



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ

**FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

FORTALEZA

2020

FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ

FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- Q44f Queiroz, Francisca Karla Ferreira de.
Filosofia e direitos humanos : por uma articulação para consolidação da Educação em Direitos Humanos na escola / Francisca Karla Ferreira de Queiroz. – 2020.
173 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.
1. Ensino de Filosofia. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Emancipação. I. Título.

CDD 100

FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ

FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)

À minha mãe, Nice, pelo amor que me deu enquanto viveu e pelo incentivo dado aos meus estudos desde a infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe, Nice, que, embora não esteja mais presente fisicamente em minha vida, foi e ainda é a maior incentivadora de meus estudos. Também agradeço ao meu irmão, Carlos Ferreira, e ao meu pai, José Dantas.

Agradeço ao meu marido, Elber Magalhães, pelo companheirismo e pela paciência em abdicar de tantos momentos de lazer em função de meus estudos.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Fátima Maria Nobre Lopes pela compreensão e pelo apoio à feitura deste trabalho.

Agradeço aos participantes da banca examinadora, Aduino Lopes da Silva Filho, Fabiane Maia Garcia e Raphael Guazzelli Valerio, pelo tempo despendido e pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao corpo docente e ao núcleo gestor da Escola de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges pelo apoio e pela atenção às demandas necessárias à execução deste trabalho.

Agradeço, em especial, aos estudantes da Escola de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges por me incentivarem e me apoiarem na execução desta proposta interventiva, mesmo quando fatigados pela intensa rotina escolar.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Filosofia pela importante contribuição para o aprimoramento de minha prática profissional docente.

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado PROF-FILO 2018 pelo companheirismo nesta jornada e pela partilha de conhecimentos e de experiências.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (ADORNO, 1995, p. 125).

RESUMO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 institucionalizou os direitos humanos no país, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do Estado brasileiro. A partir de 2003, a Educação em Direitos Humanos tornou-se política pública. Diante desse contexto, e em consonância com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), este trabalho tem como objetivo geral demonstrar a necessidade da articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, por meio de uma experiência de prática interventiva que toma como referência as elaborações de Theodor Adorno sobre o potencial crítico e emancipador da educação e da Filosofia. No âmbito da educação formal, especificamente em relação ao ensino de Filosofia no nível médio, aponta-se a necessidade da formulação de propostas pedagógicas que visem a uma verdadeira formação e não a uma mera instrução (semiformação) dos sujeitos, com vistas a sensibilizá-los acerca do cenário de intensas violações à dignidade humana. Nessa perspectiva, escolheram-se a metodologia da pesquisa-ação e a implementação de oficinas pedagógicas com os discentes da 2ª série do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (Fortaleza- CE). Assim, reflete-se sobre os aspectos didáticos pedagógicos, recorrendo-se, prioritariamente, a Rodrigo (2009) e a Candau (2008) e se conclui que essa ação interventiva impactou de forma positiva na consciência e no comportamento dos estudantes, na medida em que lhes despertou para a relevância da discussão sobre os direitos humanos. Mais do que isso, percebe-se que a estratégia pedagógica possibilitou o confronto entre as concepções sobre direitos humanos adquiridas em nível de senso comum e os conhecimentos teóricos produzidos pela Filosofia, como também contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, necessária ao exercício autônomo da democracia para além do espaço da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação em Direitos Humanos. Emancipação.

ABSTRACT

In Brazil, the Federal Constitution of 1988 institutionalized human rights in the country, highlighting citizenship and the dignity of the human person as fundamental principles of the Brazilian State. In 2003, Education in Human Rights became public policy. Based on this context, and in line with the National Guidelines for Education in Human Rights, this work has the general aim of demonstrating the need for articulation between the teaching of Philosophy and Education in Human Rights through an experience of interventional practice that takes as a reference the theoretical elaborations of Theodor Adorno on the critical and emancipatory potential of education and Philosophy. From this perspective, in teaching of Philosophy at the secondary level, it is pointed out the need for the formulation of pedagogical proposals aimed at real training, and not at the mere instruction (semi-training) of the subjects, with a view to sensitize them about the scenario of intense violations of human dignity. They has chosen the action research method and reflected on the pedagogical didactic aspects, using primarily Rodrigo (2009) and Candau (2008). They worked as a methodological strategy through pedagogical workshops with students of the 2nd grade of high school at the Maria Ângela da Silveira Borges State School of Professional Education (Fortaleza-CE). In conclusion, this intervention action positively affected the student's conscience and behavior, where it awakened them to the relevance of the discussion on human rights and contributed to their deepening by enabling the confrontation between the concepts gained at the level of common sense and the theoretical knowledge produced by Philosophy. Also, it has contributed to the development of the argumentative capacity of the students, necessary for the autonomous exercise of democracy beyond the classroom space.

