüentemente a extinção da classe trabalhadora e a elevação destas pessoas ao status de cavalheiros (cidadãos).

Para T. H. Marshall (1967), não se trata de implantação de um socialismo, haja vista os fundamentos do capitalismo estar preservados, ou seja, o mercado deve alcançar índices cada vez mais elevados e o estado deve ter suas funções limitadas, isto é, garantir a educação básica e o cidadão escolher entre uma vida precária de trabalhador ou galgar melhores posições perante a sociedade. Ele relata que o pensamento de A. Marshall se baseia em dois pontos: o primeiro é que há viabilidade em se conseguir a igualdade entre todas as pessoas; e segundo, que o desenvolvimento econômico é quem vai proporcionar a base material para essa empreitada.

No decorrer de sua exposição, realiza um levantamento histórico acerca de direitos civis, políticos e sociais, partindo da ideia de que a educação é a base de todo esse sistema. Percebemos a dificuldade que T. H. Marshall tem em demonstrar a viabilidade do êxito em seus pensamentos, haja vista tentar compatibilizar a universalização da igualdade e o desenvolvimento do capitalismo. O papel da educação é relevante, porém reconhece que é uma função do poder público e limitado à qualificação profissional. Apesar da bem intencionada pretensão de se buscar a igualdade social, a discussão de Marshall gira em torno de uma sociedade liberal e pretere a ideia de falibilidade do modo de produção capitalista.

Entendemos que o desenvolvimento econômico (em um contexto liberal) não está vinculado ao desenvolvimento social, por isso quanto mais o empregado gastar tempo no trabalho (alienado), mais dependente será e faltará tempo para suas atividades sociais, ou seja, seus relacionamentos interpessoais, incluindo dedicação à educação, o que desconstrói o

pensamento de Marshall. É nesta linha de raciocínio, que Engels coloca a seguinte ideia.

A condenação a semelhante trabalho, que toma do operário todo tempo disponível, que mal o deixa comer e dormir, que não lhe permite fazer exercícios físicos e desfrutar da natureza, sem falar da ausência de atividade intelectual – a condenação a um tal trabalho não rebaixa o homem à condição animal? Também aqui, esta é a alternativa para o operário: resignar-se à sua sorte, tornar-se um “bom” trabalhador, servir “fielmente” aos interesses da burguesia – e, nesse caso, torna-se realmente um animal – ou resistir, combater tanto quanto possa por sua dignidade humana – o que só lhe é possível lutando contra a burguesia. (ENGELS, 2010b, p. 159)

Este trabalho desumaniza a pessoa, o afasta da condição de ser social e em consequência o afasta de atividades que produzam satisfação pessoal, a exemplo de se dedicar à educação. Logo, apontamos o erro no raciocínio de Marshall no tipo de trabalho realizado, que é alienado e em sua essência não pode proporcionar os efeitos apontados por ele, ao menos aos trabalhadores, que são as pessoas não detentoras do capital. Então a divisão do trabalho implica na divisão da educação, não havendo que se falar aumento de trabalho significa busca pela educação.

Assim, no discurso de Marshall identificamos uma tentativa de alcançar a igualdade envolvendo um sistema que tem como fundamento a divisão de classes e a educação como preparo de mão de obra para o mercado, o que está fadado ao fracasso, visto que até o presente momento as pretensões liberais não lograram êxito, apesar das concessões (talvez involuntárias) realizadas em torno da sociedade, a exemplo do que se denomina sociedade do bem-estar social, que visa em um contexto capitalista proporcionar avanços sociais à classe de vulneráveis.

A educação prepara a pessoa para o trabalho, mas, também, cria e propala os valores que legitimam o capital. A história que é manipulada com o intuito de fortalecer o capitalismo ao reificar o grande burguês e justificar a desigualdade com o trabalhador é utilizada como controle social, valendo-se desde leis que tutelam o patrimônio até a falsa noção de transição social e econômica, legitimada pelos processos educacionais. Nesse sentido, Bourdieu expõe.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural. (BOURDIEU, 2007b, p. 41)

Às instituições escolares, é reservada a função de delimitar o que é culto e deve ser seguido, isto é, aos que almejam progredir nas referidas instituições, devem se adequar aos padrões culturais reproduzidas pelas escolas, estas que se enquadram aos padrões da classe das elites, sendo esta cultura que deve ser alvo de uma educação emancipadora.

Ao capitalismo como um sistema classista, apenas, resta instituições de ensino destinadas aos trabalhadores que legitimem a desigualdade de tratamento e oportunidades entre as classes, como demonstram as pesquisas feitas por Marx (2012b; 2012c) e Engels (2010b). Com o evoluir do capitalismo, Mészáros (2008, p. 42) dispõe que “naturalmente, as instituições tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.” Os mecanismos educacionais continuam com a mesma estrutura segregadora, apenas, havendo concessões para que a classe dominante continue no poder.

O sistema capitalista educacional atinge a sociedade em seus mais variados ângulos e não, apenas, a educação formal. O objetivo é fazer com que cada pessoa adote as diretrizes do capital como seus interesses particulares, é a internalização da educação classista, que desempenha a função de reprodução do sistema capitalista, evitando métodos de violência física de controle social, mas impingindo uma eficiente violência simbólica.

Entretanto, a educação formal não é a única fonte de reprodução ideológica, sendo a sua função transmitir a sensação de conformismo com o sistema existente e, por tal motivo, não cabe à educação formal um papel transformador, mas, sim, ações que atinjam a essência das práticas educacionais como um todo. Nesse sentido, entendemos os processos educacionais muito mais do que a participação em instituições oficiais de ensino, eles correspondem a diversos mecanismos de reprodução sociais

intrinsecamente interligados, sendo os valores transmitidos conjuntamente, a exemplo das relações entre as pessoas no âmbito da educação e da família. Segue abaixo, posicionamento de Mészáros.

A família está entrelaçada às outras instituições a serviço da reprodução do sistema dominante de valores, ocupando uma posição essencial em relação a elas, entre as quais estão as igrejas e as instituições de educação formal da sociedade. (MÉSZÁROS, 2011, p. 271-272)

Significa que a mera reforma da educação formal tende ao fracasso, haja vista uma modificação isolada de outras áreas de atuação da reprodução social não possuir potencial ofensivo em desfavor do domínio liberal. A estratégia apontada por Mészáros é a seguinte:

O que se precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p.47)

O processo de internalização dos valores da sociedade é bem mais complexa do que a simples educação formal, que, como já dito, atua de forma vinculada e sistematizada com toda a estrutura de reprodução social. Para o enfrentamento da ordem existente, tem que se ter em mente uma ideia ampla de educação, que reconheça o processo de aprendizagem durante toda a vida e não apenas em um limitado tempo do percurso acadêmica, posto que a sociedade se constrói (numa perspectiva de manutenção)⁵⁹ com a contribuição permanente de cada membro em suas atividades diárias, havendo aí a internalização constante da criação e reprodução da estrutura da ordem dominante.

Relegar ideais transformadores ao campo estritamente da educação formal é simplesmente fomentar o conformismo com os pilares que sustentam seus elementos norteadores. Desta forma, não adianta agir unicamente na

⁵⁹ Numa perspectiva reformadora também deve ser adotado a estratégia de que a educação vai mais além da atividade das instituições de ensino, para poder criar um ambiente crítico com potencial de proporcionar a alternância de posições dentro de um espaço social.

educação formal, pois a política e a cultura são áreas de relevância e devem ser encaradas conjuntamente para formar um aparato educativo que visualize uma oposição à internalização de fundamentos conservativos da classe bem-sucedida e em consequência influenciar a construção de valores contra-hegemônicos que proporcionem conquistas pertinentes à emancipação política, isto é, garantam a ocupação de espaços políticos pela classe trabalhadora.

Isso apenas é possível com a consciência de classe no sentido de que o trabalho nas formas atualmente desempenhadas aliena o trabalhador ao ponto de haver uma verdadeira escravidão, em que o senhor é o próprio capital. A manutenção desta realidade se dá pelo controle do estado político, que por meio dos modos de reprodução social estabelece o pensamento “correto” e em conformidade com as diretrizes da ordem dominante. O início do rompimento desta realidade só é possível com a negação de toda a estrutura do estado político, situação em que a educação (em seu sentido amplo) exerce função fundamental.

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. (MARX, 2004, p. 57)

Então, a superação da propriedade privada, expressão do domínio do capital, e do trabalho alienado é o único meio de atingir a humanização do ser, isto é, garantir o desenvolvimento da pessoa como ser social e afastando sua objetivação, em outras palavras é o alcance da própria emancipação humana. No curso para se alcançar esta finalidade, atinge-se a consciência de classe e o domínio do poder político, tendo a educação não institucionalizada e desafetada da influência estatal sua função fundamental.

Nessa perspectiva, a educação é um dos passos indispensáveis para que haja uma essencial transformação social, pois só assim a alienação do trabalho será elidida, sendo mister uma educação que não vise o capital, mas sim a humanização do ser. Dessa forma, que os membros da sociedade irão interagir de forma substancial e não mais superficial, havendo um natural processo de reprodução social e a construção de um futuro por todos, afastando os valores individuais e centralizadores do capital.

Para se lograr êxito em uma reforma sociopolítica radical, é necessária uma educação para toda a vida e que atue em todas as dimensões da reprodução social. “[...] não se trata de *simplesmente abolir* as instituições formais de ensino e esperar daí *qualquer* superação dos complexos e abrangentes problemas da *autoalienação humana*.” (ANTUNES, 2012, p. 87). Abaixo, a perspectiva crítica de Engels acerca da educação burguesa.

Está visto o que a burguesia e o Estado fizeram pela instrução e pela educação da classe operária. Felizmente, as condições em que vive essa classe são tais que proporcionam uma educação prática que tanto substitui o ensino escolar ineficiente quanto torna inócuo o efeito pernicioso das confusas ideias religiosas em que está mergulhada, cultura prática que coloca os trabalhadores à frente do movimento nacional na Inglaterra. (ENGELS, 2010b, p. 154)

Portanto, seguimos na ideia tanto de Marx como Engels de união entre a educação intelectual e prática (exposto no capítulo anterior), desde que vise o desenvolvimento do ser social dos trabalhadores, pois, assim, haverá uma modificação dos valores internalizados e o alcance seguido do fortalecimento da emancipação política.

5.2.4 – Educação não formal como instrumento da emancipação política

Até aqui no presente capítulo foi discorrido acerca da educação e sua função diante da sociedade. Para entender melhor as ideias deste pensador, houve uma busca da contextualização em que a educação está inserida. Logo, com base na ideia de Gramsci, foi mencionada a sociedade civil como um aparato ideológico, em que a educação exerce papel fundamental sobre o controle da sociedade.

Em seguida reconhecemos que a pessoa torna-se humano (ser social), por meio do trabalho, ou seja, o ser integra a natureza, mas a partir do momento que realiza transformações nela para satisfazer suas necessidades ocorre uma diferenciação dos animais, sendo o ser humano uma parte destacada da natureza. Na medida em que suas necessidades se afastam da natureza, as transformações para satisfazê-las tornam-se mais complexas,

criando um ser sócio-histórico, isto é, que por meio do trabalho constrói sua história e relações interpessoais.

Por tais motivos, depreende-se que o ser animal apenas torna-se humano após sua relação transformadora com a natureza, isto é, o ser é social em decorrência do produto de seu trabalho, seja ele material ou imaterial simples ou complexo. Assim, o modo de produção de uma coletividade reflete seus valores, suas concepções de mundo. Em uma sociedade capitalista, uma das principais diretrizes é a exploração econômica da pessoa pela própria pessoa, situação que retira a propriedade do produto do trabalho de quem produz e atribui ao titular do capital.

Em consequência, percebe-se que o ser explorado distancia-se cada vez mais de sua característica humana, já que o produto de seu trabalho não mais o pertence. Nesta sociedade, o papel da educação é tão somente preparar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e controlar os valores interiorizados pelos trabalhadores, para que a parcela trabalhadora se conforme com a realidade vivida. Isto é o que se denominou de educação formal, que por ser limitada não possui potencial transformador.

Diante da desumanização do ser humano, a solução adequada para humanizá-lo é uma lenta e gradativa mudança na internalização dos valores (cultura) por meio de organizações de reprodução social que não sigam as diretrizes das ideias liberais/dominantes, objetivo que apenas será alcançado com êxito após a superação do modo de produção hegemônico.

A educação de competência de instituições formais apenas ratificam os valores e princípios dos detentores das diretrizes econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, uma educação mais restrita, sem considerar as experiências sociais como um todo.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase 'a aprendizagem é a nossa própria vida'. Pois, muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional forma legalmente salvaguardada e sancionada. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53)

Portanto, a educação não deve ser levada em consideração em seu sentido limitado, formal ou institucional, pois a internalização de valores é contínuo e se dá por meio das relações sociais como um todo, o que é visto de modo positivo por Mészáros (2008), visto que é menos propício ao controle e manipulação dos agentes com posição social privilegiada. A educação considerada em sua totalidade é produto de disputas das mais diversas naturezas, a exemplo de política, econômica e moral.

Nestas disputas, a educação formal produz uma consciência justificadora das desigualdades existente, já a educação contínua (não formal) tem o potencial de estimular uma contraconsciência nos agentes às margens da sociedade. No capítulo seguinte, demonstramos como a educação e sua tutela jurídica é apresentada no âmbito nacional e internacional, bem como as ações que visem o rompimento da cultura dominante, sendo assim evidenciada a prática de direitos humanos no Brasil.

6 – A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

6.1 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E HUMANO

A educação, conforme estamos defendendo ao longo da tese, assume como finalidade preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para desenvolver pensamento crítico/cidadão acerca da sociedade, com fins de conquistas sociais. Para saber se, realmente, essas finalidades estão sendo alcançadas, é necessária a análise de uma série de categorias que se comunicam, envolvendo questões interdisciplinares, a exemplo do direito, sociologia, filosofia dentre outras.

O direito à educação, em um patamar jurídico interno, está classificado pela CF/88 como um direito social, a exemplo do direito à saúde, previdência social e ao trabalho, conforme expresso no art. 6º. O enquadramento desses direitos como direitos sociais é um reflexo do direcionamento adotado pelo sistema normativo brasileiro, que identifica a CF/88 como sendo a constituição social, baseando-se em princípios da dignidade da pessoa humana (princípio angular do ordenamento), soberania popular e cidadania. Percebemos que a educação não é tratada como um mero direcionamento geral, mas sim de direito que deve ser reconhecido e efetivado, pois se baseia em princípios que fundamentam a própria estrutura jurídico-política do país.

A CF/88 prevê, nos arts. 205 ao 214, o detalhamento do direito educacional, apontando os princípios a ser seguidos com o intuito de se concretizar o direito à educação. Com este direito, surgem os deveres aos entes federativos como a repartição da competência com base nos níveis educacionais (art. 211 da CF/88), bem como a vinculação de receitas mínimas necessárias para o financiamento da educação, que no caso é de 18% (dezoito) para União e 25% (vinte e cinco) para os Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto no art. 212 da CF/88.

Essa estrutura objetiva fundamentalmente (art. 3º, CF/88) construir uma sociedade livre, justa, solidária, erradicar a pobreza e desigualdade sociais e regionais, assim como promover o bem de todos e livre de preconceitos. Um dos caminhos mais adequados para alcançar esses objetivos é o desenvolvimento do ensino, que tem como principal meio a efetividade do

direito à educação. Identificada a educação como direito social; que está localizada na CF/88 como direito fundamental, entendemos que o reconhecimento do direito à educação não implica em sua implementação; por isso surge a necessidade em analisar a relação entre os direitos humanos e os fundamentais.

