

# Educar contra o preconceito e a discriminação na Universidade: há lugar para os direitos humanos?

---

- Educar contra los prejuicios y la discriminación en la Universidad: Hay lugar para los derechos humanos?
- Educating against prejudice and discrimination at the University: is there a place for human rights?

Ari Fernando Maia<sup>1</sup>

Déborah Christina Antunes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa as potencialidades de uma educação em direitos humanos na universidade como um meio para evitar a permanência de atitudes de discriminação e do preconceito na educação superior. Parte-se de duas premissas: que a universidade reproduz desigualdades e preconceitos vigentes na sociedade e que essa situação se agrava num contexto em que políticas neoliberais se impõem; que há um potencial para a superação dessa condição por meio de uma educação em direitos humanos de orientação crítica. São apontados alguns problemas cruciais que dificultam que se realize uma educação em direitos humanos na universidade: a polissemia da expressão direitos humanos, sua pluralidade epistemológica, a semiformação e a persistência de preconceitos. O desfecho do artigo aponta que os estudos sobre o preconceito elaborados pelos autores da primeira geração da Teoria

---

1 Psicólogo. Doutor em Psicologia pela USP. Professor do Departamento de Psicologia da UNESP-Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara. [ari.maia@unesp.br](mailto:ari.maia@unesp.br)

2 Psicóloga com mestrado em Educação e doutorado em Filosofia pela UFSCar. É professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). [deborahantunes@ufc.br](mailto:deborahantunes@ufc.br)

Crítica da Sociedade são fundamentais para orientar uma educação em direitos humanos crítica e emancipatória, e que é também indispensável uma leitura crítica dos direitos humanos se quisermos que eles tenham um papel emancipador.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos Teoria Crítica da sociedade. Preconceito. Direitos humanos.

**Resumen:** Este artículo analiza las potencialidades de una educación en derechos humanos en la universidad como medio para evitar la permanencia de actitudes de discriminación y prejuicio en la educación superior. El punto de partida son dos premisas: de que la universidad reproduce prejuicios corrientes en la sociedad y que esta condición se agrava en el contexto de imposición de políticas neoliberales; que hay posibilidades de superación por medio de una educación en derechos humanos crítica. Luego el texto discute problemas cruciales que hacen difícil llevar a cabo una educación en derechos humanos en la universidad: la polisemia de la expresión derechos humanos, su pluralidad epistemológica, la pseudoformación y la persistencia de prejuicios. La discusión final señala que las investigaciones sobre el prejuicio hechas por autores de la primera generación de la Teoría Crítica de la Sociedad son fundamentales para una educación en derechos humanos crítica e emancipatoria, y que es también indispensable una lectura crítica de los derechos humanos para que tengan un papel emancipador.

**Palavras chave:** Educação em direitos humanos. Teoría Crítica de la sociedad. Prejuicio. Derechos humanos.

**Abstract:** This article analyzes the potential of human rights education at the university to avoid the persistence of attitudes of discrimination and prejudice in higher education. It starts from two premises: the university reproduces inequalities and prejudices intrinsic in society, a situation that is worse in a context of imposed neoliberal policies; and that there is a potential for overcoming this condition through critical human rights education. Some crucial problems are indicated that make it difficult to carry out human rights education at the university: the polysemy of the expression human rights, its epistemological plurality, semi-formation and the persistence of prejudices. The outcome of the article points out that the studies on prejudice performed by the authors of the first generation of Critical Theory of Society are fundamental to guide a critical

and emancipatory human rights education, and that a critical reading of human rights is essential if we want them to have an emancipating role.

**Keywords:** Human rights education. Critical Theory. Prejudice. Human rights.

Em fevereiro de 2017, a Revista Fapesp publicou um artigo denominado “Corredor estreito”. Esse artigo relata o estudo feito por Carolina Araújo – professora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ – que, a partir de dados quantitativos, mostra que as mulheres são minoria entre estudantes e docentes do curso de filosofia no Brasil, e que a predominância masculina se intensifica ao longo da vida acadêmica: se elas são 38,4% das alunas de graduação, enquanto alunas da pós-graduação passam a ser 28,45% e enquanto professoras da pós-graduação, 20,94%, concluindo que “mulheres têm 2,5 menos chances do que os homens de chegar ao topo da carreira acadêmica em filosofia no Brasil”. Esses dados, coleados em 2015, foram apresentados em 2016 por ocasião da reunião da ANPOF e deu ensejo à formação do GT de Filosofia e Gênero, liderado pela profa. Silvana Ramos da USP, onde ocorreria em setembro deste ano seu primeiro encontro.

A filosofia tem sido, desde sua origem, espaço ocupado pelos homens – são raras as filósofas estudadas nos cursos de filosofia em qualquer parte do mundo. Não por inabilidade natural das mulheres no âmbito da argumentação, retórica e raciocínio lógico, mas pelo espaço que ocuparam e socialmente ainda são levadas a ocupar.