Keywords: Philosophy Teaching. Human Rights Education. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Confeção de cartazes na oficina "O que são os direitos humanos?"	123
Figura 2 - Cena do curta-metragem DH News: seu conhecimento semanal.....	128
Figura 3 - Cena do curta-metragem Refúgio.....	129
Figura 4 - Evento de exibição dos curtas-metragens no auditório da escola	130
Figura 5 - Exposição sobre os objetivos do projeto interventivo	130
Figura 6 - Espaço aberto ao debate sobre os curtas-metragens	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das ações interventivas	111
Quadro 2 - Excerto do texto filosófico original.....	126
Quadro 3 - Excerto do texto filosófico original.....	126
Quadro 4 - Sinopse curta-metragem 1	128
Quadro 5 - Sinopse curta-metragem 2	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percepção prévia dos estudantes sobre os direitos humanos ...	114
Gráfico 2 -	Percepção prévia sobre os documentos legais relacionados aos direitos humanos	114
Gráfico 3 -	Verificação de participação em ações anteriores na escola sobre direitos humanos	115
Gráfico 4 -	Percepção prévia sobre a importância dos direitos humanos para a formação cidadã	116
Gráfico 5 -	Percepção prévia sobre a importância da disciplina de Filosofia para o esclarecimento sobre direitos humanos	117
Gráfico 6 -	Percepção prévia sobre a importância da disciplina de Filosofia para se firmar compromisso com o coletivo	118
Gráfico 7 -	Percepção posterior sobre a importância da ação interventiva na disciplina de Filosofia para o esclarecimento sobre direitos humanos	133
Gráfico 8 -	Percepção posterior sobre a contribuição da ação interventiva na disciplina de Filosofia para a formação política e social	134
Gráfico 9 -	Percepção posterior sobre a importância de ações futuras tratando dos direitos humanos em conjunto com outras disciplinas	135
Gráfico 10 -	Verificação sobre o impacto da ação interventiva na percepção prévia dos estudantes sobre direitos humanos	136
Gráfico 11 -	Avaliação sobre a metodologia e as estratégias pedagógicas empregadas na ação interventiva	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DA POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS AO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E CONDIÇÃO DE EFETIVAÇÃO DOS DEMAIS DIREITOS	19
2.1	A trajetória de positivação dos direitos humanos: o jusnaturalismo moderno	20
2.2	Críticas ao formalismo dos direitos humanos	27
2.3	A educação como direito fundamental e condição para efetivação dos demais direitos humanos	32
2.3.1	<i>A Educação em Direitos Humanos: trajetória e diretrizes</i>	32
2.3.2	<i>A educação para a cidadania como via para a efetivação dos direitos humanos</i>	41
3	ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	52
3.1	O ensino de Filosofia e as determinações legais acerca da Educação em Direitos Humanos	53
3.2	Educação contra a barbárie e pela emancipação: contribuições filosóficas de Theodor Adorno para Educação	63
3.3	O ensino de Filosofia e Educação em Direitos Humanos: por uma articulação a favor da emancipação	76
4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA	87
4.1	Elementos instrumentais e metodológicos da prática interventiva ..	87
4.1.1	<i>A identificação do problema e sua relação com o contexto</i>	87
4.1.2	<i>Em relação à docente-pesquisadora e aos estudantes</i>	90
4.1.3	<i>A intervenção por meio da pesquisa-ação</i>	91
4.1.4	<i>Aspectos didáticos e metodológicos para a implementação da Educação em Direitos Humanos articulada ao ensino de Filosofia .</i>	96
4.1.5	<i>Relato descritivo dos ciclos da intervenção</i>	104
4.1.6	<i>Cronograma das ações interventivas</i>	111

4.2	Apresentação dos dados coletados e análise sobre a prática interventiva	111
4.2.1	<i>Observando as percepções dos estudantes acerca dos direitos humanos antes da prática interventiva</i>	111
4.2.2	<i>Analisando as ações interventivas e suas implicações para a efetivação da Educação em Direitos Humanos</i>	119
4.2.3	<i>Observando as percepções dos estudantes acerca dos direitos humanos após a prática interventiva</i>	132
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES E NA PRÁXIS DA DOCENTE	139
5.1	Reflexões sobre os impactos da experiência formativa na formação humana dos estudantes	139
5.2	Reflexões sobre os impactos da experiência formativa na práxis da docente-pesquisadora	144
5.3	Implicações e proposições para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola	148
6	CONCLUSÃO	151
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELOS MENORES PARTICIPANTES)	162
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)	164
	APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA	166
	APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ESTUDANTES PARTICIPANTES)	167
	APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ESTUDANTES PARTICIPANTES)	168
	ANEXO A - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	169

1 INTRODUÇÃO

Os proclamados direitos humanos emergem, na Modernidade, como uma problemática urgente e sua natureza é objeto de intensos debates, especialmente, no campo filosófico. No século XX, como resposta ao choque provocado pelas violações intensas à dignidade humana ocorridas nas duas guerras mundiais, houve um movimento de internacionalização dos direitos humanos, no qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) passou a figurar como o principal documento que sintetiza os direitos considerados inalienáveis.

