

## A educação em direitos humanos no ensino superior e a ascensão do “novo fascismo”

Thais Aparecida Dibbern <sup>1</sup>

Milena Pavan Serafim <sup>2</sup>

Mauro Cardoso Simões <sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho busca discutir as potencialidades e limites da Educação em Direitos Humanos (EDH) diante das “novas” ondas conservadoras e fascistas que permeiam a democracia moderna. Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica da literatura científica sobre a temática dos direitos humanos fundamentais e da “nova onda fascista”, bem como da análise de documentos oficiais do Governo Federal que tratam sobre a EDH, buscando compreender como o ensino superior, mais especificamente a universidade pública, se insere dentro dessa temática. Como resultados obteve-se que a EDH se encontra em processo de implementação e, com efeito, limita-se por não ser satisfatoriamente integrada nos sistemas de ensino em geral. Assim, para que sua incorporação seja concretizada no âmbito do ensino superior, alguns desafios devem ser considerados, como é o caso da própria formação docente; os processos crescentes de mercantilização da universidade pública e a privatização do ensino superior; a fragilidade histórica da integração entre ensino, pesquisa e extensão; a dificuldade em se estabelecer um contato mais sistemático e profícuo entre a universidade e segmentos e classes sociais mais pobres e com direitos violados; e, por fim, as dificuldades na democratização do acesso à universidade.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Novo Fascismo. Universidade.

### Abstract

This study aims to discuss the potentialities and limits of Human Rights Education in the face of the “new” conservative and fascist waves that permeate modern democracy. Methodologically, the work was developed through a bibliographical review of the scientific literature on the theme of fundamental human rights and the “fascist new wave”, as well as the analysis of official documents of the Brazilian Federal Government that deal with Human Rights Education, seeking to understand how higher education, more specifically the public university, is engaged within this theme. As a result, it was verified that the Human Rights Education is in the process of being implemented and, in fact, it is limited because it is not satisfactorily integrated into education systems in general. Therefore, some challenges should

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Limeira, SP, Brasil. E-mail: [dibbern.thais@gmail.com](mailto:dibbern.thais@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público. Limeira, SP, Brasil. E-mail: [milena.serafim@fca.unicamp.br](mailto:milena.serafim@fca.unicamp.br).

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Limeira, SP, Brasil. E-mail: [mauro.simoes@fca.unicamp.br](mailto:mauro.simoes@fca.unicamp.br).

be considered, such as the increasing processes of commercialization of the public university and his privatization; the historical fragility of the integration between teaching, research and extension; the difficulty in establishing a more systematic and fruitful contact between the university and social classes with violated rights; and, finally, difficulties in the democratization of university access.

**Keywords:** Human Rights. New Fascism. University.

### **Introdução**

O fascismo do século XX se constituiu como um sistema político antidemocrático, ultranacionalista e autoritário que visava o culto da tradição, a supremacia do militarismo guiado pela vigilância extrema por parte do Estado, bem como a exacerbação do sexismo e o desprezo pelos direitos humanos. Há quem diga que esta doutrina política e social não mais existe, uma vez que pressupõe uma mobilização de massas, estando incompatível com o regime democrático. Considerando que o fascismo adquiriu novas configurações, sendo manifestado de forma difusa e não declarada, assumimos neste artigo que este não fora extinto em sua totalidade. A inexistência de um ideal de tolerância e a exteriorização de diferenças acaba por colocar em xeque o debate acerca dos direitos humanos fundamentais, havendo grandes movimentos ligados à direita e à extrema-direita que acabam por confirmar sua ascensão.

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) apresenta-se como uma prática educativa capaz de fomentar uma maior reflexão acerca dos direitos humanos fundamentais historicamente constituídos, bem como uma transformação cultural com vistas ao empoderamento e à emancipação de atores sociais. Esta prática, visando romper com sentidos comuns, deve ser concebida enquanto alternativa local de superação de tal cenário, devendo ser incorporada em todos os níveis da educação, especialmente no âmbito da universidade pública, uma vez que esta instituição assume uma função importante, pois tem a possibilidade de realizar formação, pesquisa e extensão em direitos humanos, sendo referência cognitiva aos outros níveis de ensino e às outras instituições do sistema superior.

À vista disso, o objetivo deste artigo consiste em discutir as potencialidades e os limites da Educação em Direitos Humanos (EDH) diante das “novas” ondas conservadoras e fascistas que permeiam a democracia moderna. Em outras palavras, objetiva-se identificar e justificar a importância atribuída à EDH diante de tais questões. Metodologicamente, configura-se como um estudo exploratório realizado com base em revisões bibliográficas acerca da temática proposta, bem como um levantamento de documentos oficiais do Governo Federal que visam legitimar esta prática educativa no âmbito nacional.