Embora a situação das mulheres na filosofia seja historicamente compreensível (mas não por isso não questionável, já que a história é passível de mudança), não é de todo diferente em cursos onde as mulheres são historicamente maioria. A psicologia – sendo reconhecida no Brasil como profissão há pouco mais de 55 anos – sempre foi considerada espaço feminino (apesar de estudarmos Freud, Skinner, Rogers...); é marcante a diferença numérica de homens e mulheres nas salas de aula. No dia 20 de maio de 2019, o Conselho Federal de Psicologia publicou a atualização dos números de profissionais da psicologia – no estado de São Paulo são 87.950 mulheres e 13.294 homens. Numa busca rápida nos sites dos cursos de psicologia das universidades públicas do estado (Unesp-Bauru e Assis; USP-São Paulo e Ribeirão Preto; UFSCar e UNIFESP), contamos 150 professoras de psicologia e 110 professores de psicologia, observando que o “estreitamento” dos corredores também ocorre nos casos de áreas socialmente atribuídas às mulheres – mesmo nessa área, os homens têm 4,8 vezes mais chances de alçar carreira acadêmica do que as mulheres.

Às dificuldades relacionadas à desigualdade de gênero somam-se vá-

rias outras vinculadas a preconceitos raciais e étnicos, que podem ser consideradas durante a educação universitária sob o prisma dos direitos humanos visando produzir mudanças significativas na forma como se expressa esse afunilamento de oportunidades. Nesse sentido o foco recai sobre as várias formas de violência, discriminação, e negligência em relação a populações tradicionalmente sujeitas a processos de exclusão, exploração e dominação. A essa reflexão não pode prescindir o reconhecimento de que a razão ocidental se desenvolveu identificada à dominação da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1991), e as consequências da aplicação da lógica identitária, em especial por meio da tecnologia e da chamada razão instrumental, à sociedade é a exclusão de tudo o que nelas não se encaixa. O ideal de uma universidade inclusiva e democrática implica, portanto, uma crítica profunda às formas como a universidade se organiza e se reproduz, inclusive no plano epistemológico, bem como às mais variadas formas de discriminação e preconceito que nela ocorrem. Haveria um papel para a educação em direitos humanos contra a reprodução de preconceitos?

Nesse momento histórico não é possível ignorar que a própria educação constitui um direito aviltado pela desigualdade de oportunidades educativas e pela hegemonia de um modelo neoliberal na universidade, o que faz com que as ameaças aos direitos humanos provenham até mesmo por meio daquilo que a educação superior produz. Quando utilizamos a expressão “neoliberalismo” no campo da educação universitária estamos nos reportando a Laval (2019, p. 9) e à ideia de que se trata de um movimento pelo qual temos: “a racionalidade do capital transformada em lei social geral”. Como efeitos dessa conjuntura histórica operam-se transformações em dimensões fundamentais da educação: ela passa a ser considerada um bem privado cuja finalidade é especificamente econômica e, com isso, se deslegitima o caráter público da instituição universitária junto à ideia de que a educação é um direito universal a ser garantido por ações do Estado. Impõe-se a privatização e o ajustamento de todos os processos educativos à lógica do mercado, limitando o que se ensina a uma concepção instrumental do saber. Nesse sentido, as questões que estamos tratando, das desigualdades históricas e da violência social como questões a serem compreendidas e transformadas na formação universitária, ficam deslegitimadas, tal como o ideal de uma formação cidadã, que prepare o estudante para o exercício da democracia, não somente para o exercício de uma profissão.

É verdade que o ensino, no Brasil, desde a vinda da família Real, jamais foi democrático – nas escolas de primeiras letras e liceus do Império estudavam os filhos das classes mais abastadas e nas universidades brasileiras apenas em 1887 se formou uma mulher – mesmo ano que se formou Nilo Peça-

nha, primeiro presidente negro do Brasil que sucedeu Afonso Pena em 1909. Se durante a ditadura militar passamos por um processo de democratização do ensino básico – com inegáveis problemas de qualidade –, a democratização do ensino superior do Brasil ainda é um processo em andamento, que iniciou com programas como FIES, PROUNI e REUNE, além das políticas de cotas.

As políticas de cotas foram criadas como forma de diminuir a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, mas, como força contrária operam culturas institucionais que acabam por perpetuar as desigualdades e os preconceitos. Consideremos o exemplo do curso de psicologia no estado de SP: os homens são 13% nos cursos de graduação, mas ocupam 42% dos cargos acadêmicos na área. Precisamos nos questionar por que isso ocorre – do contrário, vamos continuar caindo no falacioso (e porque não dizer preconceituoso) argumento das habilidades inatas. O que quero dizer com isso é que mulheres, negros e indígenas podem até passar a ser maioria nos bancos das universidades (e hoje as mulheres são realmente 60% dos universitários), mas algo acontece dentro da instituição e mesmo na sociedade de maneira mais ampla, que lhes estreita o caminho para continuar na jornada acadêmica. O preconceito e a discriminação não se reduzem a “piadas” como as que eu, no início deste século ouvia – por exemplo, que o curso de psicologia formava as esposas dos rapazes das engenharias – ou as pichações que hoje vemos de suásticas e “supremacia branca” (de uma violência que deveria nos assustar a todos). O preconceito e a discriminação tanto têm origem nas relações sociais estabelecidas, quanto perpetuam as desigualdades.