Nesse cenário, a educação é reconhecida como direito fundamental e como instância primordial para a promoção dos direitos humanos. A partir desse entendimento, o Estado brasileiro, em consonância com acordos e documentos internacionais como a Declaração de Viena, elaborou uma série de documentos que buscam a efetivação da Educação em Direitos Humanos, dentre eles o Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Entretanto, o histórico do Estado brasileiro está assentado em formas autoritárias de exercício do poder desde sua fundação. Tal contexto revela uma formação cultural com tendência ao uso da violência e ao desrespeito à dignidade humana que se revelam nas estatísticas, por exemplo, de violência contra os homossexuais, as mulheres, os indígenas, os negros etc. Contrapor-se a esse contexto tem algo de grandioso e não está garantido apenas pela existência da legislação. Inclusive, enfatizamos que predomina no imaginário popular uma percepção que identifica os direitos humanos com a defesa de “bandidos”¹, de forma que eles são identificados como barreiras impeditivas à ação da justiça e à proteção dos verdadeiros “cidadãos de bem”. Essa percepção também está presente na escola.

Na nossa atuação como docente em sala de aula, questionamos os estudantes acerca da natureza e do desenvolvimento histórico dos direitos humanos e a maioria deles não sabia responder nem aprofundar tal discussão. Predominavam as respostas amplamente difundidas no senso comum que identificavam os direitos humanos com a defesa de “bandidos”. Essa situação colocou-se para nós como um

¹ Utilizamos a palavra “bandidos” por ela ser corriqueiramente associada aos direitos humanos. Caldeira (1991) reflete, de forma elucidativa, sobre tal associação presente no imaginário popular.

problema para qual o ensino de Filosofia, com seu caráter crítico e radical, poderia contribuir por meio da desnaturalização das percepções limitadas oriundas do senso comum (GALLO; KOHAN, 2000).

Vivenciamos um contexto político conturbado, no qual se apresenta um clima de polarização político-ideológica em que os direitos humanos passaram a ser identificados como pauta ideológica defendida essencialmente pela esquerda. No rastro da defesa de ideias conservadoras, o papel da escola como responsável pela formação política dos estudantes também tem sido questionado. Há uma tentativa de reorientação cada vez maior da função da escola, com a ênfase no seu papel como formadora de cidadãos produtivos, aptos para se inserirem no mercado de trabalho, como é o caso da atual Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que orienta o foco na formação técnica e profissional do aluno. Insiste-se na defesa de uma pretensa neutralidade do ensino ofertado pela escola, culpabilizando-se os profissionais da educação, que passam a ser identificados como perigosos doutrinadores. Em especial, tal peso tem recaído mais sobre os professores que atuam na área de Ciências Humanas.

Não é com surpresa que presenciamos os ataques à legitimidade e ao lugar das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo da educação básica. Como argumenta Oliveira (2020, p. 14), a escola, atrelada à lógica neoliberal, tem sua função reduzida à produção de eficiência à economia de mercado, e esses “[...] valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade, promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum”. Desta forma, a Política Educacional do nosso país, “segue a uniformização da política neoliberal por meio de Programas, Projetos, Avaliações e Diretrizes, todos dotados de ideologia neoliberal cuja direção é a formação de trabalhadores que atendam às necessidades do mercado capitalista” (LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 88). Portanto, não há a preocupação com a formação humana, por meio da qual deveria ser destacada a Educação em Direitos Humanos.

Diante disso, evidenciamos que, ao trabalharmos a Educação em Direitos Humanos em sala de aula, especialmente, propondo sua articulação com o ensino de Filosofia, assumimos uma posição de resistência a tal cenário, intentando contribuir para enfatizar novamente a importância da dimensão política da educação. Embora exista oposição e pressão de alguns grupos políticos, salientamos

novamente que essa articulação é prevista e incentivada pela legislação educacional, em especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que, por sua vez, de forma enfática, orientam que o ensino de Filosofia deve estar pautado no desenvolvimento da cidadania e no respeito aos direitos humanos.

Tal articulação tem por base o reconhecimento do caráter essencialmente crítico do saber filosófico, o que pode levar à autonomia do sujeito que o exercita. Portanto, compreendemos o termo crítico a partir das formulações do filósofo Theodor Adorno (2009), que confere à Filosofia um sentido negador das formas tradicionais de compreensão da realidade. Tal perspectiva não permite que se trate o objeto estudado a partir de uma pretensa objetividade e neutralidade. Desse modo, ao tratar dos direitos humanos, buscamos desvendar a sua relação com a totalidade social, expondo, inclusive, seu vínculo essencial com o modo de produção capitalista, demonstrando a necessidade do ensino de Filosofia para tal tarefa.

Partindo dessas considerações pensamos a experiência de uma prática interventiva na escola onde atuamos como docente. Tratando da Educação em Direitos Humanos, intentamos promover impacto nas formas de pensar e de agir dos alunos, de modo que eles percebam a si e aos outros como sujeitos de direito, na mesma medida. Uma iniciativa de tal natureza mostra-se hercúlea, pois busca contrapor-se ao estado de coisas posto, que suscita a formação de subjetividades afeitas à competição, à violência e ao uso da natureza (causalidade natural) e dos outros homens como meios de enriquecimento. Nesse sentido, Adorno (1995; 2009) denuncia as limitações de uma sociedade que se pauta em uma racionalidade instrumental que longe de promover a verdadeira formação (*Building*), em seu lugar, promove a semiformação. A partir dessa racionalidade, tudo é avaliado por meio de uma lógica utilitarista, e a natureza e o próprio homem são identificados apenas como meios de garantir a reprodução do capital. A partir desse cenário, de que modo podemos falar de direitos humanos? Como podemos falar de respeito à dignidade?