Logo, o artigo organiza-se da seguinte forma: a primeira parte é dedicada à problematização e ao debate sobre as ondas conservadoras e fascistas que permeiam

a democracia moderna<sup>4</sup>. Em seguida, apresentaremos a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto um direito fundamental integrado ao direito à educação, configurando-se como uma das formas de superação do cenário a ser apresentado na etapa anterior<sup>5</sup>. Faz-se necessário destacar que esta parte em específico buscará dialogar com os documentos oficiais do Governo Federal, de forma a fundamentar a incorporação da EDH no ambiente acadêmico. Por fim, apresentamos as considerações finais deste artigo.

Anteriormente ao desenvolvimento da argumentação, faz-se necessário tecer algumas ressalvas metodológicas. Em primeiro lugar, o caráter exploratório do artigo funda-se na compreensão de que o “novo fascismo” é um fenômeno complexo, em constante movimento e transformação, que possui muitas vezes um caráter velado e fragmentado que dificulta a captura de suas causas e consequências. Dito isso, optou-se por utilizar, em grande medida, referências que buscassem as raízes desses fenômenos nos processos de mudança estrutural pelo qual o capitalismo passou a partir da década de 1970; bom ressaltar que, apesar disso, considerou-se outras perspectivas para compor o debate.

Tomou-se, nesse sentido, que tal problemática decorreria, em alguma medida, da própria dinâmica econômica global. Desse modo, a EDH configura-se como alternativa concreta local e limitada justamente por se enquadrar no âmbito da própria democracia liberal burguesa. Em outras palavras, o estudo buscou explorar as causas do “novo fascismo” nas dinâmicas econômicas, geopolíticas e culturais engendradas pelas transformações ocorridas no capitalismo pós 1970 para, depois, explorar as potencialidades da EDH, enquanto possibilidade concreta e imediata, no combate a esses novos fenômenos autoritários e na defesa dos direitos humanos fundamentais. Por fim, ressalva-se que não abordaremos, neste artigo, o chamado fascismo clássico.

### **A ascensão do “novo fascismo” e suas configurações**

A concepção contemporânea dos direitos humanos perpassou por um intenso processo histórico de universalização que contribuiu para a formação dos sistemas internacional e nacionais de direitos humanos, sobretudo após o reconhecimento das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Tais direitos trazem consigo a ideia geral de proteção da dignidade da pessoa humana, isto é, pressupondo o reconhecimento de que todos somos sujeitos de direito, sem distinções relacionadas à

<sup>4</sup> Optou-se por utilizar autores, em sua maioria, marxistas, por apresentarem argumentos que extrapolam a visão de que o fascismo deriva de fatores meramente psicológicos. Considera-se, nesse sentido, que tal problemática decorre da própria dinâmica econômica global.

<sup>5</sup> No âmbito da democracia burguesa liberal, considera-se que a Educação em Direitos Humanos consiste em uma alternativa local e limitada.

religião, à raça, à classe social, etc. Nesta perspectiva, tal debate encontra-se intrinsecamente relacionado ao de democracia, uma vez que a garantia de liberdades fundamentais conjectura na condição de dar voz às pessoas acerca de questões de caráter público, com fins a assegurar o controle popular sobre as decisões governamentais (BEETHAN, 1998).

No entanto, faz-se necessário destacar que tal relação é complexa, visto que, mesmo em regimes democráticos, podem haver violações de direitos e restrições às liberdades fundamentais, bem como negação de direitos, assim como nos apresenta Dallari (2007): ainda que haja direitos assegurados na Constituição, a realidade nos mostra que grande parte dos brasileiros não gozam desses “privilégios”, sendo evidente a distorção de preceitos legais de dispositivos da Constituição Federal de 1988. Ademais, por vivermos em sociedades multiculturais, nas quais diferentes perspectivas se contrapõem e se defrontam, ideias contrárias à perspectiva de direitos humanos e até mesmo de democracia liberal podem vir à tona, não estando intrínsecas apenas à regimes autoritários e/ou ditatoriais. Desse modo, estando compatíveis com a democracia, perspectivas conservadoras e fascistas acabam por minar tais princípios, abrindo espaço para questionamentos.