Quando o MEC estabelece as diretrizes para uma educação em direitos humanos na universidade, confere às IESs a responsabilidade de colaborar com “a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação, reconstrução pós-conflito e compreensão multicultural” [BRASIL, 2012]. O texto também diz que “toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior”. A importância da educação em direitos humanos para superar uma cultura histórica de violações de direitos, preconceitos e estereótipos que justificam e aprofundam as desigualdades, foi reconhecida pelos planos nacionais de educação em direitos humanos (ZENAIDE 2007). Particularmente, o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos prevê o direito a uma educação em direitos humanos em todos os níveis da educação pública (BRASIL, 2007).

Mas, as desigualdades, a pobreza, a discriminação e o preconceito não se eliminam por decreto, nem por simples força de boa vontade – mesmo porque muitas vezes somos preconceituosos e perpetuamos as desigualdades em nosso cotidiano sem nos darmos conta – aqueles que sempre tiveram

acesso constitucional aos direitos básicos de saúde, moradia, educação e trabalho estranham, de fato, a existência de situações diversas de sua experiência pessoal: de pessoas para quem os direitos são apenas (e quando muito) expectativas longínquas e para quem, portanto, ainda há a necessidade urgente de mudanças significativas – por isso muitas vezes vemos essas lutas como busca por “privilégios” – como nos lembra Bertold Brecht: “Para quem tem uma boa posição social, falar de comida e coisa baixa. É compreensível: eles já comeram”.<sup>3</sup>

As diretrizes do MEC nos falam da educação em direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, mas é questionável que ela venha sendo realizada, em especial em áreas de conhecimento aplicadas e mais articuladas a demandas de mercado. Carvalho (2018), em uma revisão da literatura sobre a educação em direitos humanos concluiu que há mais discussões sobre esse tema nas áreas de educação e saúde, sendo a Psicologia aquela em que há mais publicações. Isso provavelmente tem relação com o SUS – entendida a saúde como direito fundamental universal – e com o vínculo explícito entre a ética profissional dos psicólogos e os direitos humanos. O mesmo autor apontou que há uma grande variedade de temas sendo analisados: direitos sexuais e reprodutivos, violência, cidadania, segurança pública, questão racial, indígena, e direitos da criança e do adolescente estão entre os mais relevantes. A perspectiva parece animadora, mas Koehler (2018), analisando as percepções de estudantes de educação superior sobre os direitos humanos, constatou que ainda é fraca a relação que eles estabelecem entre este tema e questões relacionadas à diversidade, cidadania, corrupção, raça, gênero, classe social, orientação sexual e política. O confronto entre esses dois artigos permite supor que apesar de existirem estudos sobre a educação em direitos humanos abrangendo questões relevantes, seria difícil apostar em uma real efetividade da discussão desses temas nos cursos superiores. Isso pode ocorrer, em grande medida, porque a universidade vem se ajustando às políticas neoliberais (LAVALL, 2019), mas também porque há uma ignorância geral sobre o tema dos direitos humanos e do caráter polissêmico da expressão, que torna complexa a tarefa de identificar em que consistiria uma educação em direitos humanos e como ela se estenderia para as várias ações citadas.

Uma breve consideração sobre os conteúdos abarcados pela construção histórica de sentidos vinculados aos direitos humanos dá ideia do desafio. Em uma aproximação inicial seria possível definir os direitos humanos em quatro dimensões inter-relacionadas: 1) num plano legal eles constituem um vasto conjunto de declarações, princípios, pactos, convenções etc., que embasaram constituições, normas, leis e que tais; 2) num plano histórico e social

---

3 In: <<http://lionel-fischer.blogspot.com/2013/04/bertolt-brecht-reflexoes-e-poemas-muito.html>>.

eles consubstanciam interesses particulares de movimentos sociais – muitas vezes em momentos revolucionários – que são afirmados como universais: a liberdade individual, os direitos sociais, ambientais, de gênero, por exemplo, cada um deles emergiu em um momento histórico específico e com dificuldades também particulares para se legitimar e realizar. Esses direitos direcionam os movimentos sociais em uma espécie de “luta por reconhecimento”, em que os direitos já consolidados tornam-se alvo de disputa política; 3) num plano axiológico os direitos humanos são conjuntos de valores relacionados àquelas demandas por liberdade, igualdade, proteção aos mais vulneráveis, preservação da natureza, respeito às diferenças, entre outros; 4) finalmente, num plano epistemológico os direitos humanos se afirmam sob o suporte de concepções distintas sobre o conhecimento e os significados de “humano”, “natureza” e “natureza humana”.

Educação em direitos humanos, portanto, abrange o conhecimento dos parâmetros legais, a compreensão do percurso histórico das lutas sociais, dos valores que se sedimentaram nas sociedades ocidentais, e das concepções de homem, mundo e saber que embasam as lutas por direitos. Além desses conteúdos, há aspectos formais fundamentais: atenção aos problemas concretos da comunidade onde se situa a instituição e seus alunos, resgate da memória de violações de direitos, diálogo e respeito às diferenças, promoção de direitos, entre outras ações, são componentes que devem estar presentes na educação em direitos humanos, como indica de forma exemplar Candau (2007). Nesse sentido, a educação em direitos humanos é um campo de polêmicas mais que de certezas, que se estrutura na interface entre vários saberes, pedagógicos, políticos, legais etc., procurando defender valores relacionados à cidadania e à emancipação.