Adorno aponta a educação como possibilidade de se contrapor à tendência social, à desumanização e à perpetuação da barbárie. Para esse filósofo, a educação possui um caráter duplo, porque, ao mesmo tempo, que tem a potência de servir à reprodução do *status quo*, pode atuar também como resistência ao que

está consolidado. Para tal tarefa, destacamos as contribuições do ensino de Filosofia na educação básica, com destaque ao nível médio.

Diante do exposto, temos como objetivo geral demonstrar a necessidade da articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos por meio da experiência de uma prática interventiva que toma como referência as elaborações teóricas de Theodor Adorno sobre o potencial crítico e emancipador da educação e da Filosofia. Com esse intuito, ofertamos espaço e tempo específicos para tratar da problemática dos direitos humanos na disciplina de Filosofia. Desse modo, defendemos a necessidade de uma educação filosófica emancipatória, por meio do ensino de Filosofia, orientada para a formação de indivíduos com capacidade de pensar autonomamente, que resistam aos padrões bárbaros e alienantes da sociedade capitalista e que, dotados de uma perspectiva crítica, compreendam as potencialidades e as limitações dos direitos humanos em virtude, respectivamente, da sua necessidade na vida social dos homens e, ao mesmo tempo, da sua condição de ser orientados pelos parâmetros do capitalismo. Nessa perspectiva, no âmbito da educação formal, especificamente em relação ao ensino de Filosofia no nível médio, apontamos a necessidade da formulação de propostas pedagógicas que visassem a uma verdadeira formação, e não a uma mera instrução (semiformação) dos sujeitos, com vistas a sensibilizá-los acerca do cenário de intensas violações à dignidade humana.

Delineados, de forma geral, o nosso objetivo central e a problemática tratada, enfatizamos ainda que além de desejar intervir qualitativamente na percepção dos estudantes acerca dos direitos humanos, através do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Filosofia no nível médio, também intentamos promover, a partir do planejamento e da implementação da ação interventiva, impactos na nossa própria prática docente. Desse modo, passamos a realizar o esforço de nos reconhecemos como docentes- pesquisadoras. Perante o exposto, adotamos a pesquisa-ação como metodologia mais adequada aos nossos objetivos. Como aponta Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de abordagem empírica que coloca o pesquisador em interação com o grupo pesquisado com o objetivo de realizar uma ação transformadora a partir de um problema. Além disso, como destaca Tripp (2005), ela é um tipo de investigação-ação que busca aprimorar a prática a partir da oscilação constante entre o agir no campo da prática e a investigação sobre ela.

É imprescindível também apontarmos que a prática interventiva destacada nesta pesquisa atende as orientações concernentes a Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 17 de 28/12/09, que versa sobre a natureza dos mestrados profissionais e orienta, de forma geral, que esses devem contribuir para a capacitação em serviço dos professores. Além de atender as orientações do Programa do Mestrado Profissional em Filosofia² que destacam as ações de intervenção, no espaço escolar, no âmbito da disciplina de Filosofia, como um objetivo a ser perseguido uma vez que permitem a articulação entre teoria e prática. Em vista disso, ressaltamos novamente que este trabalho se trata de uma investigação-ação (TRIPP, 2005), isto é, concomitantemente investigamos e agimos sobre nossa própria prática profissional. Desse modo, tomamos, como campo empírico, nosso próprio local de trabalho³, a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, localizada no bairro Vicente Pinzón em Fortaleza.

Para atingir o intento proposto, buscamos nos embasar teórico e metodologicamente para pensarmos em uma didática adequada tanto à Educação em Direitos Humanos quanto ao ensino de Filosofia para, por fim, termos condições de elaborar uma estratégia adequada à articulação entre esses dois campos. Apoiamo-nos, especialmente, em Candau *et alii* (2014) para adotarmos uma metodologia adequada à Educação em Direitos Humanos. Desse modo, utilizamos as oficinas pedagógicas como estratégia para o trabalho em sala de aula, pois, segundo a autora, elas possibilitam uma construção ativa e coletiva do conhecimento, permitindo a plena associação entre teoria e prática. Por sua vez, no que se refere ao ensino de Filosofia, recorreremos, especialmente, a Rodrigo (2009), que discorre sobre os aspectos didático-pedagógicos específicos do ensino de Filosofia.

² Desde que contemple o caráter prático precípua à própria natureza do mestrado profissional, espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias audiovisuais ou digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc., que serão sempre acompanhados da avaliação da sua aplicação ou implementação em situações reais de sala de aula (ou similares) envolvendo o público-alvo do processo desenvolvido (PROFFILOSOFIA, 2019).

³ É importante ressaltarmos que esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC) em junho de 2019 (cf. anexo A).