A partir da década de 1970, o funcionamento da economia passou por uma sucessão de transformações devido ao processo de transnacionalização do capital, incorporando novas características econômico-políticas globais. O processo civilizatório e de produção alcançaram níveis mundiais, envolvendo de forma desigual “nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações” (IANNI, 1997, p. 7a). Assim:

Entre as categorias do pensamento político que parecem desafiadas pelos dilemas e horizontes que se abrem com a globalização estão: sociedade civil, Estado, partido político, sindicato, movimento social, opinião pública, povo, classe social, cidadania, soberania e hegemonia, entre outras. À medida que essas e outras categorias foram elaboradas com base na dinâmica da sociedade nacional, como emblema por excelência das ciências sociais, provavelmente elas pouco ou nada respondam às exigências da reflexão sobre a dinâmica da sociedade mundial. Sim, as relações, os processos e as estruturas de dominação, mais característicos da sociedade global, como novo emblema das ciências sociais, podem estar criando desafios radicais à política, como prática e teoria. Cabe reconhecer, desde o início, que está em curso uma crise generalizada do Estado-Nação (IANNI, 1997b, p. 3).

Paralelamente a este processo de reprodução do capital em ordem mundial, houve também a reprodução e criação de desigualdades, bem como carências e tensões que possibilitaram e possibilitam a manifestação de problemas de cunho sociais, econômicos e políticos, os quais exteriorizam-se na forma de xenofobias, etnocentrismos, radicalismos, fundamentalismos e violências (IANNI, 1997a). Segundo

Löwy (2015), a chamada “transição” para o capitalismo global fora desastrosa, uma vez que a liderança de partidos liberais tornou possível a criação de condições propícias para o surgimento de ameaças de extrema-direita.

Nesta perspectiva, considera-se que a mundialização da produção e forças produtivas, ao mesmo tempo que fabrica diversidades, também fabrica desigualdades. Desse modo, é claro que tal processo globalizatório não torna as sociedades homogêneas, uma vez que fomenta a diversidade de perspectivas, bem como a multiplicidade dos modos de ser, a integração e diferenciação entre culturas e a pluralização de valores, tratando-se de uma nova realidade que integra e recria singularidades, nacionalismos e identidades, revelando-se como um “caleidoscópio desconhecido” (IANNI, 1997a, p. 34).

Este pluralismo valórico, contudo, coloca em xeque aquilo que Gray (2000, p. 78) chama por “tolerância liberal”, uma vez que esta pressupõe uma tolerância às diferentes crenças e perspectivas, isto é, um “consenso cultural em matéria de valores”. Segundo esta outra concepção, a tolerância liberal não se constituiu como um processo de reconhecimento de legitimidade e justificação de outros modos de vida, mas sim como um projeto de moderação e respeito a outras crenças e práticas. A tolerância liberal expressava uma forma comum de vida pautada em princípios éticos, conjecturando-se em sociedades múltiplas e multiculturais. Todavia, na perspectiva deste autor, este ideal tornou-se quimérico, uma vez que, diante da existência de tal pluralismo, torna-se impossível um consenso que pressuponha a coexistência pacífica entre diferentes sociedades, havendo um processo de profunda diversidade, desarmonização e intolerância no âmbito das sociedades multiculturais.

É neste contexto de exteriorização das diferenças e inexistência do ideal de tolerância que emergem perspectivas de cunho conservador e fascista, persistindo até os dias de hoje na forma de ideologia e utopia. Faz-se necessário destacar que estas forças políticas organizadas se configuram de forma difusa e diferenciada em relação ao “fascismo clássico”, constituindo-se como uma versão complexa deste tipo de fascismo (FERNANDES, 1981; LÖWY, 2015). Desse modo:

Não só ainda existem regimes explicitamente fascistas em vários países; uma nova manifestação do fascismo tende a tomar o corpo: através de traços e mesmo de tendências mais ou menos abertas ou dissimuladas, a versão industrialista “forte” da democracia pluralista contém estruturas e dinamismos fascistas. Na verdade, a chamada “defesa da democracia” somente modificou o caráter e a orientação do fascismo, evidentes em rigidez política de hegemonia burguesa, no uso do poder político estatal para evitar ou impedir a transição para o socialismo, na tecnocratização e militarização das “funções normais” do Estado capitalista (FERNANDES, 1981, p. 15).