Além disso, não é difícil constatar que mesmo uma definição tão abrangente ainda deixa de fora aspectos essenciais do problema, como a questão de práxis política embasada nos direitos humanos. A educação em direitos humanos visa à emancipação dos estudantes, o que implica sempre o reconhecimento do caráter político da educação e, talvez mais fundamentalmente, o reconhecimento de que as formas sociais neoliberais aprofundam a erosão dos ideais formativos criticados por Adorno (2003). Nesse sentido, a educação em direitos humanos também se confronta com sujeitos semi-formados (ADORNO, 2010), tanto educadores como educandos, afastados de uma memória que permite a elaboração da barbárie realizada no passado que se perpetua no presente, ressentidos em relação à cultura e propensos a projetar suas próprias dificuldades em sujeitos considerados mais fracos ou menos integrados. Educar em direitos humanos converge com o ideal de educar contra a barbárie, ao menos na forma em que compreendemos um papel

relevante para os direitos humanos na educação.

Há um outro aspecto da polissemia da expressão “direitos humanos” que também precisa ser explicitado. Sem pretender esgotar o problema, uma reflexão sobre a dimensão epistemológica ajuda a esclarecer alguns dos sentidos em que a educação em direitos humanos pode ocorrer na universidade. Dembour (2010), em uma pesquisa sobre os fundamentos epistemológicos na literatura norte-americana e canadense sobre direitos humanos, identificou quatro diferentes definições para a expressão: a primeira é naturalista e identifica os direitos humanos a uma natureza humana transcendental, fundada em Deus ou em alguma ideia da universalidade da razão humana; a segunda é deliberativa e entende os direitos humanos como resultado das escolhas políticas realizadas por homens livres; a terceira é focada no protesto, na crítica à dominação econômica, cultural, política, e no papel que os direitos humanos têm nas lutas sociais; a quarta toma os direitos como linguagem, como conjunto de práticas discursivas humanas. As duas primeiras vertentes são mais afirmativas. As duas últimas são mais críticas, consideram os direitos humanos, no mínimo, ambíguos, contendo tanto um potencial para fundamentar formas de proteção para populações vulneráveis e empoderamento de movimentos sociais como, por outro lado, um potencial conservador das formas de dominação existentes. Apesar da análise da autora não incidir sobre a literatura brasileira, é razoável supor que essas vertentes epistemológicas seriam encontráveis aqui, refletindo diferentes posturas políticas sobre as finalidades da educação em direitos humanos.

Assim, a educação em direitos humanos na universidade implica a necessidade de articular o projeto político pedagógico aos conteúdos de direitos humanos, porque eles só vão fazer sentido em práticas profissionais, na investigação e na extensão, se estiverem articulados os planos: político, epistemológico e social. Em suma: os direitos humanos precisam ser experienciados no cotidiano dos cursos da universidade, mas como já assinalamos, isso implica inúmeros desafios pois não há, na prática, respeito aos direitos de todos, tampouco o reconhecimento de que todos devem usufruir os mesmos direitos. As formas, historicamente sedimentadas de desigualdade, discriminação, preconceito, dominação e exclusão, são reproduzidas na universidade, apesar do esforço contínuo para que elas sejam superadas. Se a universidade é um local de conhecimento um bom início para uma educação em direitos humanos é questionar radicalmente de que forma o que se ensina ainda reproduz a opressão.

A dimensão epistemológica é especialmente sensível se considerarmos a imensa diversidade de cursos e conteúdos estudados na universidade, e não parece ser simples coincidência que existam diferenças significativas

na presença de conteúdos de direitos humanos entre cursos, como apontou o estudo de Carvalho (2018). Tampouco é coincidência que este mesmo autor tenha encontrado o maior número de artigos sobre educação em direitos humanos na Psicologia. O código de ética profissional dos psicólogos, em sua última versão vigente desde 2006, assume os direitos humanos como seu fundamento, e conseqüentemente, a formação dos psicólogos necessariamente trata desses conteúdos. Além disso, concepções naturalistas sobre a subjetividade são criticadas desde o nascimento da ciência psicológica o que torna propício o acolhimento às versões mais críticas dos direitos humanos nos cursos de Psicologia. Entretanto, a formação do estudante tem a tarefa complexa de desconstruir concepções do senso comum – talvez seja possível dizer: o preconceito – que insiste em identificar a subjetividade a traços ou capacidades naturais. Em outros cursos a natureza do saber ensinado talvez propicie abordagens mais próximas da matriz deliberativa – no direito, por exemplo – ou tornem discussões sobre movimentos sociais completamente exóticas – caso de cursos mais puramente técnicos – limitando a apreensão dos direitos humanos a um conjunto de normas. Esse tipo de dificuldade seria superável mediante o diálogo entre as diversas áreas e por meio de políticas sistêmicas da universidade em relação à educação em direitos humanos.