Para nortear as nossas considerações nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, a estruturação do presente trabalho que é composto de quatro capítulos precedidos pela Introdução que se apresenta como parte 1. Na parte 2 desta pesquisa, capítulo 1, discorreremos sucintamente sobre os ideais da teoria liberal que fundamentaram a luta pela positivação dos direitos humanos na Modernidade, além de apontarmos as críticas levantadas contra tais, especialmente, pela teoria marxista. Também destacamos o reconhecimento da educação como direito fundamental e como condição necessária à efetivação dos demais direitos humanos, como expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais documentos que apontam a necessidade de uma educação voltada para a promoção desses direitos. Evidenciamos ainda a legislação nacional que tornou a Educação em Direitos Humanos política pública no Brasil. No segundo capítulo, parte 3 desta pesquisa, tratamos da possibilidade de articulação entre a Educação em Direitos Humanos e o ensino de Filosofia. Para isso, apontamos a contribuição teórica de Theodor Adorno quando esse pensador destaca a necessidade de uma educação voltada para a autonomia e para a emancipação. Ele também aponta a Filosofia como possibilidade de se promover verdadeiras experiências formativas, capazes de dotar os indivíduos de condições de se contrapor a uma racionalidade instrumental que promove a semiformação dos sujeitos, impedindo-lhes de criar vínculos efetivos com o coletivo. Ainda nesse capítulo, discutimos um pouco sobre a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, bem como sobre as determinações legais que identificam o compromisso da Filosofia com uma formação voltada para a cidadania e para os direitos humanos. No terceiro capítulo, parte 4 desta pesquisa, discorreremos sobre a nossa elaboração de uma prática interventiva, da qual fizemos parte como docente, descrevendo todas as ações implementadas nas aulas de Filosofia; além de analisarmos, a partir de dados coletados por questionários, as percepções prévias e posteriores às ações interventivas dos estudantes acerca dos direitos humanos. No quarto capítulo, parte 5 desta pesquisa, objetivamos abordar os impactos que esta ação interventiva teve na formação humana dos estudantes e na práxis da docente-pesquisadora, de modo que os limites e as possibilidades gestadas a partir dela fossem explicitados. E, por último, o trabalho se encerra com as nossas considerações finais.

2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DA POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS AO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E CONDIÇÃO DE EFETIVAÇÃO DOS DEMAIS DIREITOS

Os proclamados direitos humanos emergem, na Modernidade, como uma problemática urgente e sua natureza é objeto de intensos debates, seja nos círculos acadêmicos seja no senso comum. Ora são celebrados como frutos do progresso humano, ora são rechaçados por seu formalismo, sendo, inclusive, identificados como barreiras impeditivas à ação da justiça.

Na primeira seção deste capítulo, intentamos delinear o debate em torno dos direitos humanos pela teoria liberal. Os pensadores situados, nesse horizonte, defendem uma perspectiva individualista, que, dessa forma, concebe o indivíduo como instância da qual emana o poder, afinal, é a ele que são atribuídos os direitos naturais. A existência do Estado - a partir do contrato social - serve para a salvaguarda dos interesses individuais ante as determinações coletivas. Tais teóricos influenciaram as primeiras declarações, nesse âmbito: a Declaração Inglesa (1689), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789) e a Declaração de Direitos da Virgínia dos Estados Unidos (1776), como também, influenciaram a principal declaração, em vigência em nível internacional atualmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Na segunda seção, situamos também o horizonte da crítica aos direitos humanos, que são acusados de serem essencialmente formais, dissimulando a desigualdade real na qual os indivíduos estão imersos. Nesse plano, destaca-se a crítica num horizonte marxiano.

Na terceira seção, enfocamos na identificação da educação como direito humano fundamental e condição para a efetivação dos demais direitos humanos e esboçamos, de forma sucinta, os principais documentos legais que prevêm a efetivação dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos em âmbito internacional e nacional.

2.1 A trajetória de positivação dos direitos humanos: o jusnaturalismo moderno

Na Modernidade, consolida-se a discussão acerca da noção de humanidade. É verdade que, anteriormente, tal questão suscitou reflexões, especialmente na esfera religiosa, com a noção de humanidade cristã que possui como características a universalidade e a igualdade espiritual. Contudo, somente a partir da Modernidade, “[...] a noção de humanidade desencadeou revoluções e desembocou na positivação de direitos” (DOUZINAS, 2011, p. 4).

Diferentemente da perspectiva clássica, como a preconizada por Aristóteles (2002), que concebia o homem como um *zoonpolitikon*, isto é, que afirmava que a natureza humana seria essencialmente política, a perspectiva liberal moderna se pautou em um pressuposto individualista. Assumiu-se a precedência do indivíduo em relação à sociedade e reconstituiu-se um estado de natureza, no qual o indivíduo gozaria de direitos naturais.

Douzinas (2009) destaca Thomas Hobbes como o iniciador da teoria política liberal moderna, no que diz respeito às discussões sobre os direitos naturais e aponta que para tal filósofo moderno:

O direito natural não é uma resolução justa de uma disputa oferecida por um cosmos harmônico ou pelos mandamentos de Deus. Ele deriva exclusivamente da natureza de “cada homem”. A origem ou base do direito não é mais a observação de relações naturais, a especulação filosófica sobre a melhor “república” ou a interpretação dos mandamentos divinos, mas a natureza humana (DOUZINAS, 2009, p.84).