Direitos fundamentais e humanos são categorias referenciadas comumente tanto em âmbito acadêmico como na mídia, e não raramente verifica-se uma confusão entre seus significados⁶⁰. De fato, ambos os direitos possuem um ponto em comum muito forte, que é focar suas prescrições em tutelas essenciais da pessoa humana. Para se identificar os direitos fundamentais no ordenamento, serão utilizados dois critérios, quais sejam, o formal e material.

O formal corresponde à sua previsão pela Constituição do Estado, no Brasil a Constituição Federal de 1988, havendo clara individualização e o tratamento mais rígido quanto à alteração, podendo ser imutável ou de difícil modificação. São normas que a Constituição estabelece maior relevância jurídica e por isso necessitam da formalização, que funciona como uma blindagem a investidas no sentido de sofrer alterações. Sobre a formalidade dos direitos fundamentais, segue abaixo.

A fundamentalidade formal, geralmente associada à constitucionalização, assinala quatro dimensões relevantes: (1) as normas consagradoras de direitos fundamentais, enquanto normas fundamentais, são normas colocadas no grau superior da ordem jurídica; (2) como normas constitucionais encontram-se submetidas aos procedimentos agravados de revisão; [...]. (CANOTILHO, 1993, p. 499)

Portanto, J. J. Gomes Canotilho reconhece que os direitos fundamentais dentre outras dimensões (que não interessa à nossa tese), caracteriza-se pela relevância atribuída dentro do ordenamento jurídico, além da rigidez em sua alteração. Ora, uma dimensão possui contato com a outra, já que o rol de direitos de maior importância deve ter um rito mais qualificado para sua

⁶⁰ Paulo Bonavides (1998) e Sérgio Resende de Barros (2003) defendem que não existem direitos humanos sem ser fundamental, nem direito fundamental sem ser humano, por isso possuem o mesmo significado, havendo distinção apenas para fins didáticos.

modificação, visto que em regra seu reconhecimento como fundamental é resultado de longas disputas históricas.

Porém, os direitos fundamentais não se limitam à formalidade da constituição, havendo sua identificação também em relação ao conteúdo, que é o critério material, sendo o mais relevante quando suas disposições focam a proteção da dignidade da pessoa humana. Percebe-se que os direitos fundamentais estão sempre em um patamar jurídico interno, limitado àqueles que estão submetidos às normas de determinado país. Sobre a materialidade dos direitos fundamentais, transcreve-se o seguinte:

[...] a fundamentalidade material poderá parecer desnecessária perante a constitucionalização e a fundamentalidade formal a ela associada. Mas não é assim. Por um lado, a fundamentalização pode não estar associada à constituição escrita e à ideia de fundamentalidade formal como o demonstra a tradição inglesa das *Common-Law Liberties*. Por outro lado, só a ideia de fundamentalidade material pode fornecer suporte para: (1) a abertura da constituição a outros direitos, também fundamentais, mas não constitucionalizados, isto é, direitos materialmente mas não formalmente fundamentais (cfr. CRP, art. 16.71.º); (2) a aplicação a estes direitos só materialmente constitucionais de alguns aspectos do regime jurídico inerente à fundamentalidade formal; (3) a abertura a novos direitos fundamentais. [...] (CANOTILHO, 1993, p. 499)

De fato, imputar ao formalismo o reconhecimento da fundamentalidade de um direito engessaria a constituição e o ordenamento jurídico como um todo. A evolução constitucional depende da materialidade do direito, que mesmo sem está previsto na constituição e/ou mesmo sem está previsto de modo escrito, pode ser reconhecido pela doutrina e jurisprudência como fundamental e só então ser formalizado e ter a proteção procedimental adotada pela constituição. Exemplo da materialidade sem a formalidade é o princípio da afetividade, que vem mudando sensivelmente o direito civil brasileiro e sequer está previsto formalmente na CF/88. A jurisprudência vem concedendo até danos morais em casos de violação ao direito à afetividade, conforme amplamente noticiado na mídia.

Os direitos fundamentais são divididos em direitos de defesa, que é a obrigação de não fazer do Estado, e de prestação, que é a obrigação de fazer do estado (CANOTILHO, 1993, p. 504 e 520), estas são os mecanismos que

garantem o gozo daquelas. Não há garantia ao direito a liberdade de expressão se o Estado não dispõe de instrumentos para que o cidadão exponha suas ideias, logo o direito fundamental de defesa e de prestação são indissociáveis e complementares.

Os direitos fundamentais, em situações de inefetividade dos entes faltosos, possuem instrumentos para ser efetivados, tais como mandado de segurança individual e coletivo, mandado de injunção, ação civil pública e vem se destacando a atuação do Ministério Público em caráter administrativo bem como por meio de provocação do judiciário para a garantia de direitos sociais. Estes mecanismos são relevantes na medida em que sua ausência implicaria em um sistema teórico de direitos, sem implicação prática, ou seja, sem ser gozada pela população. O uso dos mecanismos em apreço deve-se à exigibilidade do poder público em buscar a efetivação dos direitos fundamentais, conforme previsão do art. 5º, §1º da CF/88 ao dispor que os direitos e garantias fundamentais possuem aplicação imediata.

Os direitos fundamentais de cunho social, a exemplo da educação, possuem como titular não apenas os sujeitos considerados individualmente, mas sim a coletividade (o que legitima a atividade do Ministério Público), mesmo aquelas com difícil delimitação. Portanto, a atuação em favor da garantia dos direitos sociais pode ser promovida tanto pelo (ou em favor do) indivíduo isoladamente como em grupos, seja em seu aspecto coletivo ou difuso. Sua efetivação deve levar em consideração grupos vulneráveis, cujo intuito é a diminuição das desigualdades existentes, que é o principal objetivo dos direitos fundamentais, em especial os sociais.

Já os direitos humanos é uma categoria pertencente ao direito internacional, ou seja, não vinculada ao ordenamento de nenhum país específico no sentido de monopolizar suas declarações. São direitos que emanam de organismos internacionais, em que se declara e se busca sua efetivação, levando em consideração o ser humano, independente de sua nacionalidade, buscando por meio do discurso oficial a universalização dos valores prestigiados em seus preceitos.

Ingo Sarlet reconhece a diferença entre Direitos Humanos e Fundamentais acima mencionadas, da seguinte forma:

Em que pese sejam ambos os termos ('direitos humanos' e 'direitos fundamentais') comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos reconhecidos e positivados na esfera do Direito Constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos', guardaria relação com os documentos de Direito Internacional por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional. (SARLET, 2006, p. 35).

Ao afastar os direitos humanos de qualquer ordenamento jurídico nacional e vinculá-lo exclusivamente ao ser humano, percebe-se sua essência naturalista, que justifica também a universalização dos valores declarados. Outra distinção apontada por Sarlet (2006) é a maior facilidade de efetividade dos direitos fundamentais, justamente por está inserido em uma estrutura jurídica-política com mecanismos concretos de se respeitar os direitos elencados. Merece mencionar, que a busca de identificar a distinção entre ambos os direitos não significa que elas sejam excludentes, mas sim complementares e cada vez mais comunicantes (SARLET, 2006), sendo a distinção uma forma de identificar o grau de exigibilidade em relação às pessoas e instituições.

Já discorrido acerca da relação entre direitos fundamentais e humanos (para fins da presente tese) e identificada a educação na CF/88 como direito fundamental social, resta apontar seu reconhecimento no sistema normativo internacional, para assim ficar demonstrado o liame entre os dois ordenamentos. Para tanto, é necessário discorrer brevemente acerca das dimensões dos direitos humanos e identificar onde se insere o direito à educação. Preliminarmente, esclarece-se que as dimensões ou gerações, não são segmentadas ou sequenciais, mas sim se somam, ou seja, há forte comunicação entre elas, em que para o reconhecimento de uma, foi necessário o de seus antecedentes, havendo coexistência.

Os direitos humanos surgem a partir das revoluções burguesas dos Estados Unidos (1776) e da França (1789), sendo fundamentalmente a diferença entre elas o alcance de seus preceitos, pois a primeira visou a

difusão apenas no âmbito de suas fronteiras, ao passo que a segunda objetivou a universalização (BORGES, 2008, p. 138). Ambos os movimentos tiveram a burguesia como a classe interessada, que por carecer de poder político teve como alvo de suas investidas os detentores do poder, que eram a nobreza e o clero, fazendo uso de estratégias no sentido de limitar a atuação do poder político, e em contrapartida ampliando o da população, bem como deixá-los bem delimitados, para que não houvesse dúvidas de sua existência e alcance.

É nesse contexto que surge a primeira dimensão dos Direitos Humanos, que privilegia os direitos individuais em face do poder estatal. Em um primeiro momento são inseridos neste rol os direitos à igualdade, liberdade, propriedade e à vida, em um segundo momento o direito a votar e ser votado, liberdade de expressão e de associação. Verifica-se a clara intenção de que para exercer os direitos de primeira dimensão, basta apenas uma conduta omissiva do estado, ou seja, que consiste em não interferir na vida dos particulares. Portanto, no primeiro momento houve o reconhecimento da igualdade formal e a limitação do poder estatal, o que diminui sensivelmente os privilégios do clero e da nobreza.

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial as pessoas começam a suportar um grau mais acentuado de exploração em suas atividades laborais, como a ideia era de que o Estado deveria ser não intervencionista, não havia óbice no uso sem limites de um “produto” que era a mão-de-obra trabalhadora. Logo, as pautas reivindicatórias dos movimentos sociais são no sentido de cobrar um comportamento ativo do Estado, para que este garanta o bem-estar em favor da sociedade. Denomina-se este rol de direitos sociais e econômicos, sendo dever do Estado, por exemplo, a prestação de educação e saúde, surgindo também as liberdades sociais, como o direito de greve, férias, repouso semanal remunerado, salário mínimo etc. Portanto, possuem íntima ligação o bem-estar das pessoas, como a garantia dos direitos sociais e econômicos.

O foco dos direitos no indivíduo isoladamente não mais correspondia à realidade, pois as atividades econômicas estavam prejudicando não apenas o agir da pessoa, mas o ambiente em que se habita. Por isso, a coletividade é que passou a ser titular de direitos, com o objetivo de tutelar grupos humanos,

como a família e os povos. São reconhecidos os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, preservação do patrimônio artístico, histórico e cultural, bem como à paz. Este rol foi cunhado de direitos de fraternidade ou solidariedade, integrantes dos direitos de terceira dimensão.

Portanto, o reconhecimento dos direitos humanos surge de confrontos estabelecidos pelos interessados, é assim que a história se reporta. Resultado das lutas sociais é o reconhecimento de um direito, que não se limita apenas em estabelecer justiça entre pessoas, mas sim que para cada direito corresponde em contrapartida um débito. Logo, há uma faculdade de se exigir algo e não um pedido altruístico. Neste contexto, Rabenhorst expõe da seguinte forma.

Contudo, direitos não são apenas demandas por justiça. Eles são, também, o reconhecimento de que algo nos é devido. Neste sentido, como já dissemos anteriormente, direitos não são *favores*, *súplicas* ou *gentilezas*. Se existe um *direito*, é porque há um débito e uma obrigação correlata. (RABENHORST, 2008, p. 14) [destaque do autor]

Logo, se para cada direito existe um dever correspondente, significa que surgem duas categorias, que são o polo ativo e passivo, em que o primeiro tem a faculdade de exigir um ato omissivo ou comissivo do outro, para que se possa exercer a plenitude da titularidade dos direitos. Assim, para cada sujeito que titulariza determinado direito surgem sujeitos imbuídos de deveres com o intuito de tutelar os direitos correspondentes.

A seguir exemplo de como se dá a relação entre o polo ativo e passivo e a prática governamental em favor dos titulares do direito, que visa a eficácia de direito positivado, exposto por Rabenhorst.

Se, como diz a Constituição Federal, temos direito à educação, isso significa que o Poder Público (governos e prefeituras) tem a obrigação de construir escolas e assegurar que o ensino público e gratuito seja oferecido a todas as pessoas. (RABENHORST, 2008, p. 15)

Ora, o direito e dever são faces de uma mesma moeda, não havendo uma sem a outra, mas nada adianta se não há uma materialização dos direitos declarados, que conforme exemplificado acima, seria descabido o

reconhecimento do direito à educação sem a construção de escolas nem a garantia de ensino gratuito às pessoas, sendo bem delimitado o poder público como polo passivo e efetivador do direito e a sociedade como sujeito ativo.

Rabenhorst (2008, p. 15/16), segue o raciocínio mencionando que os direitos para serem realizados necessitam de dois instrumentos, sendo o primeiro a confecção de instrumentos jurídicos, a exemplo de lei (em sentido amplo) e instituições que aplicam os direitos declarados. O segundo é por ser a organização da sociedade no interesse de reivindicação dos direitos, representados por sindicatos, partidos políticos, associações etc, bem como a atuação estatal por meio de escolas e instituições de ensino superior.

Com base nas ideias expostas, verificamos a relevância de pressão social e a criação de instrumentos capazes de materializar a edição e o efetivo exercício dos direitos, sob pena de se ter direitos abstratos sem influência nenhuma na vida das pessoas. A educação é um mecanismo eficiente de se buscar o reconhecimento e a efetivação de direitos, como exposto abaixo.

Recebemos todos os dias, de diversas partes do mundo, notícias sobre graves violações e ameaças aos direitos humanos. De onde a importância da educação em direitos humanos, concebida não como a simples introdução de um conteúdo temático sobre tais direitos nos programas escolares ou universitários, mas essencialmente como um meio capaz de proporcionar a construção de uma cidadania ativa em nosso país. (RABENHORST, 2008, p. 19)

Ao dispor que a educação tem em sua essência a construção de uma cidadania ativa, significa que não se limita apenas a mera reprodução de informação, mas sim em uma rica fonte de conquistas políticas e jurídicas, fortalecendo o estado democrático por meio da atuação ativa de seus cidadãos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) prevê expressamente o direito à educação, apontando as diretrizes a ser seguidas ao tempo que atribui à Organização das Nações Unidas (ONU) a função de atuar em favor da paz entre as nações e a tolerância entre grupos raciais e religiosos ⁶¹, tendo como principal órgão fomentador a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁶¹ DUDH. Art. XXVI. 2. “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades

As prescrições previstas na DUDH, são classificadas de vários modos, sendo a seguida pela presente tese: os direitos pessoais; direitos judiciais, liberdades civis, direitos de subsistência, direitos econômicos, direitos sociais e culturais e os direitos políticos, destacamos que o direito à educação é enquadrado nos direitos sociais e culturais (arts. 26 a 28). Ainda há uma classificação mais objetiva, que divide os direitos humanos em dois grupos, que são os direitos civis e políticos (arts. 3º ao 21) e os econômicos, sociais e culturais (arts. 22 ao 28), sendo amplamente utilizada pela jurisprudência e doutrina em direitos humanos (BORGES, 2015a, ps. 224/225).

São diretrizes que surgem em um pós-guerra tendente a evitar novos confrontos, e obviamente é editado sob o comando dos vencedores da Segunda Grande Guerra. Logo, os direitos humanos é uma visão de mundo de países vencedores de conflitos armados. Sobre o tema, segue abaixo.