Ao lado da crítica ao conhecimento é importante reconhecer que vários dos problemas sociais diretamente relacionados ao não usufruto pleno de direitos se reproduzem dentro da universidade. As políticas neoliberais na educação afetam a universidade acentuando a exclusão e despolitizando a educação de modo que mesmo a discussão da ideia de consubstanciar direitos por meio da educação se torna estranha às práticas cotidianas. A educação em direitos humanos, nesse sentido, constitui uma forma de resistência quando abarca ao menos quatro dimensões: reconhecer, no saber universitário, seus vieses políticos; conhecer os próprios direitos como resultados de lutas sociais históricas; organizar, dar voz e reconhecimento a movimentos sociais, em especial aqueles diretamente relacionados a problemas e interesses dos estudantes; e estimular a memória da barbárie que ainda não foi superada. Concebemos a partir desses eixos uma perspectiva crítica sobre os próprios direitos humanos, nos sentidos apontados por Gallardo (2014) e Trindade (2002), à qual se somam as dimensões da crítica à razão instrumental e ao preconceito.

Por tudo isso, as ações precisam ser guiadas, entre outras coisas, pela autorreflexão crítica, pelo conhecimento dos mecanismos que tornam a todos nós perpetuantes das relações de preconceito e que nos impedem de efetivar mudanças reais no mundo em que vivemos. Como colocou em certa ocasião Audre Lorde,

Todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às di-

ferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-la e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas. (LORDE, A. 2019, P, 240.

É por esse motivo que gostaríamos de adentrar ao modo como essa “programação” é realizada através aqui de um conceito da Psicologia Social – o conceito de preconceito. Ter consciência da dinâmica do preconceito, do modo como essa “programação” se realiza, pode nos tornar aptos a agir de modos diferentes, de criar um clima cultural em que seja possível ir na direção da realização de uma educação em direitos humanos na universidade.

A perspectiva teórica utilizada aqui para se compreender o preconceito é a da Teoria Crítica da Sociedade especialmente na obra “A personalidade autoritária”.

*The authoritarian personality* fala de uma nova espécie “antropológica” de homem: o tipo autoritário, aquele que, de acordo com Horkheimer (1969), combina habilidades e ideias típicas de uma sociedade altamente industrializada com crenças irracionais e, até mesmo, antirracionais. Seu foco de atenção foi o indivíduo para quem a propaganda antissemita era designada – na medida em que a própria posição antissemita oferece ao sujeito gratificações emocionais que tendem a quebrar as barreiras da autocrítica; esse é o instrumento utilizado pelos agitadores fascistas. As implicações do estudo pretendiam ser não apenas teóricas, mas práticas: elas não eram vistas como separadas. Por meio de uma visão sociopsicológica, os autores buscaram investigar a estrutura de caráter que está por trás das tendências conflitantes, de alguém que “[...] é, ao mesmo tempo, esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser um individualista e com medo constante de não ser como todos os outros, apreciador de sua independência e inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade”. (HOKRHEIMER, 1969, p. IX).

A hipótese principal de Adorno *et al.* (1969) era que convicções sociais, políticas e econômicas de um sujeito formam um padrão amplo e coerente que, juntas, expressam tendências profundas de personalidade. Assim, o preconceito não é considerado um fenômeno isolado, mas parte de um quadro ideológico, e a suscetibilidade de um sujeito a essa ideologia é considerada dependente, primariamente, de suas necessidades psicológicas. Contudo, se, por um lado, as mesmas tendências ideológicas podem ter fontes diferentes em indivíduos distintos, por outro lado, as mesmas necessidades psíquicas podem se expressar em tendências ideológicas diversas. As questões sobre as quais os autores procuravam lançar alguma luz foram: se existe uma pessoa potencialmente fascista, como ela é, o que forma o pensamento antidemocrático, quais são as forças organizadoras que operam nesse sujeito, como ele existe nessa sociedade, quais foram os determinantes e qual o curso de seu

desenvolvimento?

O preconceito é caracterizado como “uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade.” (JAHODA; ACKERMAN, 1969, p. 27). No entanto, ele não diz respeito apenas aos sujeitos singulares, pois, para ser compreendido, é necessário analisar também o ambiente cultural e social no qual eles se desenvolvem - os aspectos sociais, políticos e econômicos contemporâneos ao desenvolvimento do indivíduo não deixam de ser admitidos como fatores determinantes do desenvolvimento de sua personalidade, principalmente quando se sedimentam por meio de ações orientadoras e até mesmo coercitivas. A função psicológica dessas atitudes, seus determinantes históricos e a ação de fatores externos sobre a existência efetiva delas estão, na realidade, em constante ação de reciprocidade.

Embora a manifestação do preconceito seja individual, e embora corresponda às necessidades irracionais, ele “surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados.” (CROCHÍK, 2006, p.13). Do mesmo modo, para Adorno & Horkheimer (1973, p. 173)

Essas características psíquicas, por seu turno, são o produto de fenômenos contemporâneos tais como a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade de uma existência econômica autossuficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia.