Com esse entendimento, Hobbes confere à razão papel fundamental para desvelar a natureza humana, sendo ela responsável por apontar os traços comuns entre os homens de modo a desvelar as leis naturais. Mais especificamente, Hobbes compreendia o direito natural da seguinte forma:

O direito natural, que os autores geralmente chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida. Consequentemente, de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim (HOBBS, 2005, p.101).

Desse modo, observando a natureza humana, Hobbes (2005) acreditou que a própria razão tomaria consciência de sua antítese, o desejo, negador da razão e força impulsionadora da ação humana. De acordo com Hobbes (2005), o homem, no estado de natureza, gozaria de liberdade irrestrita para usar o seu poder para satisfazer suas vontades (desejos) e conservar sua vida e suas posses, sendo essas suas extensões. Desta maneira, no estado de natureza, os homens seriam dotados de iguais condições para dar vazão aos seus ímpetos egoístas, que buscariam a satisfação de suas vontades geralmente assimiladas como bem.

Neste contexto, essa possibilidade seria estendida a todos. Diante disso, gerar-se-ia um estado permanente de concorrência e de insegurança, compreendido pelo filósofo como um estado de “guerra de todos contra todos”, não havendo possibilidade de coerção, afinal a liberdade seria irrestrita e as relações estariam fora do império da lei. Assim:

Da guerra de todos contra todos, também isto é consequência: que nada pode ser injusto. As noções de bem e de mal, de justiça e de injustiça, não podem ter lugar aí. Onde não há poder comum não há lei. Onde não há lei não há injustiça. (HOBBS, 2005, p.99).

Hobbes (2005) afirma que, dotados dessa liberdade irrestrita, os homens passariam a se confrontar e tornariam latente a possibilidade da morte. Tal filósofo aponta que o medo dessa possível ocorrência serviu como principal catalisador para a instituição da lei. Surge a necessidade do contrato social, no qual os homens renunciam à sua liberdade natural ilimitada e aos seus direitos naturais irrestritos em favor de um soberano ou de uma assembleia, de modo a ser possível a mediação dos conflitos e a mitigação da possibilidade da morte, e assim pondo limites e garantindo a liberdade restrita de cada indivíduo.

De forma geral, outros filósofos reconhecidos como contratualistas como John Locke, Rousseau e Immanuel Kant, embora apresentem algumas particularidades em seus pensamentos, defenderam, à semelhança de Hobbes, o estado de natureza e os direitos naturais sob o pressuposto do individualismo. Na visão desses filósofos, o Estado, em última instância, deveria estar subordinado aos interesses dos indivíduos e à defesa de seus direitos naturais e da sua liberdade.

Corroborando, de modo geral, a perspectiva contratualista, o filósofo iluminista Immanuel Kant (2004) também aponta a necessidade de se abandonar o

estado de natureza, no qual o homem pautaria sua ação com base em uma perspectiva emocional, isto é, considerando apenas o amor de si. Kant (2004) advoga que, com o abandono do estado de natureza e com a instituição da sociedade civil, o ser humano caminhará para que cada vez mais suas ações fossem pautadas em critérios racionais, voltadas para o dever ser.

É importante ressaltarmos que Kant (1985) parte de uma concepção de humanidade que não se encontra pronta e acabada, na Europa, naquele momento com a ascensão das luzes. Para o autor, a humanidade ainda estaria percorrendo um caminho que leva ao progresso, contudo esse progresso seria da espécie. Comentando a esse respeito, Pinheiro (2006) diz que, para Kant, os indivíduos como seres finitos são efêmeros. “Deste modo, o homem é, ao mesmo tempo, indivíduo (finito, buscando sua plenitude, mas não a alcançando) e membro de uma sociedade humana, única maneira de postular a possibilidade de atingir sua plenitude” (PINHEIRO, 2006, p. 319).

A razão humana, ao longo da história, estaria progressivamente desenvolvendo-se e dotando o homem cada vez mais de moralidade em direção à perfectibilidade. Dessa maneira, Kant (2007) compreende que a liberdade, como direito natural, deve ser defendida justamente por permitir que os indivíduos tenham capacidade de agir autonomamente, isto é, sem a tutela de outrem. A liberdade seria essencial para o desenvolvimento da moralidade humana, que se expressa a partir de uma lógica deontológica.

Em suas obras que tratam da chamada Razão Prática, Kant (2007) busca investigar de que forma a razão nos oferece elementos para pensar os princípios da moralidade. Diferentemente dos outros animais, que estão submetidos inteiramente às causalidades da natureza, o ser humano, a partir da razão, distingue-se quando é capaz de elaborar a própria legislação que pautará a sua ação. Em outras palavras, o ser humano pode sujeitar as suas próprias vontades aos princípios formulados por sua própria razão autonomamente. A liberdade humana manifesta-se justamente nessa possibilidade.