A concepção de educação como um direito humano alcança centralidade no contexto após Segunda Guerra. Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, é produzida uma normativa internacional de proteção dos direitos humanos com destaque, entre outros direitos, à afirmação do direito à educação. Esta assume tarefa fundamental na construção de uma nova ordem, pautada numa agenda construída pelos vencedores da guerra, os Aliados. (BORGES, 2015a, p. 220)

O vencedor da guerra foi o grupo denominado de “Aliados”, tendo no comando os Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética, havendo posteriormente conflitos de interesses entre as duas primeiras e a terceira, culminando em uma ruptura e divisão dos países em dois blocos, um liderado pelos Estados Unidos (capitalista) e o outro pela União Soviética (comunista), representada já pela edição de dois pactos em vez de um, que são o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), caro ao bloco comunista, e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), caro ao bloco capitalista, já demonstrando a divergência no modo de se aplicar as diretrizes da DUDH.

fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf> > Acesso em: 9. jun. 2016

Com a expressa previsão da educação na DUDH, a questão que se levanta é saber se o documento em apreço possui força vinculante, ou seja, se seus preceitos por si só já criam direitos e em consequência obrigações, ou são meros direcionamentos. Borges (2015a, p. 223) dispõe que “aprovada sob a forma de uma resolução não-impositiva da Assembleia Geral, a Declaração não possui força vinculante.”, e serviria como norte principiológico ao PIDESC e o PIDCP, possuindo estes Pactos força jurídica, ou seja, criando obrigações aos Estados.

Portanto, seguindo a lógica de que se há um dever a ser cumprido, resultante da força jurídica, surgem dois polos de sujeitos, o ativo que deve exigir a prática de uma conduta e o passivo que deve praticar ou se abster de praticar o ato. Com a criação do regramento no PIDCP, os países signatários se enquadram como polo passivo, já a humanidade, representada pela ONU, titulariza o direito de exigir cumprimento aos deveres do referido Pacto. Apesar de ser posição dominante acerca do caráter jurídico e vinculante dos Pactos, as medidas a serem tomadas com a inobservância dos direitos, são “observações e recomendações que não possuem a mesma forma jurídica de sanções” (BORGES, 2015a, p.231). Assim, tem-se preceitos da DUDH que são exigíveis por meio dos referidos Pactos.

Desde a previsão expressa da educação no rol de direitos humanos, vem havendo reforço por meio de instrumentos e documentos, a exemplo da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada na Nona Conferência Internacional Americana em Bogotá no ano de 1948, em seu Art. XII prevê que “toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.”⁶² Percebemos o objetivo universalizante do direito à educação e a positivação de princípios norteadores que deverão ser seguidos pelos países signatários.

Além da DUDH e da Declaração Americana, há também a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” no ano de 1998. Este documento evidencia a relevância do ensino superior para a preparação de pessoas que devem divulgar a cultura dos direitos humanos, sendo esta matéria pauta da UNESCO.

⁶² Disponível em: < https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm > Acesso em: 9. jun. 2016.

[...] a educação superior é compreendida como o nível educacional responsável pelos estudos, pelo treinamento e pela formação para a pesquisa, oferecido por universidades ou outras instituições de nível de educação superior reconhecidas pelo Estado. (BORGES, 2008, p. 163)

Desta forma, ganha relevo as instituições de ensino superior na função de internalizar os valores reconhecidos pelos documentos internacionais, haja vista ser seu múnus a qualificação de educadores em todos os níveis de ensino. Não há obrigatoriedade de que as diretrizes internacionais sejam seguidas, mas apenas aquelas em que o Brasil é signatário, havendo maior importância os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados pelas casas do Congresso Nacional, em dois turnos cada por no mínimo três quintos dos membros, pois se equiparam à emenda constitucional e passam a integrar o ordenamento jurídico brasileiro com prestígio constitucional, conforme previsão do art. 5º, §3º da CF/88.

O reflexo das declarações acima mencionadas é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no ano de 2007, que visa a criação de “espaços institucionais voltados para o estudo sistematizado da temática dos direitos humanos” (BORGES, 2008, p. 165). Portanto, cria-se, no Brasil, uma pauta a ser seguida, resultando em princípio do debate de pesquisadores e militantes em direitos humanos.

Neste contexto de implementação de ações, a Organização das Nações Unidas (ONU) edita o “Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (PMEDH) do ano de 2005, cujo objetivo é a:

[...] formação em educação em direitos humanos de educadores e gestores da educação básica, mas articula ações voltadas para a promoção de programas e projetos de educação em direitos humanos em todos os setores (BORGES, 2008, p. 166)

Tendo em âmbito nacional como exemplo de materialização desse objetivo, a criação do “Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos” (CNEDH), que discute as práticas em direitos humanos, bem como a formulação do PNEDH. Como será pontuado mais adiante, as atividades de educação em direitos humanos no Brasil, focam primordialmente a formação

de professores e troca de experiências, que vão de encontros, congressos até a criação de programas de pós-graduação na área temática em apreço.

A educação e os direitos humanos estão intrinsecamente relacionados, não há que se cogitar o desenvolvimento de um sem o outro. O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em seu art. 13º, ponto 1, faz menção a esta vinculação⁶³. Educação em direitos humanos é a instigação crítica de mudança cultural, visando a promoção da vivência harmônica entre os sujeitos.

A prática da educação é permanente e não limitada aos espaços acadêmicos, pois vai mais além do que os programas formais que muitas vezes enfatizam mais o mercado de trabalho e pretere a construção da cidadania. Educa-se por meio de relações, sejam familiares, profissionais ou acadêmicas, estas que em um modelo ideal devem fomentar um ambiente propício ao debate e questionamento das realidades postas.

Indiscutivelmente o Brasil e os organismos internacionais produtores de documentos em que o país porta-se como signatário reserva espaço adequado ao direito à educação, ou seja, identifica-se como direito fundamental e social internamente e externamente como integrante do rol de direitos humanos. Esta coexistência é fundamental para o requisito exigibilidade, pois como foi dito, a previsão em instrumentos internacionais são frágeis por carecer de poder punitivo, limitando-se a recomendações, diferente do direito constitucional que vincula os dirigentes estatais.

Entretanto, não basta a declaração de sua existência, o Estado brasileiro tem o dever de atuar ativamente na sua promoção por meio de políticas públicas bem como apoiar iniciativas populares, já que em um estado democrático a população tem a liberdade de agir em benefício da sociedade. Portanto, a educação em direitos humanos tem tanto a atuação prática formal do estado como da própria sociedade por meio de suas instituições representativas, como associações, ONG's e muitas vezes pela interação entre instituições de ensino e a sociedade.

⁶³ “Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. [...]” Disponível em: < http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf > Acesso em: 10. jun. 2016.

Há uma tendência dos agentes estatais em direcionar as diretrizes educacionais para parcelas da sociedade que mantém privilégios sócio-econômicos, isto devido à influência que estas classes exercem na atuação estatal. Isto é, a educação formal⁶⁴ tem como objetivo principal a reprodução e internalização de valores dominantes⁶⁵ na sociedade.

Também a capacidade humana de elaborar e produzir o conhecimento tem sido desenvolvida em função de interesses específicos. Tanto a sua produção quanto a sua distribuição tendem a se concentrar mais na parcela que se destaca na sociedade. Esse conhecimento, negado à maioria da população, contribui para justificar desigualdades. Fundamentalmente, reproduzir o modo de produção dominante. (BARUFFI, 2009, p. 108)

Portanto, ao justificar as desigualdades e reproduzir o modo de produção dominante, o Estado direciona o ensino no sentido de preparo ao mercado de trabalho, em que os mais privilegiados irão ser encaminhado para as melhores atividades e os mais desfavorecidos estarão relegados às funções menos remuneradas e de menor reconhecimento social. Assim, resta caracterizado uma educação instrumental, com pouco ou nenhum teor crítico, o que faz surgir a necessidade da educação em direitos humanos, que visa equilibrar a desigualdade social e construir uma sociedade com maior abrangência cidadã.

A ideia de educação para fins instrumentais, isto é, dando maior ênfase ou até mesmo servindo-se exclusivamente ao mercado de trabalho, é desenvolvida no artigo de Borges (2009) intitulado “A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio”. Borges (2009) expõe que a Organização Mundial do Comércio (OMC) visa promover a abertura de mercado entre os países-membros, envolvendo bens materiais e imateriais e prestação de serviços. “Dessa forma, inclui, no âmbito de suas regras e negociações, áreas antes não reguladas por critérios comerciais e mercantis, tais como os serviços educacionais e os relacionados aos direitos de propriedade intelectual.” (BORGES, 2009, p. 84). A OMC, igualmente à

⁶⁴ A categoria “educação formal” no sentido discorrido no capítulo 4.1.

⁶⁵ Internalização de valores dominantes pode ser entendido como a estruturação do *habitus*, conforme discorrido no capítulo 2.2, em que se tratou das categorias de Bourdieu.

UNESCO e OIT, é uma instituição vinculada à ONU, logo suas normatizações são vinculadas as das próprias Nações Unidas.

Com isso, o direito à educação (com destaque ao nível superior) como um direito humano e fundamental passa a ser um produto passível de comercialização, ficando os países signatários da OMC submetidos às investidas de capital internacional. Estados Unidos, Japão e Austrália apresentam propostas junto à OMC, em que se enfraquece a atuação estatal, para abrir espaço ao mercado de educação transnacional (BORGES, 2018), oportunidade que instituições multinacionais lucram com a atividade de ensino superior e estabelecem as diretrizes conceituais e ideológicas a serem seguidas no âmbito acadêmico.

A relação educação superior e desenvolvimento econômico é tratada sob o viés de que a educação superior assume o papel de formar indivíduos qualificados tecnicamente, facilitando a sua integração no mercado de trabalho. Para isso, a diversificação desse nível de educação é colocada como uma orientação da OMC, recomendação esta que visa a promover, por intermédio da presença de instituições universitárias e não-universitárias no campo da educação superior, um maior atendimento dos interesses das empresas e dos indivíduos, ambos tratados como consumidores. (BORGES, 2009, p. 87)

Assim, ao tempo em que o sujeito passa a ser consumidor no mercado internacional de educação, o seu consumo consiste em se preparar para o mercado, objetivando ser um mero instrumento para a produção ou circulação mercantil. É um círculo vicioso, em que se fortalecem grandes instituições privadas que investem na educação de vários países, sem compromisso algum com fatores sociais locais. A intervenção da ONU via normatização pela OMC na área de ensino superior, ratifica a ideia de educação formal como mecanismo de fortalecimento e justificação das desigualdades sociais.

Portanto, considerando que a educação deve ser um equilíbrio para preparação ao mercado de trabalho bem como internalizar valores inclusivos, tem-se presente tanto o aspecto mercantil como o cidadão. O reconhecimento interno e internacional da educação em direitos humanos fortalece uma série de atividades em torno da temática, sendo aquelas realizadas, principalmente, no Brasil, pontuadas no capítulo que segue.

6.2 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A educação em direitos humanos é corriqueiramente e de modo equivocado entendida como uma série de temáticas sem ligação entre si ou um mero conteúdo introduzido em determinadas disciplinas ou até mesmo o estudo sobre os direitos humanos e os documentos produzidos pelos organismos correspondentes. Para Vera Maria Candau⁶⁶ a educação em direitos humanos é “a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de DDHH [Direitos Humanos] na escola e na sociedade.” Portanto, deve haver o fomento de atividades teóricas e práticas visando valores de cidadania, e que não deve se limitar às instituições educacionais.

Candau segue mencionando que a educação em direitos humanos visa estimular a educação formal e não formal para a construção do respeito ao diferente de si, como a diversidade sexual, étnica, racial religiosas dentre tantas outras. São valores de cidadania que devem conviver em harmonia, sem que as diferenças queiram se impor como correta ou melhor. É oportunizar que as pessoas tenham tratamento que respeitem a diferença, o que diverge da ideia de se almejar que a sociedade seja composta de sujeitos com atribuições semelhantes. Tais objetivos não se devem ser atribuídos apenas à educação formal (escolas, instituições de ensino superior ...), mas também à educação não formal (família, instituições religiosas, associações ...).

A educação em direitos humanos pode ser vista de duas formas. Uma é de reproduzir os paradigmas postos e buscar os valores elencados nos documentos oficiais. A outra é o empenho em repensar os paradigmas da sociedade, almejando-se mudanças estruturais cabíveis ao alcance da cidadania e dignidade da pessoa humana no sentido de respeito ao diferente. Esta última é o viés seguido pela presente pesquisa, por se posicionar em um patamar mais crítico, sem contudo desconsiderar a necessidade de efetivar conquistas alcançadas e que se considera positiva.

Logo, para que a educação em direitos humanos não seja desvirtuada de seus objetivos sociais que visam garantir a cidadania e dignidade das

⁶⁶ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oqe_edh1.htm> Acessado em: 10. mar. 2015.

peessoas, Vera Maria Candau (2007) pontua as três dimensões da educação dos direitos humanos. A primeira é a constituição de sujeitos de direito, isto é, a construção da consciência de que os direitos correspondem a obrigações que deve ser exercido por outra pessoa e não um ato altruístico, conforme trabalhado já em capítulo anterior. Os processos de educação em direitos humanos devem abranger o sujeito individualmente e de modo coletivo que garantam os elementos ético, político-social bem como práticas concretas em torno dos sujeitos.

A segunda dimensão trabalhada por Candau (2007) é o empoderamento dos sujeitos que historicamente não exerceram influência nos rumos da sociedade. De fato estes grupos foram paulatinamente marginalizados, sendo alvo de atribuições negativas, a exemplo de vincular manifestação de gênero como enfermidade, pertencimento racial com diminuição intelectual dentre outras. O que em um primeiro momento foi denominado de grupos minoritários e contemporaneamente de grupos vulneráveis. Portanto, a educação em Direitos Humanos deve ter como foco sujeitos identificados em grupos dominados, que são submetidos aos efeitos da atuação de grupos dominantes.

A terceira dimensão corresponde à elaboração de processos de transformações sociais, rompendo com a realidade excludente construída no decorrer da história. São estas mudanças que estruturam uma sociedade mais humana, resultando na convivência pacífica das diferenças culturais. Candau aponta que a metodologia que deve ser utilizada na educação em Direitos Humanos é o desenvolvimento de atividades em que seja atribuída uma participação ativa dos sujeitos e para tanto deve haver a utilização de estratégias variadas, conforme exposto a seguir.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianos dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas. É importante, também, assinalar que contextos específicos necessitam também de abordagens específicas. Isto é, não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa sala de Ensino Fundamental ou Médio, com o movimento de mulheres, com promotores populares etc. No entanto, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas. (CANDAU, 2007, p. 405)

Toda a construção teórica produzida pela educação em direitos humanos deve ser utilizada em atividades práticas, que implique mudança e promova valorização de diferentes atores sociais individual e coletivamente. Portanto, a atuação da educação em direitos humanos devem sempre buscar a relação teoria-prática e dimensões-metodologias, sob pena de desnortear suas finalidades e restar relegado a debates abstratos e/ou ser uma mera reprodutora dos valores dominantes.

Segundo Aída Maria Monteiro da Silva (2015), o Brasil começa a estruturar a educação em direitos humanos como política pública na década de 1980, haja vista o contexto democrático que se avizinhava e influenciava as novas instituições e princípios. Com a CF/88, temos um marco legal de democracia brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas no ano de 1996 é que reconhece a educação como mecanismo de alcance da cidadania. “Nessa direção, o Estado brasileiro respondeu às demandas externas, pelo menos no campo formal, haja vista o distanciamento entre este e as políticas para concretizá-las [...]” (SILVA, 2015, p. 1874) sendo signatários de vários instrumentos internacionais e elaborando documentos internos, conforme apontado no capítulo anterior.

Em resposta ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), o Brasil edita em 1996, 2002 e 2009 Programas de Direitos Humanos. Entretanto, Aída Maria Monteiro da Silva (2015) coloca o ano de 2003 como relevante ao avanço da Educação em Direitos Humanos por ter sido elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi reeditado em 2006 e em 2012 houve a elaboração das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, que tem o condão de orientar a formação das variadas áreas profissionais.

Ao tempo que houve incentivo e a realização de muitas ações em torno da educação em direitos humanos, como a criação de programas de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* (especialização, mestrado e doutorado) comitês e núcleos de pesquisa, havendo uma verdadeira efervescência sobre a temática, Aída Maria Monteiro da Silva (2015, p. 1875) externa que não há sistematicidade nas ações, sendo mais iniciativas pontuais de instituições de ensino, mas ausente uma política nacional organizada.