Ao mesmo tempo,

[...] a – amplamente inconsciente – hostilidade resultante da frustração e repressão e socialmente desviada de seu verdadeiro objeto, precisa – de um objeto substituto através do qual ele pode obter um aspecto realístico e então esconder, como se diz, as manifestações mais radicais de um bloqueio da relação do sujeito com a realidade. (ADORNO *et al.*, 1969, p. 607-608 – grifo dos autores).

O preconceito é uma expressão, nos sujeitos, da realidade que eles vivem. Deste modo, o processo econômico é concebido aqui como o fundamento determinante; assim, todas as esferas da vida social têm constante relação com ele e devem ser compreendidas nessa mesma dinâmica: “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua existência” (MARX & ENGELS, 1998, p. 11), e, além disso, “a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens” (MARX & ENGELS, 1998, p.18). Para Lorde (2019b, p. 235),

[...] sexismo (a crença na superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, assim, seu direito de dominar) e heterossexismo (a crença na superioridade de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar) vêm, os dois, do mesmo lugar que o racismo – a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar.

O preconceito (de gênero, sexualidade ou raça) é uma ideologia fruto do nosso modo de vida, que se orienta mais pela estrutura de pensamento do que por um conteúdo único e específico. Ele é uma estrutura mental que se relaciona com o etnocentrismo na medida em que uma distinção é feita entre aqueles que pertencem ao meu grupo e aqueles que pertencem a grupos alheios a mim, se caracterizando por uma estereotipia no pensar sobre grupos de forma rígida e genérica. Ele tem um caráter funcional na psicologia individual e independência relativa do objeto, considerando-o como “um dispositivo para uma orientação sem esforço em um mundo gelado, alienado e amplamente incompreensível” (ADORNO et al., 1969, p. 608); orientação que é alcançada pela *estereotipia*.

Adorno et al. (1969, p. 671) argumentam que a estereotipia é um padrão comportamental. Ela é “um dispositivo em algum lugar entre ignorância completa e aquele tipo de “conhecimento” que promovido pela comunicação de massa e cultura industrializada”. Mesmo a experiência é vista através das lentes congeladas da estereotipia:

Não há uma diferença simples entre experiência e estereotipia. Estereotipia é um mecanismo para ver as coisas confortavelmente; uma vez que, contudo, ela alimenta fontes inconscientes profundas, as distorções que ocorrem não são corrigidas meramente tendo um olhar para o real. Ao contrário, a experiência mesma é predeterminada pela estereotipia. (ADORNO et al., 1969, p. 617).

O clima cultural, através da maioria da mídia, também opera uma influência ideológica sobre as pessoas e molda a opinião pública:

Se nosso clima cultural tem sido padronizado sob o impacto do controle social e da concentração tecnológica em uma extensão nunca antes conhecida, nós podemos esperar que os hábitos de pensamento do indivíduo reflitam essa padronização, assim como as dinâmicas de sua própria personalidade. (ADORNO et al., 1969, p. 655).

É essa padronização industrial de vários fenômenos da vida moderna que realça o pensar estereotipado dos sujeitos:

Comunicações de massa modernas, moldadas depois da produção industrial, espalham todo um sistema de estereótipos que, enquanto ainda é fundamentalmente “incompreensível” ao indivíduo, o permite parecer atualizado e “sabendo tudo” a qualquer momento.

(ADORNO *et al.*, 1969, p. 665).

Angela Davis (2018, p. 45), mais recentemente também nos fala dessa questão:

Os modos como, ao longo de um período de décadas e séculos, as pessoas negras vêm sendo desumanizadas, ou seja, representadas como menos que humanas e, portanto, o caráter político da maneira como a população negra é retratada por meio da mídia, por meio de outras formas de comunicação, que entra em jogo nas interações sociais, tem igualado pessoas negras a pessoas criminosas. Então não é difícil entender como esses estereótipos persistem por tanto tempo.

Adorno *et al.* (1969) explicam que, num clima cultural onde há uma defesa generalizada do sistema capitalista de produção, informações são manipuladas e qualquer pensamento discordante é avaliado como subversivo e perigoso. O sistema social, como um sistema conservador, luta por sua perpetuação e se reflete nas atitudes e opiniões daqueles que acabam por se identificar com o existente. Estamos condicionados

[...] a ver as diferenças humanas segundo uma oposição simplista: dominante / subordinado, bom / mau, no alto / embaixo, superior / inferior. Em uma sociedade onde o bom é definido em termos de lucro e não em termos de necessidade humana, há sempre um grupo de pessoas que, por meio de uma opressão sistematizada, é obrigado a se sentir supérfluo, a ocupar o lugar de inferior desumanizado. (LORDE, 2019a, p. 239).

Os autores defendem que para não eliminar seu próprio padrão de identificação, os sujeitos inconscientemente não querem saber demais e aceitam informações superficiais e distorcidas; contanto que confirmem seu mundo.

A ideia do estudo era gerar uma elucidação científica sobre o preconceito, com vistas a contribuir para uma mudança na atmosfera cultural, através de uma teoria (crítica) da sociedade contemporânea como um todo. O conhecimento sobre a natureza e a extensão dos potenciais antidemocráticos poderia indicar programas para uma ação democrática e, de fato, Adorno chega a falar sobre o que considerava o principal objetivo da educação: tornar as pessoas incapazes de fazer mal ao outro.