Nesta perspectiva, o fascismo encontra-se também no nível do Estado, contudo, de modo silencioso, pressupondo o uso da opressão social e da repressão política por parte deste, bem como a exacerbção do uso autoritário e totalitário da luta de classes, ao invés da doutrinação de movimentos de massa. Em vista disso, constitui-se como uma força substancialmente contrarrevolucionária, visando empregar uma guerra civil em dois níveis diferentes, conforme nos é apresentado por Fernandes:

1º contra a democratização como um processo social de mudança estrutural (por exemplo, quando ela ameaça a superconcentração da riqueza, do prestígio e do poder); ou seja, ele se ergue, de modo consciente, contra a “revolução dentro da ordem”; 2º contra todos os movimentos socialistas, qualificados como revolucionários - portanto, ele também procura barrar a “revolução contra a ordem existente (FERNANDES, 1981, p. 17).

Nesse sentido, o fascismo corresponde às duas funções de auto-privilegiamento e autodefesa por parte das “classes ameaçadas”, objetivando o desenvolvimento com vistas a assegurar uma estabilidade política no âmbito da periferia, isto é, objetiva um “desenvolvimento com segurança” que coincide com os interesses reacionários, conservadores e contrarrevolucionários da burguesia (FERNANDES, 1981, p. 18). Consequentemente, o caráter fascista corporifica-se e atualiza-se nas ações e projetos políticos que reproduzem constantemente o totalitarismo de classe e a “defesa da ordem” através de meios reacionários e violentos. A constituição de um cotidiano monitorado por parte do aparato estatal pode ser exemplificado através do controle da comunicação de massa, a opressão e neutralização da oposição, bem como parlamentos simbólicos, como é o caso da “bancada BBB”<sup>6</sup> que domina o Congresso brasileiro (FERNANDES, 1981; LÖWY, 2015).

Em suma, não podemos assumir que o fascismo tenha sido extinto em sua totalidade, uma vez que hoje tornou-se parte intrínseca das tecnoestruturas militares e civis no âmbito das sociedades capitalistas (FERNANDES, 1981; LÖWY, 2015; PAXTON, 2007). Este fenômeno, contudo, opera de modo silencioso e dissimulado, sendo demasiado “racional” e “eficaz”, bem como compatível com a democracia, assumindo uma nova dimensão dinâmica que visa combater o “fantasma da ameaça comunista, de novas Cubas” (FERNANDES, 1981, p. 33). Em vista disso:

O fascismo tem que ser definido como uma forma de comportamento político marcada por uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, vista como vítima, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da pureza, nas quais um partido de base popular formado por militantes nacionalistas engajados, operando em cooperação desconfortável, mas eficaz com as elites tradicionais, repudia as liberdades democráticas e passa a perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e

<sup>6</sup> Bancada do Boi, Bíblia e Bala, ou “bancada BBB”, consiste em um termo pejorativo que diz respeito a parlamentares ruralistas, evangélicos e defensores de propostas ligadas à máxima violência por parte do poder estatal alinhados à direita e extrema-direita política brasileira, bem como ao conservadorismo.

sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza (PAXTON, 2007, p. 359).

Sendo assim, estando intrinsecamente relacionados ao processo de homogeneização cultural forçada, bem como a fatores econômicos de crises que tendem a culpabilizar o papel que o Estado exerce na sociedade, o sucesso crescente da extrema-direita constitui-se como um fenômeno fascista, não sendo apenas um efeito derivado de crises econômicas e do desemprego, como a esquerda vem considerando (LÖWY, 2015). O fascismo, nesta perspectiva, tem avançado de forma constante através da propagação de ideologias repressivas no âmbito da negação aos direitos humanos fundamentais, como o culto da violência policial, o estabelecimento da pena de morte e as intolerâncias para com as minorias sexuais, de forma a legitimar golpes militares que, para a direita e para a extrema-direita, devem ser consideradas na luta contra a corrupção (LÖWY, 2015).

Recordando Bobbio (2007), o fascista assume o discurso relativo ao combate à corrupção de forma a alcançar o poder. Quando assim o faz, este não hesita em estuprar, torturar e roubar direitos. Para além da corrupção, o fascista acaba por praticar crueldade. Nesta perspectiva, tais ideias acabam por contaminar parte significativa da burguesia, bem como da classe trabalhadora, a qual é vítima da manipulação por parte, principalmente, das grandes mídias de massa – como o rádio, a TV, as revistas e a internet –, uma vez que apresentam, de forma distorcida e parcial, as notícias, naturalizando a desigualdade e incitando a população a concordar com práticas fascistas e ideais de legitimação da repressão dos trabalhadores, criminalização de movimentos sociais e o uso da força por parte do Estado (BARROCO, 2015; LÖWY, 2015).