Considerando a essencialidade da educação, tanto em instituições de ensino como em outros espaços sociais, como mecanismo de buscar o reconhecimento e efetividade do direito, serão expostas iniciativas fomentadoras da educação em direitos humanos no Brasil. A pretensão não é enumerar de forma exaustiva, mas sim por em evidência algumas iniciativas relevantes para a educação em direitos humanos no âmbito nacional, apesar de muitas implicarem em reflexos internacionais.

Vivaldo (2009) menciona a Comissão de Justiça e Paz (CJP-SP), que inicia suas atividades no ano de 1971 em um contexto de instabilidade social, haja vista a corriqueira perseguição às pessoas com envolvimento político contrário aos interesses dos detentores do poder, havendo a prática de tortura e assassinato. Pode-se dividir a atuação da CJP-SP em três fases. A primeira é denominada por seus membros como fase “catacumbica”, pois as reuniões se realizam de modo discreto em uma residência. O foco principal era defender as pessoas que tiveram seus direitos políticos violados pela ditadura militar. Ademais, houve a publicação de livros com a temática de direitos humanos.

A segunda fase difere bastante da primeira, pois ao invés de buscar o anonimato, a Comissão de Justiça e Paz (CJP-SP) focou em campanhas que atingissem o maior número de pessoas, para tanto teve como parceiros a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criando o “Prêmio Vladimir Herzog de Direitos Humanos”, encomendando pesquisa de acidente de trabalho e reivindicando a revogação da Lei de Segurança Nacional (LSN).

A terceira fase é marcada pelo investimento na educação em direitos humanos, resultado dos contatos com o “Projeto Educação” no Uruguai e desenvolvida pelo jesuíta Luis Perez Aguirre, Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) na Costa Rica e um estreitamento de relações com Paulo Freire. Desta fase resultou a organização de vários eventos e publicações de livros relevantes para os direitos humanos, a exemplo do “Seminário Direitos Humanos e Educação no Brasil, Hoje”, organizado no ano de 1987 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo IIDH, “Seminário Educar para os Direitos Humanos” e o I Ciclo de Palestras “Direitos Humanos e ...”.

No ano seguinte, organiza o II Ciclo de Palestras “Direitos Humanos e ...”, com a parceria do IIDH e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo deu início ao “Curso de Formação de Monitores para Educação em Direitos Humanos”. Por meio da influência de Paulo Freire na Comissão, houve uma reorientação curricular na educação formal de vários locais e a exemplo do Município de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Foi também resultado da atuação da CJP-SP a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (Rede EDH).

Fundada no ano de 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (Rede EDH) é a primeira Organização Não Governamental (ONG) cujo objeto é especificamente a educação em direitos humanos, se caracterizando por ser uma entidade sem fins lucrativos, sem vinculação partidária nem religiosa, que objetiva agregar outras entidades para trocarem experiências na área de educação em direitos humanos. Teve originalmente a função de lutar contra a ditadura militar, entretanto com o advento da democracia, adaptou sua atuação para a defesa dos direitos sociais e econômicos, período em que houve sua criação oficial.

Ao perceber que não se logra êxito apenas lutando e denunciando contra as injustiças, concluiu-se que a melhor estratégia era atuar na mudança de mentalidade da sociedade, por isso a importância de trabalhar com a educação e em especial com os direitos humanos, pois desta forma amplia-se o espírito de cidadania. A Rede EDH teve como primeiros eventos a organização do “1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, onde discutiu questões metodológicas, de conteúdos e especificidades de sua atuação temática e um “Seminário de Educadores em Direitos Humanos”, desde então vem promovendo eventos em todo o país⁶⁷.

O Centro Heleno Fragoso iniciou suas atividades no ano de 1987, atuando na área de educação em direitos humanos no estado do Paraná. Serviu de inspiração para o surgimento de outros diversos projetos, organiza eventos e publica inúmeras obras envolvendo a educação em direitos humanos. Tem uma atuação diretamente nas escolas públicas de Curitiba onde fomenta a ampliação da cidadania (VIVALDO, 2009).

⁶⁷ Disponível em: <<http://dhnet.org.br/educar/redeedh/rede/historia.htm>> Acessado em: 21. abr. 2015.

A Novamerica, iniciou suas atividades no ano de 1991, sendo uma entidade sem fins lucrativos, com atuação principalmente voltada para o estado do Rio de Janeiro, onde é sediada, havendo um centro de atividades de educação popular no município de Sapucaia. A Novamerica, também, atua em outros estados, com parceria de organizações da sociedade civil e de órgãos públicos. Utiliza-se de processos educativos para formar agentes sociais multiplicadores, focando principalmente grupos populares e vulneráveis para valorizar a diversidade cultural.

As parcerias são muitas. Em âmbito nacional, destaca-se que a Novamerica é membro da “Associação Brasileira de ONG’s” (ABONG), “Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos” (Rede EDH) e a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, já em âmbito internacional é membro do “Movimento Socioeducativo “Educar em tempos Difíceis””, “Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos”, “Rede Interinstitucional sobre Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Democracia” e a “Rede Internacional de Educação para a Cidadania e a Transformação Social”⁶⁸.

A instituição promove o programa “Direitos Humanos, Educação e Cidadania”, que desde o ano de 1991 já envolveu milhares de pessoas, abrangendo professores, jovens e crianças. Também organiza o “Movimento de Educadores/as em/para os Direitos Humanos” (MEDH), que tem a finalidade de formação continuada de professores. Além de intervenção prática, a Novamerica possui ampla publicação de livros na área de educação em direitos humanos, com forte participação de Vera Candau e Susana Scavino e periódicos como a revista “Cadernos Novamerica”.

Iniciativa que também merece ser mencionada por seu pioneirismo no Brasil é a “Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância”⁶⁹, que originou-se de um “Encontro sobre Tolerância na América Latina e no Caribe”, organizada pela UNESCO e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em setembro de 1994, oportunidade que houve o início do estreitamento relacional entre a UNESCO e a Universidade

⁶⁸ Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/_natureza.asp> Acessado em: 21. abr. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/catedraunescousp.pdf>> Acessado em: 18. abr. 2015.

de São Paulo (USP), havendo no ano de 1995 a oficialização do convênio entre ambas instituições e a criação da Cátedra, ficando responsável por sua criação e manutenção um órgão da USP denominado de Instituto de Estudos Avançados (IEA).

A Cátedra UNESCO/USP tem como objetivo a promoção dos direitos humanos por meio da educação, como especifica Umberto Cordani, diretor do IEA no período de criação.

A Cátedra USP-UNESCO tem por objetivo principal o de promover um sistema integrado de pesquisa, treinamento, informação e documentação nos campos de direitos humanos, paz, democracia e tolerância, bem como facilitar a colaboração regional de professores e pesquisadores nacionais e internacionais com o “staff” da Universidade de São Paulo. (CORDANI, 2013, p.4)

É neste contexto, a Cátedra UNESCO/USP não se limita a iniciativas teóricas, mas pesquisa e aplica seus resultados ao treinar formadores de opinião em prol da democracia e tolerância, sendo um importante vetor na busca de implementação prática dos direitos humanos. Exemplos de sua atuação é a organização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (envolvendo as áreas de direito e educação), cursos de extensão, programas para professores visitantes etc.

Atualmente, as Cátedras UNESCO somam um total de 638, no Brasil o número é de 25, presente nas 5 (cinco) regiões, sendo sempre uma parceria entre universidade e organizações governamentais e não governamentais, vinculadas ao ensino superior. A Cátedra visa principalmente instituições de países com economia em desenvolvimento, um total de 126, envolvendo projetos interdisciplinares e diversos setores da UNESCO, desde sua sede em Paris até os escritórios nacionais⁷⁰.

A meta 2013-2015 das Cátedras UNESCO no Brasil é produzir materiais, formar gestores, formar professores, criar o portal da Cátedra e o observatório Afro-brasileiro da educação básica.

Outra entidade que utiliza a educação para tutelar os direitos humanos é o “Movimento de Justiça e Direitos Humanos” (MJDH), que existe de fato, e

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/networks/unesco-chairs-programme/>>. Acessado em: 18. abr. 2015.

não de direito, desde os anos 1970, tendo como foco a resistência aos atos ditatoriais no Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Bolívia e Paraguai. Com o término dos regimes autoritários nos países mencionados, e principalmente no Brasil, onde é sediado, especificamente em Porto Alegre/RS, oficializa-se a existência da instituição.

Além do pioneirismo na luta pelos direitos humanos no Cone Sul, esta instituição foi incentivadora da criação de diversas outras organizações a exemplo da Comissão Sobral Pinto de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Rio Grande do Sul e a Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a primeira dos órgãos legislativos estaduais país.⁷¹

Atualmente o MJDH age contra a violência em suas diversas facetas, promovendo cursos, palestras, seminários, conferências dentre outras iniciativas em escolas e universidades, que visem a valorização e cumprimento dos direitos humanos, norteadora de uma sociedade democrática e plural.⁷²

Situada em Natal/RN, um prático mecanismo de informação sobre direitos humanos é o site dhnet, que concentra considerável quantidade de informações, estando no ar desde o ano de 1995, quando ainda se denominava como BBS Direitos Humanos & Cultura, sendo alterada para Rede Dhnet apenas no ano de 1997. O site possui uma área específica para educação em direitos humanos, com vasto acervo digital, envolvendo obras de militantes e materiais diversos sobre o tema. O site é uma fonte importante para quem pesquisa e milita na área de educação em direitos humanos, o domínio é o “www.dhnet.org.br/educar”.

O “Observatório de Educação em Direitos Humanos” (OEDH) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) é um espaço acadêmico permanente, que visa investigar, formar e divulgar para promover a cultura em direitos humanos, buscando influenciar nas políticas públicas locais, regionais e nacionais. Origina-se no ano de 2004 de um convênio entre a Cátedra do Alto Comissionado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Associação

⁷¹ Disponível em: <http://ong.portoweb.com.br/direitoshumanos/default.php?p_secao=30> Acessado em 18. Abr. 2015.

⁷² Disponível em: <http://ong.portoweb.com.br/direitoshumanos/default.php?reg=3&p_secao=31> Acessado em: 18. abr. 2015.

de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) que realiza um trabalho de capacitação docente em direitos humanos.

No ano de 2006 o encontro “As Universidades e a Educação em Direitos Humanos” explicita a necessidade de haver um observatório no âmbito universitário. No ano seguinte a AUGM apresenta um projeto denominado “Observatório de Educação em Direitos Humanos” para as universidades membros da Associação. No mesmo ano, na Argentina a o Conselho de Reitores da Associação aprova o projeto, ficando a UNESP campus de Bauru/SP responsável pelo seu acomodamento.⁷³

Hodiernamente o OEDH da UNESP, sediado no campus Bauru/SP, integra o Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP, possui interação com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, divulgado pela ONU-UNESCO no ano de 2006 e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal (2007).⁷⁴

Outra instituição relevante na área de educação em direitos humanos, responsável pela formação de pesquisadores especializados em direitos humanos é a “Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação” (ANDHEP), fundado em junho de 2003 em Brasília. Dentre tantas atividades, destaca-se o Encontro Nacional da ANDHEP, que em 2015 está em sua IX edição.⁷⁵ Dentre as publicações, destaca-se a obra “Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão”, organizado por Eduardo Bittar e tendo um área temática destinada para “Educação, abandono e direitos humanos”.

Destaca-se ainda a atuação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, que será detalhado de agora em diante tendo como base pesquisa intitulada “Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas”⁷⁶ de autoria de Nair Heloísa Bicalho de Sousa, Coordenadora do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da

⁷³ Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/historico/> Acessado em: 20. abr. 2015.

⁷⁴ Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/apresentacao/> Acessado em: 20. abr. 2015.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/index.php>> Acessado em: 21. abr. 2015.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/comites/nair_ceedh_brasil_desafios_perspectivas.pdf> Acessado em: 08. ago. 2016.

Universidade de Brasília e membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No ano de 2003 foi criado o Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos (CNEDH), tendo como integrantes especialistas e representantes do governo e da sociedade civil com a função de elaborar a versão preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esta versão é terminada ainda em 2003, tendo como objeto as seguintes áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de segurança e justiça e educação e mídia. A educação superior, em especial a pós-graduação nível de mestrado em Ciência Jurídicas em Direitos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é o objeto da corrente pesquisa de doutoramento. A versão final do PNEDH é terminada em 2006 após consulta a órgãos públicos e a sociedade civil.

O CNEDH propôs, no ano de 2006, a criação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (CEEDH), que objetiva desenvolver políticas de educação em Direitos Humanos. Podem integrar os comitês órgãos públicos, organizações da sociedade civil, instituições de ensino e qualquer outra que atuem junto a pelo uma das cinco (05) áreas do PNEDH. Dentre as funções dos CEEDH's está a articulação com o intuito de se conseguir políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e coordenar a confecção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) de seus respectivos estados.

As universidades públicas federais têm participação relevante na implantação e fortalecimento do CEEDH. Nair Heloísa Bicalho de Sousa, em sua pesquisa, entrevista os coordenadores dos CEEDH's que dentre outros parâmetros, quis saber o grau de participação das universidades na implantação dos comitês estaduais. O resultado foi que 35,7% consideram excelente; 28,5% boa; aproximadamente um terço regular e 7,1% negativa. Portanto; 64,2% consideram bastante positiva a participação das universidades na implantação dos referidos comitês.

Também pesquisou a adequação dos objetivos dos CEEDH's à área de extensão das universidades. Em percentual ficou o seguinte: 79% sim, 14% não e 7% parcial. Dentre as respostas não, encaixa-se o estado da Paraíba. Faz alusão ao Piauí, que respondeu sim, entretanto alegou muitas dificuldades

para o pleno desenvolvimento das atividades. Logo, percebe-se que a universidade e os comitês estaduais estão em sintonia, tendo a instituição de ensino superior atuação junto à sociedade e não se limitando apenas a atividades teóricas.

Quando o parâmetro pesquisado foi sobre as características do processo de articulação interna entre as diferentes áreas de conhecimento das universidades que atuam na esfera dos direitos humanos, o resultado foi que 57,1% dos entrevistados apresentam informações consistentes e apontam grupos de estudos e pesquisas, reuniões de núcleos de pesquisas e unidades acadêmicas bem como trabalho conjunto entre diferentes áreas. Logo, o êxito da articulação de diferentes áreas do conhecimento pode ser em decorrência da parceria entre atividades teóricas e práticas.

Na pesquisa em apreço, também foram levantadas as principais atividades desenvolvidas pelos CEEDH's, que teve destaque os encontros de capacitação com 37,7%, seguida de apoio e participação em eventos de Direitos Humanos com 15,5%. Outras atividades citadas com certo destaque foram campanhas educativas, sensibilização e articulação com atores e parceiros vinculados aos Direitos Humanos, criação de blogs, sites e material audiovisual e lançamento do PNEDH.

Na Paraíba, o CEEDH denomina-se “Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos”, com sede nas dependências da UFPB, especificamente, no Campus I, Central de Aulas, Bolco A, CEP 58.900-059, João Pessoa/PB. Foi instalada em 20 de agosto de 2007 e é integrada por instituições de ensino superior, OAB, secretarias de estado e de municípios, Ministério Público Federal, Magistratura estadual e polícia federal. Originou-se a partir de um edital do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, tendo a UFPB se habilitado por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e do Centro de Ciência Jurídicas.

Na Paraíba, além do CEEDH, passo a expor sobre o Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em direitos humanos, dada sua relevância no contexto da pesquisa nacional e por ser o recorte institucional de nossa tese.

O Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) da UFPB é composto, em nível de mestrado, por duas áreas de concentração. A primeira, em direito econômico, em atividade desde o ano de 1996, e, a segunda, em direitos humanos, iniciada em 2005, após aprovação em seleção de edital da Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Ford e seu Programa de Dotações Orçamentário para Mestrado em direitos humanos no Brasil, oportunidade que também foram selecionadas propostas da USP e da UFPA. O PPGCJ/UFPB também é composto por um doutorado com área de concentração em direitos humanos e desenvolvimento, criado no ano de 2010. Conforme já mencionado, nossa pesquisa tem o recorte de analisar as dissertações do mestrado em direitos humanos da UFPB.

A Fundação Ford é a responsável pela criação dos mestrados acima mencionados, sendo o primeiro momento a contratação da jurista Flávia Piovesan para a realização de uma pesquisa acerca dos direitos humanos na universidade brasileira. Diante dos dados apresentados, a Fundação Ford no ano de 2003 propõe uma parceria junto à Fundação Carlos Chagas para o apoio à criação de mestrados em direitos humanos junto a programas de pós-graduações já consolidados. (UNBEHAUM; LEÃO; FEITOSA, 2012)

O relatório de Piovesan revelou que havia iniciativas em pesquisas de direitos humanos no país, mas de modo desordenado, muito mais por empenho isolado de professores e sem apoio necessário do que uma ação institucionalizada e ordenada em um sentido específico. Assim, iniciou-se a parceria com a Fundação Carlos Chagas e o consequente lançamento do edital.

Na proposta do PPGCJ/UFPB se destaca o objetivo de desenvolver um programa crítico com a pauta comprometida com os direitos sociais, conforme mencionado abaixo.

Entre os objetivos do Programa, diante da criação da área de concentração em direitos humanos, consta a consolidação de um programa capaz de produzir conhecimento crítico avançado na área de Direitos Humanos no Nordeste, por meio de perspectiva interdisciplinar, tal como previsto no edital da Fundação Carlos Chagas. (UNBEHAUM; LEÃO; FEITOSA, 2012, p.09)

Chama-nos a atenção que o programa do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB (CCJ/UFPB) se compromete em produzir um conhecimento com perfil crítico, o que ratifica a inafastabilidade entre os direitos humanos e seu teor questionador da realidade em que os agentes sociais estão inseridos. Por tal motivo é uma das categorias eleitas para realizarmos as análises das dissertações, buscando saber sua frequência e entender o sentido aplicado em cada pesquisa.

Inicialmente o PPGCJ/UFPB tinha quatro linhas de pesquisa, que pontuamos a seguir. A primeira tratava da “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, com o objetivo de entender a produção do conhecimento necessário ao processo educacional somado ao estudo específico da educação em direitos humanos. A segunda linha era a “Democracia Cultura Política e Direitos Humanos”, que objetivava o estudo da relação entre democracia e direitos humanos, eficácia social das normas em direitos humanos e políticas públicas.

A terceira linha em direitos humanos tratava-se de “Estudos sobre conflitos e processos de inclusão/exclusão social”, objetivando pesquisa que vise a análise de políticas públicas que impliquem em inclusão/exclusão social. A quarta linha era a de “Práticas políticas e instrumentos de proteção e defesa dos direitos humanos”, que tratava sobre instrumentos de proteção nacional e internacional dos direitos humanos, bem como a universalização dos direitos humanos.

Essa composição de linhas só fora observada pelo programa de pós-graduação no primeiro ano, havendo, posteriormente, diminuição para três linhas, sendo no ano de 2017 o PPGCJ/UFPB passando a ser regido pela Resolução 64/2016 e dividida do seguinte modo. Linha 1 “Fundamentos Teórico-Filosóficos dos Direitos Humanos”⁷⁷. Linha 2 “Direito Internacional dos Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito, Gênero e Minorias”⁷⁸ e linha

⁷⁷ Ementa: “Teoria dos/sobre os direitos humanos; Reconstruções discursivas dos direitos humanos; Os direitos humanos nas dimensões críticas, políticas, históricas, jusfilosóficas; Decisão judicial e direitos humanos; Princípios pedagógicos e metodológicos para educação jurídica e direitos humanos.”

⁷⁸ Ementa: “Direito internacional humanitário; Os mecanismos jurídicos de acesso ao sistema internacional e nacional de proteção aos direitos humanos; Organizações internacionais e nacionais de direitos humanos, incluindo instituições do Estado e da sociedade civil; Políticas migratórias e direitos humanos; As relações entre poder, justiça e direitos humanos; As diferentes concepções de democracia

3 “Transjuridicidade, Epistemologia e Abordagens Pluri/Inter/Transdisciplinares dos Direitos Humanos”⁷⁹. Para cada linha, o programa oferece, até o Edital de 2017, 5 vagas de 15 ao total. A seguir, passamos a expor as análises propriamente das dissertações.

e cidadania; Movimentos sociais e luta pelos direitos humanos; Violência, gênero e direito; Direitos humanos e proteção dos grupos vulneráveis.”

⁷⁹ Ementa: “Transjuridicidade; Epistemologia jurídica; Teoria e prática pluri/inter/transdisciplinares em direito e direitos humanos; Cultura jurídica; Arte, direito e política. Multiníveis de juridiscidade. Diálogos transnacionais.”

PARTE III – A PESQUISA DAS DISSERTAÇÕES EM DIREITOS HUMANOS DO PPGCJ/UFPB

7 – DO MÉTODO, RESULTADO E DISCUSSÃO: ANÁLISE DE CONTEÚDO E AS DISSERTAÇÕES EM DIREITOS HUMANOS DO PPGCJ/UFPB

7.1 – DO MÉTODO: O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Passamos a uma breve explanação acerca da Análise de Conteúdo (AC), método adotado no exame das dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB, apresentando seus conceitos, procedimentos estatísticos e os passos que foram utilizados para processar os dados do conteúdo investigado.

Conforme Bardin (2011), a AC vem sendo utilizada há mais de 200 anos, mas, apenas, no século XX que se intensificou. Um dos precursores da análise foi Lasswell que, desde meados de 1915, utilizou, nos Estados Unidos, a técnica a fim de verificar, por meio da imprensa e propaganda veiculada, posturas estratégicas adotadas pelos demais países (SILVA; FOSSÁ, 2015). Igualmente, entre os anos de 1940 a 1950, o governo norte-americano intensificou seu uso para analisar se os jornais, periódicos e propagandas estavam subvertendo a ordem estabelecida.

Por possuir grandes semelhanças, é muito comum a confusão entre AC, Análise do Discurso (AD) e análise documental. Por isso, passamos a diferenciá-los. De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a AC trabalha com a materialidade linguística por meio de condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação e buscando compreender o pensamento do sujeito por intermédio do conteúdo expresso no texto. Na AD, o foco é o sentido e não o conteúdo do material, em uma análise exclusivamente qualitativa.

Diferentemente da análise documental, que apresenta os dados com o objetivo apenas de representar a informação para consulta e armazenamento, a AC vai além da expressão do conteúdo, pois infere outra realidade ao conteúdo da mensagem (BARDIN, 2011). Assim, se pode afirmar que a Análise de Conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que se fundamenta em

identificar o que está sendo revelado acerca de um determinado fenômeno (VERGARA, 2012).

De acordo com Coutinho (2011), a AC pode ser aplicada na apreciação de entrevistas individuais ou em grupos, questionários, periódicos, propagandas, documentos escritos, entre outros. No caso da presente tese, a Análise de Conteúdo permitiu traçar o perfil do PPGCJ/UFPB por intermédio da análise das dissertações em direitos humanos defendidas por seus discentes, sendo relevante em decorrência da identificação da função do referido campo institucional na dinâmica das relações sociais.

Essa técnica abrange dois aspectos: o denominado mecânico (organização e subdivisão física dos dados em categorias) e o componente interpretativo (determinação de quais categorias são significativas em termos de perguntas propostas) (BREAKWELL; FIFE-SCHAW; HAMMOND; SMITH, 2010). Pode ser classificada em três tipos: quantitativa (gera valores numéricos como frequências), qualitativa (ênfase no significado) e análise estrutural de conteúdo (representação das relações entre elementos do material alvo) (BREAKWELL; FIFE-SCHAW; HAMMOND; SMITH, 2010). Em nossa análise, utilizamos os três tipos, visto que, na medida em que se apresenta a frequência das categorias, analisamos o sentido dos textos bem como a relação entre eles.

Segundo Alves, Figueiredo-Filho e Henrique (2015), na perspectiva quantitativa, a abordagem se daria pela frequência das palavras, por exemplo, conta-se a quantidade de vezes que a palavra “direitos humanos” aparece nos jornais. No que tange à perspectiva qualitativa, a ênfase se baseia na análise de determinadas categorias analíticas, ou seja, nas dissertações, o pesquisador busca saber se a categoria “feminismo” aparece. Vergara (2012) afirma que a AC possibilita confirmar ou não hipóteses preestabelecidas em uma pesquisa, analisando grandes quantidades de dados, com auxílio de programas de computador ou não, além de permitir ao pesquisador exercer o papel interpretativo do conteúdo presente nos documentos.

Com o avanço tecnológico, mais especificamente com o surgimento dos computadores, emergiram novas modalidades de AC (COUTINHO, 2011). *Softwares* foram criados como meio de processar, de forma mais rápida, uma maior quantidade de dados. O ALCESTE (REINERT, 1993) e o IRAMUTEQ

(RATINAUD, 2009) são exemplos desses *softwares* utilizados no Brasil. Em nossa pesquisa não fizemos uso dos referidos programas, optamos pela realização manual, o que nos proporcionou mais familiaridade com os textos em análise.

Pois bem, sobre a natureza da análise de conteúdo, encontramos entre os especialistas da temática uma divergência em relação ao termo específico para sua identificação, pois alguns autores consideram como uma técnica, outros como conjunto de técnicas e, ainda, há aqueles que se referem como um método (COUTINHO, 2011), sendo, na presente tese, acatado por nós a conceituação fornecida por Bardin, exposta a seguir.

Laurence Bardin é referência nos estudos com AC, sendo autora do livro intitulado *L'analyse de contenu*, traduzido para o português como “Análise de Conteúdo” e publicado em 1977. Essa autora concebe a AC como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos, permite a produção de inferências. Essas técnicas possibilitaram ler e interpretar o conteúdo das dissertações produzidas no âmbito do PPGCJ/UFPB, objeto de nossa pesquisa.

Passamos, agora, a expor como foram analisados os dados da presente tese. Na análise do material, no caso, as dissertações, buscamos classificá-las em categorias que possibilitaram auxiliar na compreensão das ideias dos autores que se apresentam nos textos e, assim, nos proporcionar uma interpretação da realidade da educação em direitos humanos no PPGCJ/UFPB. Assim, seguimos as etapas propostas por Bardin (2011), que são organizadas em três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa denominada pré-análise corresponde propriamente à organização do material. Nessa fase, se escolhe os documentos que serão submetidos à apreciação, formulação das hipóteses e os objetivos da pesquisa. Assim, se constitui o *corpus*, que é o material a ser submetido à análise. No caso do estudo, foram escolhidas as dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB, que foram regularmente depositadas e disponibilizadas pela secretaria, compreendendo o período das primeiras defesas (que se deu em 2007) até o ano 2015. Pela baixa quantidade de material disponível nas defesas do ano de 2016 e 2017, optamos em não incluí-los.

Portanto, cabe destacar que, *a priori*, leu-se os documentos objetos desse estudo, estabelecendo contato com o material, realizando-se impressões que possibilitaram criar hipóteses, objetivos e técnicas a ser utilizadas na pesquisa. Esse primeiro contato é chamado por Bardin (2011) de leitura “flutuante”. As regras adotadas para a constituição do *corpus*, nesse estudo, foram escolhidas obedecendo aos princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A exaustividade diz respeito a critério da não seletividade, ou seja, todos os elementos foram utilizados na análise desse estudo, considerando o material disponibilizado por meio eletrônico pela secretaria do PPGCJ/UFPB.

A regra da representatividade está relacionada à amostragem, em que optamos pelas dissertações em direitos humanos defendidas do ano de 2007 a 2015. A escolha dos documentos permitiu ter coerência interna de temas, técnicas e interlocutores, o que corresponde ao princípio da homogeneidade (SOUZA JR; MELO; SANTIAGO, 2010). A regra da pertinência significa que os documentos analisados foram adequados, pois as fontes de informações neles contidas permitiu cumprir aos objetivos propostos nesta tese.

A segunda etapa é da exploração do material, que é a aplicação de forma sistemática (codificação e decomposição) dos critérios estabelecidos na pré-análise. Constitui-se do agrupamento do *corpus* em unidades temáticas que se dá por intermédio das semelhanças entre os temas e o registro escolhido (COUTINHO, 2011). No caso das dissertações, as categorias foram definidas nessa etapa, a saber: sujeitos de direitos, empoderamento dos sujeitos marginalizados, elaboração de processos e transformações sociais e enquadramento crítico.

Para validação das categorias, os documentos (dissertações) foram entregues a dois juízes (especialistas) que trabalham com AC. Após esclarecer os objetivos da pesquisa os juízes realizaram a categorização, posteriormente foram comparadas as categorias e permaneceram aquelas presentes na análise de pelo menos dois analistas (juízes e/ou pesquisador), conforme a instrução de Maciel e Melo (2011).

A terceira etapa é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação que, de acordo com Bardin (2011, p.131), “os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Desse modo, foram realizadas

estatísticas descritivas (percentagens) e elaboração de um quadro de resultados, os quais expõem as informações fornecidas pela análise. A seguir, os resultados foram submetidos a provas estatísticas e testes de validação.

A inferência é a razão da AC, pois permite não somente a produção de suposições, mas, também, embasar a análise com pressupostos teóricos, partindo do contexto histórico e social de sua produção (CAMPOS, 2004). Nessa fase, há um processo de análise reflexiva e crítica do material categorizado, em que se delimitam as premissas teóricas no desenvolvimento dos capítulos anteriores.

No tocante à interpretação da AC, esta envolve, conforme Silva e Fossá (2015), o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Nessa etapa do processo, o pesquisador propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando com o quadro teórico inicialmente planejado. No entanto, à medida que realiza leituras do material, podem surgir novas perspectivas e, assim, outras interpretações emergirem (MINAYO, 2007).

Há diversas técnicas de análise de conteúdo que, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) são: de expressão, relações, avaliação, enunciação, categorial temática, entre outras, sendo a escolha da técnica a depender da vertente teórica seguida. Na presente tese, a análise adequada e utilizada foi a análise de conteúdo do tipo temática. Esse tipo de análise se detém a questões mais interpretativas, em lugar de utilizar, apenas, inferências estatísticas, o que melhor se adéqua a nossas pretensões. A seguir, passamos a expor os resultados e discussões da análise.

7.2 - DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as explanações feitas no tópico acima, detalhamos a técnica seguida por nós na análise do material, especificando o passo a passo utilizado para se chegar nos resultados e discussões, estas duas etapas que são possíveis com o amparo dos elementos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores, que delimitam nossa hipótese de pesquisa ao tempo que esclarece nossas perspectivas acerca dos direitos humanos.

Retomamos, nesse momento, a teoria do campo jurídico bourdieusiana pela necessidade em analisar a dinâmica das regras de funcionamento de uma

pós-graduação em direito e sua consequente influência na produção acadêmica discente. Assim, identificamos o espaço da pós-graduação como um ambiente de conflitos entre seus agentes, implicando no estabelecimento de regras relacionais, em que as melhores posições são ocupadas por quem mais assimila esses códigos, ao tempo que acumula mais o capital em disputa e, por consequência, assume maior potencial em influenciar mudanças nessas regras.