Mas, que incapacidade seria essa? No mundo do individualismo e da concorrência paulatina, da escassez em meio à abundância, do ódio crescente contra o diferente, da cegueira e insensibilidade frente às próprias dores e cicatrizes, da violência cotidiana no trânsito e ruas da cidade, daquilo que Marcuse (1970) chamou de tolerância repressiva, deveríamos ter a oportu-

nidade de formarmo-nos na arte da incapacidade generalizada de fazer mal ao outro. Adorno (2003) chamou a esse processo de desbarbarização das pessoas e da humanidade. Para ele, “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. *Este deve ser o objetivo da educação*, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”. (Adorno, 2003, p. 117 – grifo dos autores).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno já inicia enfaticamente na mesma direção: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (2003, p. 119), para ele “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.” (2003, p. 119). Nesse sentido, a educação precisa em primeiro lugar reconhecer o que torna as pessoas capazes do mal, produzir autoconsciência sobre a frieza – inclusive dentro da própria instituição de ensino a fim de recriá-la; a educação deveria livrar-se dos seus tabus, pois é sob a pressão deles que ela reproduz a barbárie – para daí tornar as pessoas incapazes de qualquer ato que inflija dor ao outro.

É preciso, claro, tomar um certo cuidado com essa ideia. Não se trata de educar pessoas ingênuas que certamente sofrerão de imediato no tipo de sociedade na qual inevitavelmente já estão inseridas e serão incapazes de responder à altura ou de proteger-se. Além disso, não podemos perder de vista a força em direção oposta a essa proposta que a própria sociedade realiza sob seus membros desde a primeira infância. Mas, essa incapacidade deveria ser fomentada a partir da produção de uma consciência, nas palavras de Adorno, a respeito das condições materiais, objetivas e subjetivas da persistência da barbárie. Para isso, é conjuntamente necessária uma educação que proporcione a possibilidade de orientação nesse mundo, em que os fenômenos da alienação – *da inaptidão à experiência* – estão baseados na própria estrutura social. Nesse sentido, a educação deveria propiciar a todos “tomar consciência ou reconhecer a parte de si que pertence aos outros e derrubar todas as barreiras do medo que separam a identidade da alteridade” (JAPIASSU, 1977, p. 9); potencial para somar forças, portanto, na luta contra a barbárie – não pela exposição sistemática do pensamento dos “civilizados”, mas pela autorreflexão e autoconsciência dos próprios “civilizados” na abertura à experiência aqui e agora e em direção ao futuro. Adorno (2003, p. 155) compreende barbárie como o fato de que

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva,

um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda uma civilização venha a explodir [...].

É claro que a própria educação apresenta a ambiguidade barbárie/civilização – ela pode tanto humanizar, quanto desumanizar – e isso também em relação aos seus conteúdos. A própria educação tem seus elementos opressivos e repressivos capazes de produzir e reproduzir a barbárie nas pessoas a ela submetidas – essa, afinal de contas, a dialética do esclarecimento. Foi Benjamin (1987/1940) quem afirmou que todo documento de cultura é também um documento de barbárie. Essa mesma ambiguidade está presente nos direitos humanos, pois eles tanto representam garantias de liberdade, igualdade, proteção social e reconhecimento da diversidade humana como contém os pressupostos da individualidade burguesa que se apresenta hoje de forma conspícua como o grande norte da educação universitária (LAVAL 2019). O viés neoliberal na educação superior, ao tornar anátemas os elementos da formação cultural (*Bildung*) que visam produzir uma reflexão sobre a razão e o sujeito, reforça o momento bárbaro da cultura, porque ela se desdobra em crítica, fundamentalmente, naqueles objetos que escapam às forças que produzem a adaptação e o ajustamento do sujeito à lógica da mercadoria. As obras culturais que apresentam à humanidade o sofrimento recalcado e a utopia escapam ao imperativo da autoconservação. A opção atual por uma formação para o empreendedorismo – num mundo que tende à progressiva abolição do emprego das forças humanas no trabalho; o pressuposto do mérito pessoal como fundamento do sucesso – em meio a brutais desigualdades mediadas por questões de gênero, raciais etc.; e a supressão das ciências humanas – no momento em que elas se tornam mais cruciais para a compreensão de sociedades em mudança acelerada – explicitam a dificuldade em defender uma educação em direitos humanos baseada em uma concepção crítica.

Mas parece-nos que um projeto crítico de educação em direitos humanos tem potencial para produzir uma compreensão dos preconceitos e resistir ao avanço da receita neoliberal. Ela poderia ser desdobrada também a partir dos quatro eixos que identificamos como relevantes para uma compreensão dos direitos humanos. Primeiramente, portanto, é preciso que os direitos humanos sejam ensinados e que os estudantes tenham a experiência em sua formação de serem sujeitos de direitos, mas não somente apontando a forma das leis, tratados, declarações etc. O fundamental é que a universidade se transforme para se tornar acolhedora àquilo que os direitos humanos expressam em sua versão crítica: a força de resistência e luta dos mais vulneráveis na história da humanidade. Em segundo lugar, trata-se de ressaltar as ambiguidades da razão ocidental, em especial sua restrição à forma instrumental; nesse sentido se destacam duas necessidades: os próprios direitos humanos

devem ser analisados em uma dimensão histórica e social como expressão de lutas contra os abusos do poder e deve-se ressaltar de que forma se articulam a ética profissional dos vários saberes ensinados na universidade e o campo dos direitos humanos. Em terceiro lugar, é preciso prestigiar e dar visibilidade aos movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento da diversidade humana, seja ela racial, de gênero, sexual ou de qualquer outra modalidade, e também admitir que outras formas de razão e identidade são possíveis e podem ser acolhidas na universidade como elementos formativos.