No entanto, não podemos ignorar que o cenário histórico tem revelado uma crise de hegemonia das esquerdas e dos projetos socialistas de modo geral. É nesse contexto que o conservadorismo tem encontrado espaço para se reatualizar, apoiando-se em mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e irracionais, comportamentos e ideias valorizadoras da hierarquia, das normas institucionalizadas, da moral tradicional, da ordem e da autoridade. Uma das expressões dessa ideologia é a reprodução do medo social (BARROCO, 2011, p. 210).

Com efeito, o discurso dominante neoconservador e fascista acaba por irradiar-se em instituições pautadas na forma de controle tecnocratas e sistemáticas, naturalizando e moralizando a criminalidade (BARROCO, 2015). O fascismo, desse modo, configura-se em um composto combinável do conservadorismo e da direita radical, estando unidos por inimigos em comum, de modo a buscar por uma energização e purificação da Nação, independentemente do preço a ser pago para se alcançar tal objetivo (PAXTON, 2007). Este fascismo pluralista acaba por assumir uma forma nunca antes vista, o que pressupõe que alternativas sejam criadas a fim de contê-lo.

### **A educação em direitos humanos enquanto alternativa local**

Na perspectiva de Löwy (2015), não existe nenhuma receita mágica para combater a extrema-direita. Segundo este autor, devemos saber responder às novas formas do fascismo inspirando-se nas tradições antifascistas do passado, bem como de forma inovadora, combinando movimentos culturais e sociopolíticos, bem como iniciativas locais. Trata-se, na verdade, de combater este movimento com base em forças exteriores e divergentes do consenso neoliberal, extrapolando as fronteiras de um país.

Neste artigo, consideramos a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma das formas de superação do cenário apresentado anteriormente. É claro que tal processo educativo deve ser concebido enquanto uma alternativa local e limitada. Apesar de propor uma mudança cultural no âmbito do respeito e da garantia dos direitos humanos fundamentais, reconhece-se que sua incorporação exige uma predisposição por parte daqueles que consideram que a própria educação deve se constituir como uma ferramenta de emancipação, de forma a superar a visão restrita relativa à educação com vistas ao mercado de trabalho.

Além disso, deve-se considerar também que a EDH é limitada por natureza, uma vez que se encontra vinculada à dinâmica da democracia liberal burguesa, não sendo possível atribuir somente à educação e à cultura a solução única para combater a ascensão do fascismo, isto é, outras dimensões devem ser consideradas em tal processo, como é o caso do sistema econômico global. Desse modo, reconhecendo a EDH enquanto um dos direitos fundamentais, constituindo-se como uma consequência da decadência das ditaduras militares ao final dos anos 1970, assim como do processo de redemocratização sucedido nos países da América Latina, fundamenta-se por meio do respeito, da defesa e da promoção de um conjunto de direitos que visam garantir a dignidade da pessoa humana, apresentando ferramentas e elementos que possam torná-los efetivos (MAGENDZO, 2006).

Esta prática educativa visa intervir de forma objetiva na formação de sujeitos sociais enquanto cidadãos, baseando-se na transferência de valores através de uma educação permanente, continuada e global. Isto é, trata-se de uma formação baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, estando orientada para “a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (BENEVIDES, 2003, p. 1). Tal processo dá-se através da produção e disseminação de conhecimentos, os quais devem estar presentes no ensino, na pesquisa e na extensão, visando eliminar tais deturpações e visões limitadas no âmbito do discurso acerca dos direitos humanos fundamentais.

De acordo com Chauí (2006), a EDH não deve ser reduzida à transmissão de informações. Ao contrário, deve consistir em uma tarefa de mudança cultural que visa formar os discentes para além da habilitação para o mercado de trabalho, uma vez que, sendo a educação um direito do cidadão, esta deve tornar-se no sentido profundo de sua origem uma formação para a cidadania e da cidadania, assumindo um caráter construtivo do conhecimento e civilizatório, de modo que os discentes declarem uma postura contrária à violência social, política, econômica e cultural. Trata-se, nesse sentido, da transição entre o “conhecimento-como-regulação” para um “conhecimento-como-emancipação” (SANTOS, 1998, p. 31).

Nesta perspectiva, cabe ressaltar três dimensões que perpassam a EDH em seu horizonte de sentido: (1) a formação de sujeitos de direitos, de forma a articular as perspectivas ética, político-social e práticas concretas; (2) a oportunização no processo de “empoderamento”, no sentido de proporcionar possibilidades e demonstrar a potência de cada ator social, especialmente àqueles que historicamente possuem menos poder nas decisões e processos coletivos; e (3) a construção de sociedades democráticas, de forma a “educar para o nunca mais”, isto é, resgatar a memória histórica dos direitos humanos, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade (CANDAU, 2008).