O campo jurídico é identificado com as relações que disputam o capital jurídico e seus efeitos simbólicos, em que os agentes concorrem em busca do monopólio do direito, ou seja, em prestigiar as práticas que devem ser tuteladas pelo direito e em que medida se dá essa proteção. As práticas sociais de seus agentes criam seus símbolos e regras próprias, nos quais dividimos em duas categorias. Uma delas consiste nos regramentos que proporcionam homogeneidade comportamental aos agentes integrantes do campo jurídico, a exemplo de uma linguagem específica. Outra, são as regras que são operadas diretamente pelos agentes do campo jurídico e representam a separação social entre a classe dominante (detentora do poder simbólico do direito) e a classe dominada (subordinada ao poder simbólico do direito).

O campo em apreço distingue-se dos demais pela disputa em especial do capital jurídico, atribuindo-o um relativo grau de autonomia em suas regras de relacionamento, que é mitigada em decorrência da influência de outros campos, especialmente, o campo econômico, que tem o capital/poder econômico como centro relacional. A interferência de um campo sobre outro representa relações de forças, pois está em jogo a prevalência de um capital sobre outro e em consequência a capacidade de se gerar práticas sociais em conformidade com os agentes detentores do capital dominante.

Entendemos que essa relação de dominação não se caracteriza de modo unilateral e estático, mas, sim, que há uma complexidade relacional em que, a todo instante, agentes detentores de capitais distintos buscam influenciar os demais, bem como disputas de espaços privilegiados dentro do campo com um capital específico. Por isso mesmo, o campo jurídico apresenta regras de funcionamento visando influenciar uma maior quantidade de capital, isto é, a dinâmica relacional de outros campos, fazendo-se uso de um conjunto

de códigos que mascaram esse poder influenciador e criador de práticas sociais.

Ocorre que, ao percebermos o campo jurídico atuando com interesse do capital econômico, constatamos o direito como um mecanismo com fins de dominação social em benefício da classe economicamente dominante. O campo jurídico cria uma ilusão social, uma consciência coletiva, em que a forma jurídica camufla as relações de dominação. A potencialização dessa dominação se dá em decorrência da criação de uma estrutura mental (*habitus*) internalizada pelos agentes sociais que, ao aceitar os signos difundidos pelo direito, praticam atos que reforçam a dominação existente, isto é, conformam-se com a realidade de desigualdade e exploração de uma parcela da sociedade sobre a outra.

É uma dinâmica possível graças ao uso da educação que garante essa relação de dominação nos termos que seguem. Entendemos educação em sentido amplo, envolvendo tanto a atividade de instituições de ensino como as relações sociais de modo geral (família e trabalho, por exemplo) de modo que uma está em interação com a outra. Por isso, ao realizar a análise do campo institucional da pós-graduação, consideramos também o contexto social em que os agentes estão inseridos, que é em uma sociedade burguesa em que se busca melhor posicionamento nesse campo econômico.

A produção acadêmica de textos jurídicos, a exemplo das dissertações, é um reflexo das relações de força do campo, logo a diversificação de interesses dos agentes implica numa maior variedade em abordagem nos referidos textos. Assim, ao tempo que identificamos dissertações do PPGCJ/UFPB que reproduzem os valores da classe dominante e contribuem para a manutenção de privilégios por meio do fortalecimento da persuasão do poder simbólico do direito, também, identificamos (apesar de em menor quantidade) aquelas que revelam os conflitos socioeconômicos e a relação de dominação existente, isto é, difundindo uma contraconsciência que vai de encontro aos interesses da classe dominante, sendo estes últimos o posicionamento que entendemos desejado no campo dos direitos humanos.

Constatamos que o campo acadêmico dos direitos humanos vivencia um conflito externado pelas dissertações, que é a reprodução e manutenção dos valores da classe dominante em face da modificação dessa realidade com a

demonstração da relação de exploração classista. O primeiro reforça a ideia de que a educação jurídica visa, essencialmente, a estabilização social por meio do poder simbólico exercido e, o segundo, a real função dos direitos humanos defendido por nós na presente tese que é a superação da exploração dos trabalhadores realizada pelos detentores do capital econômico.

Essa dinâmica de conflitos e da relação de forças do campo jurídico e, em especial, do campo acadêmico em direitos humanos resulta no que Bourdieu e Passeron (1992) denominam de ação pedagógica, esta que serve à violência simbólica e sua dissimulação, ou seja, práticas sociais de autoridade pedagógica (agentes do campo científico) que naturalizam, nos agentes sociais vulneráveis, valores do capital econômico dominante.

Reconhecemos, no campo acadêmico dos direitos humanos, que figura como ambiente de educação formal/institucionalizada, a dificuldade de superação do perfil reprodutor da classe detentora de privilégios e, por isso, a necessidade de ações conjuntas entre a educação formal e não formal em favor de uma contraconsciência, pois, assim, haverá o desenvolvimento de condições materiais adequadas que nos levem ao rompimento da atual realidade de exploração.

No que diz respeito à educação jurídica, nos interessa, em especial, o campo científico por ser nosso objeto de análise as dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB. Entendemos que cabe ao campo científico a diminuição de influências externas em sua dinâmica de funcionamento, principalmente, interesses econômicos, o que lhe garante maior grau de autonomia. Entretanto, fatores externos ao campo possuem o potencial de influenciar nas escolhas dos temas a ser pesquisados, o que Bourdieu (2004b) denomina de heteronomia.

Seguimos a ideia de Bourdieu (2004b) de que os agentes do campo científico devem se interessar pelo desinteresse e, assim, definir seus objetos de pesquisa, o que ele denomina de *ilusio*. Pois bem, a *ilusio* é propriamente o desinteresse econômico, atribuindo à pesquisa um grau de cientificidade pura, o que, pelas nossas análises na presente tese, é bastante dificultoso, pois o campo científico depende necessariamente de financiamentos e que não é incomum organismos estranhos ao campo científico assumirem esse papel de

financiador, como já mencionado por nós a relação da estadunidense Fundação Ford e o PPGCJ/UFPB.

Como as relações entre os agentes do campo implicam nas suas regras de funcionamento, no que diz respeito ao campo científico, dividimos em duas categorias, que são os cientistas tirânicos e os puros. Os primeiros são aqueles que, para conquista de espaços de poder, fazem uso de capital externo e estranho ao campo em questão. Já o segundo se dá quando o cientista não faz uso ou aproveita-se de modo irrisório de capital externo. Percebemos que o primeiro proporciona heteronomia ao campo científico, já o segundo garante maior autonomia, o que é desejável entre os agentes desinteressados economicamente. A produção discente é um medidor dessa pureza científica, pois reflete claramente em seus objetos de pesquisa, e foi constatado em nosso *corpus* documental analisado.

Essas influências externas refletem dois tipos de capitais em disputa no campo científico, segundo Bourdieu (2004b), que é o capital científico político e o puro. O primeiro é exercido, em regra, pelo agente tirânico, que ocupa cargos institucionais e, por isso, tem mais acesso a recursos financeiros e influência nas normas do campo, como edital de seleção e de bolsas de estudo. O cientista político obedece à lógica externa ao campo e, por isso, fragiliza a autonomia do campo científico, bem como age em favor da manutenção de privilégios internos, visando à manutenção de cargos. Isso implica em uma maior dificuldade no progresso científico, engessando o campo em apreço.

Já o capital puro é exercido com maior regularidade pelos agentes puros, pois sua acumulação se dá em observância de regras de funcionamento do campo científico, como publicação e participação em eventos acadêmicos. A acumulação de capital político pelos cientistas puros é de extrema dificuldade, pois possui forte resistência por parte dos que são mais afetos ao capital científico político. Entendemos que o agente do capital puro contribui mais significativamente com o progresso científico e a autonomia do campo, traduzindo-se nos temas abordados pelas pesquisas.

É a atividade do cientista puro que, ao fomentar o progresso científico, provoca mudanças desinteressadas, ou seja, independente de interesses de capitais externos, para nossa pesquisa, em especial, o capital econômico. Para que isso ocorra, a autonomia do campo deve ser estimulada pela concepção

de normas rigorosas de concorrência entre os agentes, inclusive as de acesso ao campo científico, o que é potencializado com a acumulação do capital político pelos agentes puros.

Portanto, a pureza de um campo científico em direitos humanos implica em uma dinâmica relacional que prestigie os grupos desfavorecidos economicamente e que influencie outros campos que estejam em jogo outros tipos de capitais. É esse o recorte do contexto de disputas no campo científico de pós-graduação que nos deparamos e é visível na produção discente, como passamos a demonstrar a seguir.

Logo abaixo, colacionamos a tabela que resultou da análise das dissertações em direitos humanos defendidas entre os anos de 2007 e 2015 no PPGCJ/UFPB.

Tabela 1 – Quantidade e frequência das categorias presentes nas dissertações, divididas por ano de defesa entre 2007 e 2015.

ANO	RESPOSTAS	CRIAR SUJEITOS DE DIREITOS %	EMPODERAMENTO DOS SUJEITOS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE %	ELABORAÇÃO DE PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS %	ENQUADRAMEN TO CRÍTICO %
2007	Sim	(5) 56	(3) 33	(0)	(4) 44 - (1) 12
	Não	(4) 44	(6) 67	(9) 100	(4) 44
2008	Sim	(3) 37	(4) 50	(5) 63	(3) 37 - (1) 13
	Não	(5) 63	(4) 50	(3) 37	(4) 50
2009	Sim	(4) 50	(6) 75	(7) 88	(7) 88 - (0)
	Não	(4) 50	(2) 25	(1) 12	(1) 12
2010	Sim	(4) 40	(6) 60	(8) 80	(7) 70 - (3) 30
	Não	(6) 60	(4) 40	(2) 20	(0)
2011	Sim	(5) 28	(12) 67	(12) 67	(11) 61 - (5) 28
	Não	(13) 72	(6) 33	(6) 33	(2) 11
2012	Sim	(10) 63	(14) 88	(11) 69	(12) 75 - (4) 25
	Não	(6) 37	(2) 12	(5) 31	(0)
2013	Sim	(2) 20	(8) 80	(4) 40	(7) 70 - (0)
	Não	(8) 80	(2) 20	(6) 60	(3) 30
2014	Sim	(4) 33	(10) 83	(10) 83	(9) 75 - (3) 25
	Não	(8) 67	(2) 17	(2) 17	(0)
2015	Sim	(0)	(4) 50	(4) 50	(5) 63 - (1) 12
	Não	(8) 100	(4) 50	(4) 50	(2) 25

A primeira coluna consta o ano de defesa das dissertações, a segunda coluna apresenta a resposta sim (presença da categoria) e não (ausência da categoria), as colunas seguintes estão a categorização eleita, que são os sujeitos de direitos, empoderamento dos sujeitos vulneráveis, elaboração de processos e transformações sociais e enquadramento crítico, respectivamente,

seguida do número absoluto de defesas entre parênteses e ao lado mostrando a frequência incidente.

Na sexta coluna, a tabela apresenta a categoria enquadramento crítico, sendo dividida em três respostas, a primeira se limita em uma crítica interna aos direitos humanos, a segunda com teor de criticidade que reconhece as relações alienadas como causa da inefetividade dos direitos humanos e a terceira sem teor crítico. Em seguida, realizamos de modo pormenorizado a interpretação de cada informação presente na tabela.

Trata-se a primeira categoria a do sujeito de direito, isto é, buscamos saber se as dissertações apresentam novos sujeitos de direitos. Os parâmetros para essa análise foi a de que para o surgimento de um sujeito de direito corresponde ao reconhecimento de um direito específico, em que a pessoa possa exigir que alguém faça ou deixe de fazer algo em decorrência desse direito, conforme desenvolvido em capítulos oportunos da presente pesquisa.

Os resultados apontam que prevalece a não criação de sujeitos de direitos nos trabalhos, com exceção dos anos de 2007 (44%), 2009 (50%) e 2012 (37%). Em 2007, verificamos uma pequena diferença, ocorrendo, praticamente, um empate. Em 2009, o empate foi literal e, apenas, em 2012 é que, de fato, as dissertações em maior número apontam a criação de sujeitos de direitos.

A título exemplificativo, elegemos o ano de 2012, que prevalece a criação de sujeitos de direitos e com a pauta de gênero muito presente. Há um trabalho cuja temática é a intersexualidade, ou seja, o reconhecimento de direitos aos que se identificam como intersex que, no trabalho, é apontado em tom irônico como “corpos estranhos”. Nesse trabalho, o autor afirma que os saberes jurídicos legitimam o binarismo sexual, o que exclui a intersexualidade de gozar da tutela jurídica em sua integralidade. Abaixo, colacionamos trecho da dissertação que corrobora nossa análise.

O desrespeito e a violação da dignidade das pessoas intersexuais acarreta, à priori, a ruptura de uma gama de direitos humanos, tais como: o direito à saúde, o direito á (sic) autonomia, o direito ao próprio corpo, o direito à liberdade, o direito à história pessoal, dentre outros, além de ferir frontalmente e de forma incoerente os pressupostos contidos a

partir dos princípios que fundam o Biodireito (OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Portanto, o reconhecimento jurídico da intersexualidade implica no nascimento dos direitos elencados pelo autor, fazendo surgir o sujeito de direito intersex. Chama à atenção que, no trabalho em apreço, é mencionado que a intersexualidade é reconhecida oficialmente como uma patologia, o que sugere o uso de instrumentos médicos e jurídicos para seu combate e não para a pessoa intersex exercer a titularidade dos direitos.

De modo geral, prevalece a não criação de sujeitos de direitos nas dissertações analisadas, conforme já mencionado. Ocorre que nossa constatação é no sentido de que os trabalhos defendem a efetivação de direitos já reconhecidos juridicamente, portanto não se criam novos sujeitos de direitos, mas se busca o exercício na prática e não apenas na teoria dos direitos. Identificamos que a palavra “efetivação” é fundamental nos objetivos traçados nas dissertações e é recorrentemente perseguida pelos autores.

Exemplificamos a constatação acima com uma dissertação que discorre acerca da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Nesse trabalho, é demonstrada a titularidade do direito das crianças e adolescentes não ser exploradas sexualmente, quer seja para fins comerciais ou qualquer outra finalidade. Entretanto, ao se constatar que esses direitos são violados, o autor busca desenvolver um raciocínio que garanta a efetividade desses direitos, como colacionamos abaixo.

As constatações verificadas neste estudo apontam para desafios dos mais variados, dentre os quais, a necessidade de se percorrer ainda um longo caminho para **efetiva implementação dos direitos das crianças e dos adolescentes**. No âmbito jurídico, se faz necessário que os juristas não apenas compreendam a letra da lei, mas que estabeleçam processos de desconstrução de referenciais conceituais na perspectiva de viabilização de uma sociedade efetiva e legitimamente justa (MELO, 2013, p. 114) [destaque nosso].

Logo, não basta o mero reconhecimento de direitos para as crianças e adolescentes, mas, sim, que haja um efetivo benefício por esses sujeitos. Essa

busca pela efetividade exemplificada é o que norteia significativamente as pesquisas por nós analisadas.

Portanto, em menor quantidade, as dissertações do PPGCJ/UFPB buscam a criação de sujeitos de direitos e, em maior proporção, objetivam a efetivação de direitos em favor de sujeitos já titulares de direitos, conforme a tabela colacionada.

A segunda categoria abordada é a aferição da presença, nas dissertações, de empoderamento dos sujeitos em situações de vulnerabilidade. Conforme amplamente tratado em nossa pesquisa, os direitos humanos possuem a finalidade de deslocar de posições marginais para centrais os agentes que historicamente não tiveram o poder de influenciar na construção da realidade social, apesar de terem sido de extrema importância para sua construção. Esse movimento no campo social só é possível de modo coletivo, sob pena de termos sujeitos de grupos vulneráveis excepcionalmente privilegiados, o que implica em uma manutenção da dinâmica relacional entre os integrantes sociais.