Desse modo, para Kant (2007, p. 94), a autonomia da vontade é definida como a “propriedade da vontade de ser lei para si mesma”. Assim a autonomia é expressão da liberdade de utilizar a razão para elaborar a legislação que guiará a ação. A razão seria o instrumento capaz de fornecer os princípios

supremos da moralidade, sendo esses independentes do contexto empírico. Tais princípios supremos foram denominados por Kant de imperativos categóricos.

Os imperativos categóricos se expressariam através de máximas universalizáveis que ofereceriam a forma da ação, não propriamente seu conteúdo. Pode-se expressá-las de forma geral através da lei fundamental que diz “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 59).

Com base nesse entendimento, que estabelece uma relação essencial entre liberdade e autonomia, Kant (2007) derivará a concepção de dignidade humana. O filósofo expressa que todo homem é dotado de dignidade justamente por possuir juízo que o possibilita conceber a realidade e atuar do ponto de vista moral como um legislador universal.

Nessa perspectiva, Kant (1986a, p. 103) advoga que “Em toda a criação, tudo o que se quiser e sobre o que se tem algum poder pode também utilizar-se simplesmente como meio; unicamente o homem e, com ele, toda criatura racional é fim em si mesmo”. Desse modo, de acordo com entendimento kantiano, o ser humano não pode ser instrumentalizado como meio de alcançar algum fim, além dele mesmo. Essa máxima influenciará grandemente o pensamento liberal e, desse modo, as legislações modernas.

Kant (2003) apresenta uma diferenciação entre moralidade e direito. Enquanto a moralidade desenvolve-se a partir da liberdade humana em determinar autonomamente suas ações, obedecendo aos comandos elaborados em foro interno, o direito tendo uma natureza oposta, visa constranger o indivíduo de fora para dentro, ou seja, de modo heteronômico. Entretanto, Kant afirma que não há de todo modo uma contradição insolúvel entre esses dois campos, afinal o direito deve também buscar seus critérios de legitimidade acerca do justo a partir de critérios racionais. Sobre isso, Kant se remete aos imperativos categóricos, que seriam princípios universalizáveis que deveriam orientar a ação humana.

Diante da relevância do pensamento kantiano para o direito, não é exagerado afirmar que Kant (1986b) influenciará grandemente no delineamento das legislações civis burguesas do século XIX, como também, influenciará no delineamento do direito internacional, na medida em que postula a existência de uma razão universal. Desse modo, tal razão não deveria orientar apenas o direito particular de alguns Estados, mas sim deveria orientar os rumos da humanidade de

forma geral. Com isso, abre-se espaço para se pensar a elaboração de uma legislação universal que submeta todos os Estados. Tal projeto é o que Kant denomina de direito cosmopolita. Dessa forma:

Pode-se considerar a história da espécie humana, em seu conjunto, como a realização de um plano oculto da natureza para estabelecer uma constituição política (Staatsverfassung) perfeita interiormente e, quanto a este fim, também exteriormente perfeita, como o único estado no qual a natureza pode desenvolver plenamente, na humanidade, todas as suas disposições (KANT, 1986b, p. 20).

Kant (2008) também classifica o direito em três categorias: o direito estatal, o direito das gentes e o direito cosmopolita. O direito estatal diz respeito à legislação interna dos Estados, que regula a relação desses com seus cidadãos. O direito das gentes diz respeito à relação externa entre os Estados. Já o direito cosmopolita busca fundar uma relação para além das fronteiras dos Estados, na qual os indivíduos são encarados como cidadãos do mundo, tendo direitos garantidos fora das fronteiras de seus próprios Estados de origem.

Aqui ressaltamos com mais evidência a importância das teorizações kantianas para a postulação dos direitos humanos em nível internacional. Nessa mesma obra, Kant (2008) elencou uma série de artigos que servem de base para a organização de uma comunidade internacional que tenha por fim o alcance da harmonia planetária.

De forma geral, Kant, em um ataque aos regimes absolutistas, destaca a importância da organização dos Estados em um modelo republicano, com divisão entre os poderes, no qual os membros não sejam considerados súditos e sim cidadãos, dotados de capacidade de decidir os rumos do Estado. Tais condições permitem que o Estado não seja governado arbitrariamente. Desse modo, as decisões sobre a paz e a guerra serão analisadas pela população, servindo essa como freio a qualquer tentativa de desmando dos governantes a partir do momento em que os prós e os contras são pensados coletivamente. O que se tem como horizonte é a instituição de uma confederação de Estados autônomos que, através de um direito cosmopolita, relacionem-se de forma harmoniosa e que assegurem, desse modo, a possibilidade da garantia dos direitos naturais e universais dos indivíduos.

Em um contexto atual, no qual há a maior crise imigratória e de refugiados de todos os tempos, mostra-se a atualidade do pensamento kantiano acerca da necessidade da existência de um direito cosmopolita, no qual se leva em consideração a dignidade humana e garante-se o princípio da hospitalidade universal. Em suma, embora Kant tenha estabelecido uma teleologia no âmbito da moral remetendo o seu pensamento a uma perspectiva idealista, é possível destacar esse reconhecimento.

Mascaro (2002) comenta que o filósofo alemão Friedrich Hegel, opondo-se a essa postura kantiana, tenta basear sua análise sobre a realidade e, desse modo, sobre a própria moral e o direito a partir de uma compreensão da processualidade histórica.