Desse modo, ao obter maior força através do discurso democrático, a EDH no Estado brasileiro passou a ser refletida na própria Constituição Federal, bem como está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) e demais documentos oficiais do Governo Federal, em especial no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Estas políticas incorporam diversos elementos de instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, configurando-se como políticas educacionais direcionadas para a formação de sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

No âmbito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH), este modelo educativo apresenta-se como um processo multidimensional e sistemático, articulando-se com base nos seguintes princípios:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

Sendo assim, a EDH manifesta-se como um processo educativo que delinea o reconhecimento e fortalecimento do debate acerca dos direitos humanos, tornando-se necessária sua incorporação em todos os níveis educacionais. Tal premissa apresenta-se diretamente no âmbito das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), a qual considera que o objetivo central deste tipo de formação deve orientar as instituições e sistemas de ensino no campo do planejamento e desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos. Logo, tendo em consideração que as Instituições de Ensino Superior (IES) são detentoras de um lugar privilegiado, concebemos a EDH como um dos compromissos sociais da universidade pública, uma vez que esta pode contribuir com a produção e disseminação de conhecimentos para o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, considerando que o compromisso social da universidade é alvo de diferentes interpretações, reconhece-se a importância social da universidade enquanto geradora de uma cultura pautada nos princípios relativos aos direitos humanos, uma vez que, assim como nos apresenta Dias Sobrinho:

só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 657).

Assim, ainda de acordo com o PNEDH (BRASIL, 2007), os pilares da universidade devem estar alinhados à sua missão de cunho educacional, social e institucional. Em outras palavras, entende-se que seu comprometimento deve estar atrelado às demandas sociais, criando, disseminando e articulando conhecimentos acadêmicos e populares, a fim de possibilitar transformações sociais através de uma formação cidadã, de forma a auxiliar e orientar ações coletivas.

A universidade, nesse sentido, não deve possuir um caráter estritamente utilitarista, “abrindo mão” de sua autonomia, de seu modo de organização e finalidades. Este novo paradigma, entretanto, reflete a subordinação e a submissão que a Educação Superior adotou em relação à produção científica e tecnológica favorável ao mercado, legitimando a visão utilitarista do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2014). Considera-se, portanto, que a incorporação desta perspectiva de ensino nas IES deve compartilhar dos seguintes princípios:

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve

estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 38-39).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior deve ser considerada como uma estratégia para a construção de uma cultura pautada nos princípios relativos aos direitos humanos, fomentando uma visão crítica e uma conduta emancipadora por parte dos discentes através da introdução desta temática em atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, sendo uma das formas possíveis para que a universidade possa cumprir com seu compromisso social, bem como uma das formas locais de superação da ascensão do fascismo. Reiterando tal perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apresentam que as IES devem ser responsáveis pela formação de profissionais que respeitam e promovem os direitos humanos, devendo ser incorporado tal concepção, de modo transversal, nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs), bem como nos projetos de pesquisa e extensão (BRASIL, 2012). No que diz respeito à incorporação da perspectiva da EDH nos PPCs, esta poderá ocorrer por meio de diferentes formas:

a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, p. 12).

No âmbito da pesquisa, esfera onde a universidade pode contribuir de forma mais específica, a EDH deve ser incorporada por meio de políticas de incentivo à realização de estudos e investigações, de forma a criar núcleos de estudos e pesquisas com atuação nos seguintes princípios: dignidade humana; laicidade do Estado; igualdade de direitos; democracia na educação; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012). Desse modo, através de um diálogo interdisciplinar, a universidade seria capaz de incentivar e fomentar a produção científica no campo dos direitos humanos (CARDOSO, 2016; PIOVESAN, 2008; TOSI, 2005), bem como contribuir para uma

transformação cultural, intensificando a luta contra as violações de direitos e o reconhecimento de comunidades e grupos socialmente excluídos (LOURENÇO; AFONSO, 2015).

Na modalidade da extensão, considerada como a porta de entrada da esfera dos direitos humanos na universidade, deve-se ir muito além do que uma prestação de serviços à comunidade, de forma a assumir um caráter educativo amplo, contribuindo com ações voltadas para os segmentos sociais “subalternos”, gerando “uma cultura pela paz e a democracia (...) capaz de sustentar a construção de um Estado democrático de direito” (TOSI, 2005, p. 29). Reconhece-se também, no âmbito da Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), que a universidade deve apoiar o Estado na elaboração, implementação e execução de políticas públicas.