Os resultados demonstram que, de modo prevalecente, as dissertações analisadas abordam sujeitos marginalizados socialmente, com exceção dos anos de 2007, 2008 e 2015⁸⁰ com 33%, 50% e 50% respectivamente, o que nos sugere que, no início do programa, ainda não havia um esclarecimento acerca dos sujeitos que deveriam ser alvo das pesquisas e que, a partir de 2009, inicia uma mudança bastante representativa, pois a abordagem alcança próximo aos 90% nos anos de 2012, 2013 e 2014, ou seja, uma quase totalidade das pesquisas.

Exemplificamos a não abordagem dos sujeitos marginalizados com pesquisas do ano de 2007, uma que analisa dois métodos de capacitação em direitos humanos para militares e, outra, identifica representação sociais de estudantes acerca da ideia de direitos humanos. Entendemos que, de modo mediato, atinge-se a categoria pretendida em nossa análise. Entretanto, utilizamos como critério os sujeitos imediatamente pesquisados.

⁸⁰ No ano de 2015, percebemos que nos foi disponibilizado uma quantidade de trabalhos abaixo do esperado, que pode se dar pela pendência em depósito final ou até mesmo a não autorização do autor no momento do depósito para consulta ao público, o que é comum aos que pretendem publicar em formato de livros. Pela evolução dos anos, entendemos que possivelmente o referido ano apresenta um percentual maior de abordagem da categoria ora em apreço.

No ano de 2012 (maior incidência de abordagem de sujeitos vulneráveis), exemplificamos com uma pesquisa em que a autora aborda sujeitos economicamente desfavorecidos, apontando suas manifestações sociais como atos legitimadores das posições periféricas. Abaixo, colacionamos trecho que ratifica o mencionado.

[...] mostrar que os discursos de invisibilização de pessoas de determinados grupos sociais veem para atender as necessidades de uma classe dominante que necessita da manutenção de um status quo de opressão e desigualdade social. Neste ínterim, o direito foi apresentado como uma das ferramentas utilizadas por essa classe dominante para a manutenção dessa realidade (SILVA, 2012, p. 101).

A constatação da autora é no sentido de que o direito, como instrumento de classe dominante, influencia na manutenção dos privilégios de classe e que impinge nos grupos economicamente desfavorecidos uma consciência de conformismo. Percebemos que se trata da verificação de uma violência simbólica nos grupos pesquisados, isto é, a população pobre conforma-se com sua posição de explorado e ainda reproduz essa realidade. É o campo jurídico produzindo o senso comum de privilégios de classe em detrimento da exploração de outra classe.

Assim, prevalece nas pesquisas do PPGCJ/UFPB, a abordagem de temas de interesse de grupos vulneráveis, o que atende aos objetivos de um programa com a temática em direitos humanos, cujo objetivo é a integração de grupos historicamente excluídos ao centro das decisões da sociedade, ou seja, deslocando de um polo passivo para ativo, em que influencia na construção da estrutura social.

A terceira categoria analisada foi a busca, nas dissertações, da presença de processos de transformações sociais. Aqui reside a evidência eminentemente prática das pesquisas. Conforme desenvolvido na presente tese, deve haver uma simultaneidade entre elementos teóricos e práticos, visando as conquistas sociais e econômicas em favor dos grupos explorados. Desse modo, buscamos encontrar, nas dissertações analisadas, elementos que efetivamente tornem os grupos vulneráveis em sujeitos de direitos influenciadores da realidade, almejando a prática de ações que modifiquem a

desigualdade social, sob pena de termos pesquisas abstratas sem potencial transformador.

A tabela colacionada demonstra que as dissertações, em sua maioria, apontam processos de transformação social, o que é esperado em um ambiente de pesquisa em direitos humanos. A exceção são os anos de 2007 (0%), 2013 (40%) e 2015 (50%), nesses dois últimos anos, verificamos um equilíbrio e, no ano de 2007, de fato, não houve abordagem da categoria em apreço.

Exemplificamos a não abordagem da elaboração de processos de transformações sociais com dissertações do ano de 2007, dado o resultado expressivo nesse período. Apontamos uma dissertação que discorre sobre as causas de trabalho escravo na lavoura da cana-de-açúcar, realizando um levantamento histórico da relação capital-trabalho, mas não prevê nenhum modo de superação dessa realidade. Identifica-se o problema, sem desenvolver algum mecanismo concreto que combata o trabalho escravo nas lavouras, o que não muda a realidade social e econômica dos sujeitos envolvidos.

Para representar as dissertações que desenvolvem os mecanismos de transformações, citamos trabalho que discorre acerca da inclusão feminina nos espaços de atuação pública, reconhecendo uma sociedade andrógina e provocadora de desigualdades. Nesse contexto, colacionamos a seguir posicionamento da autora.

Um dos principais instrumentos de transformação que possui efeito difuso é investir na educação basal, uma vez que tal tipo de iniciativa supõe projeções positivas nos padrões distributivos, ao incrementar a capacidade dos indivíduos de buscarem o seu bem-estar. [...] Para tanto, a intenção de consolidar valores democráticos no seio da sociedade deve contar, ao mesmo tempo, com institutos jurídicos fortes a ponto respaldar as políticas sociais criadas para romper os precários círculos de marginalização que são retroalimentados pela transmissão sócio-cultural dos valores sexistas (PEREIRA, 2010, p. 102).

O trabalho reconhece que a educação de base é um dos principais instrumentos de transformação social, mas não se limita a mera inclusão de quantitativos maiores de mulheres nas escolas, mas, sim, que seja revisto todo

o currículo escolar que, atualmente, apenas, ratifica as desigualdades sociais. Somados a esses atos, Pereira também defende políticas públicas destinadas em romper os valores sexistas e enumera algumas realizadas a partir da criação Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada em 2003, e vinculada à Presidência da República, que culminou com a edição do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com atuação social concreta em favor das causas feministas.

A categoria ora em apreço representa o mecanismo prático que desloca o sujeito vulnerável ao centro das decisões sociopolíticas, ou seja, é a ponte que desloca as pessoas de posições periféricas para centrais, isto é, realiza o empoderamento da coletividade historicamente marginalizada pelos grupos dominantes.

A quarta categoria analisada é o enquadramento crítico das dissertações. Dividimos em três partes, uma na qual a dissertação ratifica os direitos humanos, sem nenhum teor de criticidade e outra em que identificamos uma crítica ao rol de direitos objetos de nossa pesquisa. Em relação aos trabalhos com perfil crítico, ainda realizamos uma subdivisão, o primeiro que ao criticar os direitos humanos, a dissertação busca a reprodução de seus fundamentos e, o segundo, naqueles que questionam a própria natureza burguesa dos direitos humanos.

Pelo transcurso de nossa tese, nos posicionamos, claramente, pela crítica aos direitos humanos ao identificá-los como mecanismo legitimador da burguesia e, por isso, não passível de efetivação, esta possível apenas com o uso dos direitos humanos como mecanismo de mudança nas relações sociais em que haja o deslocamento de classes periféricas ao centro decisório, ou seja, o alcance da emancipação política da classe explorada economicamente, que possui o potencial de superação dos direitos humanos como mecanismo de dominação burguesa.

Na tabela estatística, apresentamos percentuais que demonstram as pesquisas analisadas com alto teor crítico, chegando a alcançar a totalidade dos trabalhos defendidos nos anos de 2010, 2012 e 2014. Em relação às dissertações sem teor crítico, transcrevemos um trecho a seguir e a título exemplificativo.

[...] os direitos humanos são representações sociais normativas e que é importante estudá-los a partir de uma perspectiva psicossociológica norteada pela teoria das representações sociais, uma vez que essa perspectiva permite compreender a apropriação das teorias científicas e do conhecimento institucional sobre esses direitos feita pelo saber do senso comum (FERNANDES, 2007, p. 104).

O referido trabalho aborda os direitos humanos enquanto representações sociais a partir da difusão realizada por programas televisivos. Apesar de relevante academicamente, não vislumbramos o teor crítico eleito como categoria em nossas análises. Nesse ano de 2007, foram alcançados 44% das dissertações com esse mesmo perfil que, conforme mencionado, a ausência de elementos críticos foi o perfil minoritário, apesar de quantitativo considerável.

De modo majoritário, o PPGCJ/UFPB apresenta um perfil crítico, a exemplo do texto abaixo.

Quando as sociedades aplicam os princípios ideais da democracia: tolerância, limitação do poder, justiça, igualdade, deliberação autêntica em estreita parceria com a maximização do exercício das liberdades de expressão e de imprensa, a amplamente teorizada democracia liberal se torna realidade (CRUZ, 2012, p. 100).

O trabalho em comento se posiciona de forma crítica ao entender que, em um determinado espaço social (Angola), inexistente o pleno exercício do direito de imprensa e a liberdade de expressão, e defende que os princípios liberais são suficientes para alcançar tais direitos. Registramos que Cruz (2012) reconhece a impraticabilidade desses direitos em sua plenitude, haja vista a democracia liberal não ser totalmente viável, mas mesmo assim defende ser o melhor mecanismo a ser seguido na busca da concretização dos direitos humanos.

Esse posicionamento majoritário na produção do PPGCJ/UFPB, é rechaçado em nossa pesquisa doutoral, sendo buscado um perfil de criticidade em que se defenda a desconstrução do direito burguês, enquanto modo de se alcançar a emancipação política dos grupos vulneráveis, que representa entre 12% (2007 e 2015) a 30% (2010) das dissertações analisadas. Transcrevemos

a seguir, trecho de dissertação que aponta no mesmo sentido defendido em nossa tese.

Considerar primordialmente a *teoria dos contratos* aplicada na construção e definição da instituição do matrimônio nos parece, portanto, o caminho mais potencialmente crítico para destrinchar profundamente o que entendemos constituir um sistema político delineado desde o início da História, e mais caracteristicamente determinado na modernidade, para garantir a liberdade masculina às custas da sujeição feminina. Nesse ínterim, tomaremos como pressuposto teórico as formulações de Pateman (1993) sobre a omissão histórica do *contrato sexual* pela teorização liberal, e sobre a construção do *patriarcado moderno* no ato fictício de firmamento do contrato original, os quais retomaremos posteriormente (ALVES, 2012, p. 56).

Trata-se de dissertação que se busca a igualdade social entre homens e mulheres, havendo o reconhecimento de que a causa da desigualdade são os princípios liberais. Logo, o que na dissertação de Cruz (2012) seria a solução para o alcance de direitos, na de Alves (2012) é justamente a causa do não alcance de direitos. Portanto, o PPGCJ/UFPB possui um perfil predominantemente crítico, mas sem questionar a possibilidade de efetivação de direitos humanos fora do Estado liberal, mas, pelo contrário, serve-se à reprodução de seus princípios.

Elaboramos a tabela seguinte com base na quantidade total das dissertações em direitos humanos defendidas entre os anos de 2007 e 2015, utilizando-se da mesma estrutura da tabela 1. Chegamos aos seguintes percentuais.

Tabela 2 – Quantidade e frequência das categorias presentes nas dissertações, com número total de defesas entre os anos de 2007 e 2015.

ANO	RESPOSTAS	CRIAR SUJEITOS DE DIREITOS %	EMPODERAMENTO DOS SUJEITOS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE %	ELABORAÇÃO DE PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS %	ENQUADRAMEN TO CRÍTICO %
2007	Sim	(37) 37	(67) 68	(61) 62	(65) 66 - (18) 18
- 2015	Não	(62) 63	(32) 32	(38) 38	(16) 16

Temos então um perfil de produção discente que não cria novos sujeitos de direitos, mas que busca a efetivação de direitos existentes de sujeitos

vulneráveis, apontando meios práticos de transformação social, para tanto são produzidos trabalhos essencialmente com teor crítico. Portanto, inferimos que as dissertações analisadas buscam deslocar os agentes sociais objeto de pesquisa dentro do espaço social de posições marginais para posições centrais. Ocorre que não se coloca em questão a dinâmica do funcionamento dos campos em que os agentes estão inseridos.

Na medida em que buscamos o mero deslocamento dos agentes, o resultado é apenas envolver novos privilegiados, não modificando as regras de funcionamento da sociedade, isto é, mantemos uma sociedade classista e que transmite uma falsa noção de que todos podem ter as mesmas oportunidades para ascender socialmente.

Logo, o *habitus* resultante das ações pedagógicas em direitos humanos está servindo para manutenção da violência simbólica, em que os agentes dominados, cada vez mais, defendem uma sociedade classista, baseada na alienação do trabalho por entender que as posições de prestígio e influência social estão à disposição de todos.

Desse modo, constatamos que a produção acadêmica em direitos humanos, como parte da estrutura de educação formal, são mecanismos de reprodução dos valores da classe dominante, fortalecendo a mercantilização da sociedade, em que os agentes dominados constroem a estrutura social, mas não possuem influência, ou seja, não possui capital suficiente para decidir sobre a dinâmica relacional, apenas reproduzindo valores de desigualdade social.

De outro modo, pois como foi mencionado em nossa tese, os programas em direitos humanos voltados ao campo jurídico, teve inicialmente como fomentadora e fiscalizadora uma instituição claramente de interesse burguês, que é a Fundação Ford, o que reduz a autonomia do campo científico jurídico.

Essa influência afeta a pureza da pesquisa e se caracteriza como tirania, pois fatores externos (econômicos) à dinâmica do campo direcionam seu funcionamento, elegendo quais fatos devem ser objeto de pesquisa, qual o perfil de cientista irá preencher as posições adequadas. Nesse contexto, na complexidade da dinâmica do espaço social que se perpetua os valores da classe dominante.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos em nossa tese de doutorado sobre o campo institucional da pós-graduação em direitos humanos no Brasil, com recorte no PPGCJ/UFPB. Expomos que a pesquisa nacional está tradicionalmente a serviço dos interesses do mercado internacional e que, nos dias atuais, age juntamente com instituições de ensino superior, e é alvo de intervenções diretas de organismos internacionais, a exemplo da Fundação Ford, que direciona aportes financeiros na pesquisa ao tempo que direciona a agenda de pesquisa brasileira.

Com base na teoria do campo de Pierre Bourdieu, dispomos sobre o campo institucional científico e as disputas nele existentes que implicam em suas regras de funcionamento, estas que quanto menos se submeter a influências de campos externos desenvolve sua autonomia, que em consequência diminui na medida que sofre influências externas. O campo da pós-graduação no Brasil e em especial em direitos humanos tem sua autonomia fragilizada ao ter o capital financeiro internacional influenciando em seu funcionamento.

Como o campo científico possui grande influência na produção e reprodução social de valores, realizamos uma análise dos pressupostos ocultos que disciplinam a dinâmica relacional no espaço social, apontando que as práticas sociais são resultados da atuação conjunta das categorias campo, capital e *habitus*, implicando em uma consciência coletiva em que os agentes sociais agem de acordo com interesses contrários aos seus sem ter essa consciência, o que denominamos de violência simbólica.

Esses comportamentos ou práticas sociais são legitimados pela atuação do direito, que legitima as diretrizes emanadas aos membros do espaço social e estabelece um senso comum de conformação da realidade existente. Esse senso comum é resultado das mais variadas disputas existentes na sociedade. Entretanto, o direito, para alcançar sua finalidade, busca camuflar tais disputas, transmitindo a ideia de neutralidade e universalidade de seus preceitos. Percebemos que o direito por ter esse poder de influenciar a sociedade, possui relevantes disputas entre seus membros para ocupar posições melhor localizadas, resultando em regras de funcionamento do campo jurídico.