Por fim, parece-nos fundamental que seja colocada em pauta a memória da barbárie, que o mote “nunca mais” seja colocado explicitamente para um reconhecimento consciente de que a história da civilização não é isenta de atos destrutivos; nesse sentido, o apelo de Adorno (2003) ainda precisa ser afirmado: que Auschwitz não se repita é a finalidade inescapável de toda a educação. Também nesse sentido o filósofo da Teoria Crítica resalta a importância da psicanálise para os professores, pois é crucial considerar que aquilo que não progride na civilização – o preço que pagamos por aquilo que em geral se chama progresso – se reflete nos sujeitos sob as formas do preconceito, da estupidez e da doença mental. São infelizmente comuns o ressentimento, a burrice e o ódio cego contra tudo o que representa uma felicidade a que estes sujeitos abriram mão no campo educativo superior. O preconceito é uma das formas mais comuns de um processo de educação malsucedido, talvez um dos piores, porque não consta nos manuais de psicopatologia como doença e é tão disseminado que em alguns momentos parece ser a norma. O preço que pagamos por ser civilizados é a neurose, dizia Freud; e o educador, representante da civilização junto aos estudantes, não pode ser ingênuo em relação às ambiguidades que são intrínsecas ao seu papel, justamente para que a violência presente na civilização e na relação pedagógica seja reconhecida e, idealmente, evitada. É também nesse sentido que a memória coletiva tem um papel fundamental, em especial aquela das catástrofes produzidas pela ação humana contra outros seres humanos, o que resalta a importância dos lugares de memória.

Ninguém, portanto, está inteiramente livre dos traços de barbárie, e isso é uma questão de extrema relevância. A educação que hoje oferecemos na universidade humaniza ou desumaniza? Quais ações podemos realizar aqui e agora para colaborar com uma mudança cultural, que torne qualquer ato de violência, preconceito e discriminação em algo sem sentido subjetivo e objetivo? Essas questões podem ser excelentes pontos de partida para a elaboração de projetos de educação que pretendem ir além do mero adestramento para o trabalho, formando cidadãos críticos da persistente barbárie, na sociedade e em si mesmos. Uma educação crítica em direitos humanos parece ter um papel relevante para esse fim, na medida em que não se esque-

ça das ambiguidades ínsitas na racionalidade que fundamentou os próprios direitos humanos.

## Referências

ADORNO, T. W. *et al.* *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (orgs.). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Sociologia e investigação social empírica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (org.). *Temas básicos da sociologia*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1991.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história, 1940. In: *Obras escolhidas*. v. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH / MEC / MJ / UNESCO. 2007.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

CANDAUI, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M B. *et al.* *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária. 2007.

CARVALHO, L. de A. Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos (UFSCar), v. 12, n. 1, jan.-/abr., p. 30-45, 2018.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAVIS, A. Precisamos falar sobre mudança sistêmica. In: DAVIS, A. *Liberdade é uma luta constante*. São Paulo. Boitempo, 2018.

DEMBOUR, M. B. What are Human Rights? Four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly*, Baltimore (EUA), v. 32, n. 1, p. 1-20, 2010. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/hrq/summary/v032/32.1.dembour.html>. Acesso em: 5 ago. 2012

GALLARDO, H. *Teoria Crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

HORKHEIMER, M. Preface. In: ADORNO, T.W. et al. *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969.

JAHODA, M.; ACKERMAN, N. W. *Distúrbios emocionais e anti-semitismo*. Trad. Alberto Guzik, Tânia Peixoto e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

JAPIASSU, H. *Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo. Editora Letras & Letras. 1977.

KOEHLER, S. M. F. Direitos humanos e justiça: a perspectiva de graduandos em cursos de licenciatura e bacharelado. *Impulso*, Piracicaba, v. 28 (72), mai.-/jun., p. 113-127, 2018.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Biotempo, 2019.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLANDA, H. Buarque de. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a.

LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLANDA, H. Buarque de. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b.

MARCUSE, H. Tolerância repressiva. In: WOLFF, R. P.; MOORE, B.; MARCUSE, H.

*Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar. 1970

MARQUES, F. Corredor estreito. In: *Revista Fapesp*, São Paulo, fev., 2017. Disponível em: [https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/02/032-035\\_MulheresnaFilosofia\\_252.pdf](https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/02/032-035_MulheresnaFilosofia_252.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRINDADE, J. D. de L. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

ZENAIDE, M. de N. T. Introdução. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 12 de maio de 2020.