Para isso, a universidade, segundo esta Política, deveria priorizar suas ações de extensão em alguns eixos temáticos mais amplos. Um desses eixos, justamente, são os Direitos Humanos. Com efeito, reconhece-se a importância e o compromisso social da universidade, via extensão, na execução de ações que promovam e disseminem os Direitos Humanos. Destaca-se, nesse sentido, a importância das IES na formação de cidadãos éticos e comprometidos com a defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2012). Desse modo, através da relação entre teoria e prática, a EDH parte de uma perspectiva interdisciplinar e transversal, sendo compreendida por intermédio da integração entre diferentes áreas do conhecimento.

A nosso ver, a EDH no Ensino Superior – através da produção de conhecimento e da extensão – seria uma das principais ações que, ao mesmo tempo, vai ao encontro do Plano Nacional de Extensão (2012), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e, também, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), bem como se constitui em uma forma de minimizar e conter a crescente onda conservadora e fascista que permeia a democracia moderna. Contudo, reconhecem-se alguns desafios perante a incorporação desta prática educativa.

De acordo com Candau e Sacavino (2008), o primeiro deles diz respeito à desconstrução da visão do senso comum acerca dos direitos humanos. Este desafio relaciona-se à visão deturpada de que os direitos humanos consistem nos “direitos à proteção dos bandidos”, bem como está associada à ideia de que estes abrangem apenas os direitos relativos à liberdade. O segundo desafio diz respeito à apropriação de uma concepção de educação em direitos humanos e esclarecimento do que se pretende atingir em cada situação concreta (CANDAU; SACAVINO, 2008). O horizonte de sentido da Educação em Direitos Humanos deve ser compreendido a partir da formação de

sujeitos de direitos, empoderamento de atores sociais e o resgate da memória histórica dos direitos humanos, contornando a visão polissêmica que perpassa sobre este debate.

O terceiro entrave refere-se à articulação de ações de sensibilização e de formação. Este, por sua vez, concerne a associação de ações de curta duração com os programas de formação destinados a possíveis multiplicadores, de forma a investir de modo mais intenso nestes programas, difundindo o PNEDH, bem como permitindo que a afirmação dos direitos humanos penetre nos diferentes âmbitos das sociedades. Para tanto, a introdução da EDH deve ser realizada desde a formação inicial dos educadores de forma continuada e permanente (CANDAUI; SACAIVINO, 2008). Nesta perspectiva, driblar a capacitação docente para o ensinamento dos direitos humanos consiste em um dos principais desafios a ser superado (SALVIOLI, 2009).

Demais desafios presentes no âmbito da universidade também devem ser considerados, como, por exemplo, a dificuldade de se incorporar a EDH para além dos cursos de Direito, visto que a bibliografia consultada aponta a necessidade da transversalidade da temática diante dos currículos e das pesquisas de todas as áreas do conhecimento. Verifica-se também a debilidade relativa da extensão enquanto função universitária, incluindo-se a dificuldade em se praticar a indissociabilidade e a inter, trans e multidisciplinaridade – requisitos exigidos para qualificar a prática da EDH na universidade –, bem como os processos de privatização do ensino superior e mercantilização da universidade pública<sup>7</sup>, que ofereceriam entraves a uma formação e pesquisa críticas e comprometidas com as classes sociais excluídas, e, conectados a isto, a própria dificuldade em se democratizar o acesso à universidade.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou debater a Educação em Direitos Humanos no âmbito acadêmico enquanto alternativa local para a superação da ascensão do fascismo na democracia moderna. Reconhece-se, portanto, que o fascismo adquiriu novas configurações, estando impregnado de forma difusa e não declarada, tanto no âmbito do Estado, quanto em movimentos caracterizados como de direita e extrema-direita, estando intrinsecamente aliado à configuração do sistema econômico global. Destaca-se, portanto, que o processo educativo apresentado não deve ser considerado enquanto única alternativa, uma vez que não é suficientemente capaz de transformar a situação

---

<sup>7</sup> Nesse aspecto, apresenta-se o chamado capitalismo acadêmico, caracterizado pelo fortalecimento dos discursos acerca do empreendedorismo e inovação nas universidades e por maior engajamento na comercialização do conhecimento e pela busca por autofinanciamento diante da diminuição ou estagnação dos recursos públicos às universidades (DIAS; SERAFIM, 2015).

social e econômica daqueles que se encontram em situações subalternas, constituindo-se como uma das formas de superação que integram a própria democracia burguesa.