A ocupação dessas posições no campo jurídico científico é dado por dois grupos de agentes, que são os de atuação prática e os de atuação científica, este último, ainda, se dividindo entre institucionais e os puros. O agente se enquadra em cada um a depender da natureza e da quantidade de capital que acumula. Com base em Bourdieu, entendemos uma relação de tirania e que mitiga a autonomia do campo científico jurídico a intervenção do capital econômico em seu funcionamento.

O capital econômico direciona por meio de conflitos todo o funcionamento social, sendo a relação entre Estado e direito conservadora da ordem social e justifica/legitima sua influência perante os membros da sociedade. Assim, o regramento jurídico ou simbólico de um espaço social possui um fator de interesse de classe bastante atuante que, na atualidade, se trata da classe burguesa.

A dinâmica burguesa resulta em relações alienadas, isto é, o produto de suas práticas sociais não pertencem ao produtor, mas a um terceiro direcionador desse ato, que é o detentor do capital econômico, caracterizando uma sociedade dividida em classes. Essa relação se baseia na exploração do trabalhador assalariado, que tem na alienação do produto de seu labor a própria alienação de seu caráter humano. Defendemos que a mudança dessa relação, apenas, se dá com a superação dessa alienação, tendo como sujeito principal o próprio ser alienado.

Para tal empreitada, é necessário atingir as regras de funcionamento social, criar uma consciência de classe da existência das disputas sociais e isto gerar um movimento consciente de agentes desfavorecidos de capital econômico em direção à ocupação de posições de influência nas decisões políticas, visando a extinção da divisão de classe, ou seja, é a emancipação política da classe trabalhadora. Por isso, a relevância da ocupação de espaços tanto da gerência estatal como do processo educacional.

Os direitos humanos se apresentam como um mecanismo eficaz na busca da igualdade, já que têm como norte a busca da dignidade humana dirigida a todos indistintamente. Ocorre que, em nossa pesquisa, auferimos que os direitos humanos são impraticáveis em sua totalidade, sendo um mecanismo de padronização de práticas sociais produzidas e reproduzidas

pela classe burguesa, sendo a dignidade humana um fim residual, o que implica em sua inefetividade.

Defendemos que os direitos humanos podem ser utilizados visando a emancipação política, alterando as relações sociais para que sigam parâmetros múltiplos, priorizando a pluralidade cultural local e a consciência da classe trabalhadora em relação à realidade alienada em que estamos inseridos. Nesse contexto, a condução do processo educacional ganha relevância, pois a partir dele é que se conduz as rupturas socioeconômicas pretendidas, considerando a educação em seu significado mais amplo, que envolve a educação formal (institucional) e não formal (difusa).

Entendemos a educação em direitos humanos essencial para alcançar as mudanças na dinâmica social, ou seja, a superação da alienação humana, descortinando a violência simbólica existente. Assim, a prática em direitos humanos deve visar os agentes sociais vulneráveis, acompanhado de uma produção científica pura, com o mínimo de interferência externa, principalmente, do capital econômico. Neste sentido, elegemos quatro parâmetros que devem nortear a pesquisa em direitos humanos, que são a constituição de sujeitos de direitos, empoderamento dos sujeitos vulneráveis, elaboração de processos de transformações sociais e teor crítico.

Esses parâmetros foram utilizados como categorias da técnica da análise de conteúdo aplicada ao recorte de nossa pesquisa, que são as dissertações em direitos humanos do PPGCJ/UFPB, compreendendo os anos de 2007 até 2015. Buscamos saber se a produção acadêmica discente em direitos humanos serve à busca dos fins emancipatórios pretendidos. Constatamos que, como parte da estrutura de educação formal, a pesquisa em direitos humanos constitui meio de reprodução dos interesses da classe dominante burguesa, reforçando a alienação humana por meio da violência simbólica e operando em favor da manutenção de uma sociedade classista.

A universalização pretendida pelos direitos humanos é inalcançável, haja vista em uma sociedade burguesa, o direito prestigia o burguês, detentor do capital que aliena os demais agentes sociais. Impossível mudanças parciais, em que se defenda, por exemplo, a efetiva participação política de mulheres, quando em uma melhor situação, poucas privilegiadas ligadas à classe

burguesa é quem tem acesso e reproduzirá os valores burgueses a qual estão inseridas.

Apenas a ocupação desses espaços, visando o questionamento da própria dinâmica do capital econômico é que impulsionará a sociedade para padrões comportamentais menos desiguais. Assim, alcançada a emancipação política da classe não detentora do capital econômico.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Ética e retórica: para uma teoria da dogmática jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2002.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALVES, Dáfni Priscila Silva; FIGUEIREDO-FILHO, Dalson Britto; HENRIQUE, Anderson da Silva O poderoso nvivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, V. 24. N 2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politica hoje/article/view/3723>> Acesso em: 15. jun. 2017

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. **Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital**. Katálisis. V. 16. n 1. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000100005/24884>> Acesso em: 23. abr. 2015

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDHEP. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/index.php>> Acessado em: 21. abr. 2015.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

BARDIN, Laurenci. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Sérgio Resende de. **Direitos Humanos: paradoxo da civilização**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

BARUFFI, Helder. A educação como um direito do homem. In: (org.) BARUFFI, Helder. **Direitos fundamentais sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e aos 20 anos da Constituição Federal**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

BENJAMIM, Walter. **O anjo da história**. Tradução: João Barrento. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 26ª ed. São Paulo:

Malheiros, 2011

BONAVIDES, Paulo. Os direitos humanos e a democracia. In: **Direitos Humanos como Educação para a Justiça**. Reinaldo Pereira e Silva (org). São Paulo: LTr, 1998.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação superior numa perspectiva comercial**: a visão da Organização Mundial do Comércio. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19328/11228>> Acesso em: 25. ago. 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. In: (org.) BEÇAK, Rubens; VIÑA, Jordi Garcia. **III Encontro de internacionalização do Conpedi**: direito constitucional, direitos humanos. V. 3. Madrid: Edicionaes Laborum, 2015a.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária**. Revista Verba Juris. 2008. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/vj/article/view/14886/8445> > Acesso em: 10. abr. 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Regulação da educação superior brasileira**: a lei de inovação tecnológica e da parceria público-privada. Revista Educação e Pesquisa. 2015b. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108886>> Acesso em: 26. ago. 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Supremo Tribunal Federal e as ações afirmativas na universidade: As audiências públicas e a análise bourdieusiana do campo jurídico-social. In: (orgs) Conpedi; Udelar; Unisinos; URI; UFSM; Univali; UPF; FURG. **Sociologia, antropologia e cultura jurídicas**. Florianópolis/Brasil, Montevideu/Uruguai: CONPEDI, 2016. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/910506b2/360qtm1/0X3QC0KNI60L75Eu.pdf>> Acesso em: 10. dez. 2016.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação superior como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. 2018 [no prelo].

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: (orgs) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais**. Tradução: Fernando Pinheiro. Revista Novos Estudos. N. 96. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>>. Acesso em: 12. mai. 2016

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: (orgs) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007c.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y clases sociales**. Traducción: Maria José Bernuz Beneitez. Andrés Garcia Inda. Maria José González Ordovás. Daniel Oliver Lalana. 2ª Edição. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S. A., 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: (orgs) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007d.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Barão. 3ª Ed. Rio de Janeiro/RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto nº 21.321**, de 18 de junho de 1946.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975 - 1979)**. Brasília, 1974. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 05.jul.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG 1982 - 1985)**. Brasília, 1982. Disponível em: <

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>.

Acesso em: 05.jul.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG 1986 - 1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: <

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>

Acesso em: 06.jul.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG 2005 - 2010)**. Brasília, 2004. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.p](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)

[df](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)> Acesso em: 06.jul.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (VI PNPG 2011 - 2020)**. Brasília, 2010. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf)

[Mont.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf) > Acesso em: 07.jul.2017.

BREAKWELL, Glynis M.; FIFE-SCHAW, Chris; HAMMOND, Sean; SMITH, Jonathan A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de conteúdo de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** V 57. N 5, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: (org.) SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

BRASIL. **O que é educação em direitos humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/candau_oqe_edh1.htm> Acessado em: 10. mar. 2015.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6ª ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CAPES; CFE. **Parecer nº 977**, 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>> Acesso em: 26. Jun. 2017.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: (org.) BITTAR, Eduardo C. B.. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão** Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.** V 15. N 4, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, V 24, N 1, 2014.

CORDANI, Umberto. **Cátedra UNESCO de educação para a paz, Direitos Humanos democracia e tolerância**. 2013. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/catedraunesco.usp.pdf>> Acessado em: 18. abr. 2015.

CORDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília, DF: Unesco: Cresalc: MEC, SESu: CAPES; Santa Maria: Imprensa Universitária da Universidade de Santa Maria, 1986.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Análise de Conteúdo: breve histórico, conceitos e aplicabilidade. In: **Métodos de Pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

DOUZINAS, COSTA. **O fim dos direitos humanos**. Tradução: Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Revista Educação e Sociedade. V. 28. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>> Acesso em: 02. abr. 2015.

DUGUIT, Léon. **Fundamentos do direito**. Tradução: Márcio Pugliesi. 3ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ENDERLE, Rubens. "Apresentação". **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução: Leandro Konder. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010b.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição alemã de 1890. In: MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Sueli Tomazini Barros. Porto Alegre: L&PM, 2010c.

ENGELS, Friedrich. Princípios básicos do comunismo. In: MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Edições Avante. Moscovo: Edições Progresso, 1982.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O socialismo jurídico**. Tradução: Livia Cotrim e Márcio Bilharinho Naves. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2012.

FEITOSA, Enoque. BOBBIO e a crítica de Marx aos DIREITOS HUMANOS: o que e quais são os direitos humanos? Elementos para uma refutação da concepção individualista dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009a.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Premisas de una Teoría Crítica del derecho**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/305432739/16-Premisas-de-una-Teori-a-Cri-tica-del-derecho-y-de-los-derechos-humanos-1> > Acesso em: 10. mai. 2017.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V.2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico**. 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INDA, Andrés García. "Introducción – La razón Del derecho: entre habitus y campo." BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y clases sociales**. Traducción: Maria José Bernuz Beneitez. Andrés García Inda. Maria José González

Ordovás. Daniel Oliver Lalana. 2ª Edição. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S. A., 2001.

INDA, Andrés Garcia. **La regla em La teoria de La práctica de Pierre Bourdieu**. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. V. 3. 1995. Disponível em: <
http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/03_AIS/AIS_03_14.pdf>. Acesso em: 05. mai. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre la paz perpetua**. Madrid: Tecnos, 2005.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Manual de Direitos Humanos**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.

LESSA, Sérgio. “Prefácio”. Engels, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução: Leandro Konder. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LYRA FILHO, Roberto. **Karl, meu amigo: diálogo com Marx sobre o direito**. Porto Alegre: fabris, 1983.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

MACHADO NETO, Antônio Luiz. **Sociologia Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2008.

MACHADO NETO, Antônio Luiz. **Teoria da Ciência Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 1975.

MACIEL, Silvana Carneiro; MELO, Juliana Rízia Félix. O uso da entrevista e da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. In: **Métodos de Pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845) In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Tradução: Rubens Enderle; Nélío Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução e seleção: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. Debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Tradução: Nélcio Schneider. In: **Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. Revista Germinal: marxismo e educação em debate. V.3. n.1. 2011b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9501/6925>> Acesso em: 02.fev. 2017

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 11. mar. 2017

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução: Regis Barbosa, Flávio Kothe. Livro I. Tomo 2. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. In: A revolução antes da revolução. Tradução: José Barata-Moura; Eduardo Chitas. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular 2008b.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. Exposições nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 5ª Edição. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). Tradução: Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Sueli Tomazini Barros. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MJDH. Disponível em:
<http://ong.portoweb.com.br/direitoshumanos/default.php?p_secao=30>
Acessado em 18. Abr. 2015.

MJDH. Disponível em:
<http://ong.portoweb.com.br/direitoshumanos/default.php?reg=3&p_secao=31>
Acessado em: 18. abr. 2015.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **O espírito das leis**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

NAVARRO, Mónica Patricia Fortich; DURÁN, Álvaro Moreno. **Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho em América Latina**: consideraciones previas. Revista Verba Iuris. 2012. Disponível em: <<http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/27/elementos-de-la-teoria-de-los-campos-de-pierre-bourdieu-para-una-aproximacion-al-derecho-en-america-latina-consideraciones-previas.pdf>> Acesso em: 12. mai. 2016

NOVAMÉRICA. **Natureza, missão, objetivos, público alvo, relações institucionais, financiamento**. Disponível em:
<http://www.novamerica.org.br/_natureza.asp> Acessado em: 21. abr. 2015.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

PORTELLI, Huges. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O que são direitos humanos? In: (orgs.) ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Univesitária/UFPB, 2008.

RAMOS, André de Carvalho. **Curdo de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>. 2009.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Nossa História**. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/educar/redeedh/rede/historia.htm>> Acessado em: 21. abr. 2015.

REINERT, Max. Quelques aspects du choix des unités d'analyse et de leur controle dans la méthode Alceste. In L. S. Bolasco, **Analisi Statistica dei Dati Testali (JADT 1995)**. Disponível em: <<http://www.image-zafar.com/publication/JADT1995Rome.pdf>>. 1993.

RIBEIRO, Daniella Borges. **As universidades brasileiras e a indução estratégica da pesquisa**: o comprometimento da autonomia científica. Vitória/ES: UFES, 2016. 304 f. Tese (doutorado em política social) – Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016a.

RIBEIRO, Daniella Borges. **Os planos nacionais de pós-graduação**: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? Revista libertas [online]. 2016b, v. 16, n. 2, p. 37–60. Disponível em: <<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/3048>> Acesso em: 11. Jul. 2017.

SADER, Emir. “Prefácio”. MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANCHÍS, Luis Prieto. Los derechos sociales y el principio de igualdad sustancial. In: (org.) BARUFFI, Helder. **Direitos fundamentais sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e aos 20 anos da Constituição Federal**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. *Lua Nova* [online]. 1997, n.39, pp.105-124. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000100007&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 03. mai. 2017.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educ. Soc. 2003. Vol. 24. N. 83, p. 627-641. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>> Acesso em: 10.jul.2017

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCHULER, Fernanda Rangel. A formação para os direitos humanos: uma nova perspectiva para o ensino jurídico? In: (org.) BITTAR, Eduardo C. B.. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

SILVA, Aída Maria Monteiro da. Educação, escola e Direitos Humanos. In: (org.) José Albino Moreira de Sales [et al]. **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza/CE: EdUECE, 2015.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@as Revista Eletrônica**. V 17. N 1. 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.

SILVA, Cesar Augusto Silva da. A afirmação do direito internacional dos direitos humanos e dos regimes internacionais de proteção – a educação em direitos humanos. In: (org.) BARUFFI, Helder. **Direitos fundamentais sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e aos 20 anos da Constituição Federal**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. **Comitês estaduais de educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/comites/nair_ceedh_brasil_desafios_perspectivas.pdf> Acessado em: 08. ago. 2016.

SOUZA, Marcílio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, M.E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, V 16. N 3, 2010.

UNBEHAUN, Sandra; LEÃO, Ingrid; FEITOSA, Victor. A pesquisa em direitos humanos: análise preliminar sobre temas de mestrado na UFPA, UFPB e USP. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/VIIencontro/gt10-05.pdf>> Acesso em: 14. nov. 2017.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/>>. Acessado em: 18. abr. 2015.

UNESP. Disponível em:
<http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/historico/> Acessado
em: 20. abr. 2015.

UNESP. Disponível em:
<http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/apresentacao/>
Acessado em: 20. abr. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 5ªed.
São Paulo: Atlas, 2012

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. Tradução: Maria Ermantina
de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos**: abordagem
histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. 159. Dissertação
(Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.