Desse modo, a EDH, reconhecida como um direito fundamental, surge com força a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no processo de redemocratização ocorrido nos países latino-americanos. A EDH, como visto anteriormente, não trata apenas da transferência de conhecimentos, mas está pautada em uma perspectiva de mudança cultural. Trata-se, nesse sentido, de uma formação que está fundamentada no âmbito do respeito à dignidade humana e na formação de sujeitos de direitos, de forma a articular as perspectivas da ética, político-social e práticas concretas, no processo de empoderamento de cada ator social.

A EDH encontra-se em processo de implementação e, com efeito, limita-se por não ser satisfatoriamente integrada nos sistemas de ensino em geral. Contudo, considerando-se os fatores estruturais apontados no primeiro tópico deste artigo, além dos aspectos socioculturais e preconceitos diversos que inibem a plena implementação da EDH, o Estado encontra-se com dificuldades em garantir direitos sociais, muito por conta de seu “enxugamento” e de sua “condição neoliberal”. Nesse sentido, a EDH também é limitada no que diz respeito ao seu potencial de implementação no sistema público de ensino.

O caráter local e limitado da EDH também pode ser visualizado, em âmbito teórico, porque ela não toca nos problemas estruturais apontados pelos autores anteriores (do primeiro tópico), limitando-se justamente por ser fruto histórico das conquistas de direitos nas democracias liberais burguesas. Em outras palavras, deve-se considerar também que a EDH é limitada pela sua própria natureza, uma vez que se encontra vinculada à dinâmica da democracia liberal burguesa, não sendo possível atribuir somente à educação e à cultura a solução única para combater a ascensão do fascismo, isto é, outras dimensões devem ser consideradas em tal processo, como é o caso do sistema econômico global.

Na universidade pública, a EDH deve ser incorporada de forma transversal entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a contribuir para uma formação que extrapola o mercado de trabalho, constituindo-se, ao mesmo tempo, em uma forma da universidade cumprir com seu compromisso social, bem como uma alternativa de superação local referente ao combate à ascensão do fascismo. Contudo, para concretizar sua incorporação, alguns desafios devem ser considerados: (1) a formação docente; (2) os processos crescentes de mercantilização da universidade pública e a privatização do ensino superior; (3) a fragilidade histórica da integração entre ensino, pesquisa e extensão; (4) a dificuldade em se estabelecer um contato mais sistemático e

profícuo entre a universidade e segmentos e classes sociais mais pobres e com direitos violados; e (5) as dificuldades na democratização do acesso à universidade.

### Referências bibliográficas

- BARROCO, M. L. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, 2011.
- BEETHAN, D. Human rights as a model for cosmopolitan democracy. *In*: ARCHIBUGI, D.; HELD, D.; KOHLER, M. **Reimagining political community: studies in cosmopolitan democracy**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. (org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BOBBIO, N. **Do fascismo à democracia: os regimes, as ideologias, os personagens e as culturas políticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE, 2012.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2007.
- CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos e estratégias metodológicas**. [s.l.]: DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura, 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v\\_02\\_educacaodir.html](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html). Acesso em: 21 dez. 2018.
- CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. *In*: MAGENDZO K., A. (ed.). **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago de Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2008. p. 68-83.
- CARDOSO, C. M. Valores ético-políticos na formação Universitária. CARDOSO, C. M. (Org.). **Universidade, poder e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- CHAUÍ, M. **Educação em direitos humanos: memórias e desafios no contexto das sociedades democráticas**. *In*: CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 1., 2006. Brasília. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1\\_c2006\\_marilena\\_chau\\_i.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf). Acesso em: 21 dez. 2018.
- DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. *In*: SILVEIRA, R. M. G, *et al.* (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29-49
- DIAS, R. B.; SERAFIM, M. P. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, 2015.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.
- FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2017.
- GRAY, J. Pluralismo de valores y tolerancia liberal. **Estudios públicos**, Santiago de Chile, v. 80, p. 77-93, 2000.
- IANNI, O. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- IANNI, O. A política mudou de lugar. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 3-7, 1997.
- LOURENÇO, C. A. P.; AFONSO, M. L. M. Educação em direitos humanos no ensino superior: estratégias políticas, teóricas e metodológicas. **Revista Competência**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, 2015.
- LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, 2015.
- MAGENDZO, A. **Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- PAXTON, R. O. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- PIOVESAN, F. A constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade Dom Bosco**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 20-33, 2008.
- SALVIOLI, F. **La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria**. San José: IIDH, 2009.
- SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**. Coimbra: Oficina do CES, 1998. (Oficina n. 107).
- TOSI, G. Direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. *In*: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* (orgs.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 22-42.