Porém também Hegel (1997), apesar de reconhecer o homem como um ser histórico e de sua realização plena no âmbito do direito, cai no idealismo⁴ ao adotar a Ideia (ou Logos, ou Razão) como o fundamento do ser e da sua processualidade histórica, estabelecendo, assim, uma teleologia na história. Daí a sua máxima “O que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1997, p. XXXVI).

É certo que Hegel (1997) não parte de uma perspectiva individualista que concebe o indivíduo e sua subjetividade como máxima da qual emana o poder para instituir o Estado e o direito, como concebiam os contratualistas neste momento histórico. Pelo contrário, a partir de sua compreensão dialética, Hegel identifica que o Estado não é o somatório dos indivíduos, expressando uma vontade coletiva, mas uma instância superior que justifica a sua existência por si mesma e que, em vista disso, não pode derivar os seus fundamentos nos interesses privados dos indivíduos como fizeram os contratualistas, pois, segundo Hegel (1997), o máximo de universalidade alcançado por eles foi o sistema de corporações. Tal autor defende o papel do Estado como instância que sintetiza e supera a sociedade civil, seria um momento superior, alcançado a partir das sínteses dialéticas.

O estado [...] é racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade tem o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em

⁴ A esse respeito Lopes e Silva Filho (2017a, p. 107) afirmam que: “apesar de o idealismo alemão ter começado por Kant, passado por Fichte, Schelling, etc., é com Hegel [...] que vai ocorrer o seu coroamento [...]”.

serem membros do Estado possuem o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p. 217).

Portanto, com Hegel, inicia-se uma ruptura com a perspectiva jusnaturalista que, de forma geral, postulava a natureza humana como eterna e a-histórica, servindo essa de parâmetro seguro para erigir direitos tidos como naturais e na qual se assumia a precedência do indivíduo em relação à sociedade, emanando dele o poder de estabelecer o contrato social. Nesse contexto, o Estado era tido como instituição representativa da vontade coletiva, estando ele, em última instância, subordinado aos indivíduos.⁵

Tal compreensão foi amplamente difundida pelos filósofos iluministas e incorporada em importantes documentos, como na Declaração de independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França.

Contrariamente à concepção jusnaturalista clássica, a compreensão hegeliana – avessa ao contratualismo moderno – servirá de subsídio para importantes teorizações posteriores acerca da natureza do Estado e do direito. Destacamos, nessa perspectiva, o filósofo Karl Marx que, apesar das suas inúmeras críticas ao idealismo de Hegel⁶ e dos seus seguidores, se apoia na concepção da dialética hegeliana para compreensão da realidade social no que diz respeito à processualidade histórica dos homens. No entanto, “ao contrário de Hegel, para Marx a sociedade civil é premissa do Estado que, ao invés de ser a expressão harmônica da sociedade, constitui sim, um produto das contradições sociais, manifestadamente na sociedade moderna” (LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 155).

Podemos inferir que Marx assume uma postura crítica em relação à postulação de uma noção de humanidade e de direitos humanos universais, pois compreende que a trajetória histórica de tais direitos se insere na luta da classe burguesa em prol de um novo modelo de sociedade. Sua perspectiva filosófica lançará críticas acerca dos proclamados direitos humanos, revelando seus caracteres puramente formais e afeitos à ordem burguesa.

⁵ Para Hegel (1997), ao contrário, os indivíduos é que devem ser subordinados ao Estado, local essencial onde se desenvolve o direito.

⁶ A crítica de Marx a Hegel consiste principalmente na inversão ontológica hegeliana, pois, segundo Marx (1983a), Hegel fez do sujeito (família e sociedade civil) o predicado; e do predicado (Estado), o sujeito.

2.2 Críticas ao formalismo dos direitos humanos

Podemos afirmar que os direitos humanos, como concebidos pelos filósofos jusnaturalistas, de certo modo, triunfaram na modernidade. “Sua vitória não é outra coisa que não o cumprimento da promessa iluminista de emancipação pela razão” (DOUZINAS, 2009, p.20). No entanto, a liberdade e a igualdade entre os homens foram postuladas no âmbito formal, limitando-se, em última análise, apenas ao direito, pois efetivaram mudanças na ordem social muito aquém daquelas que rogavam, com exceção de ganhos expressivos para a classe burguesa. Portanto, continuou a predominar a escravidão nas colônias, a exploração do trabalho e a exclusão de grandes parcelas da “humanidade” da participação política e da condição de cidadãos. Esse descompasso entre o que foi postulado formalmente e o que realmente pôde se efetivar colocou em xeque uma compreensão tão otimista e alimentou críticas em relação ao pretenso caráter emancipador dos direitos humanos.

Neste contexto, surgiram pensadores que assumiram uma perspectiva crítica em relação à postulação de uma noção de humanidade e de direitos humanos universais. Edmund Burke, filósofo britânico, destacava o seu caráter formal-abstrato construído a partir de formulações metafísicas, desatentas à realidade empírica. Burke (1997) afirma que a Revolução Francesa foi organizada a partir de uma lógica destrutiva que desconsiderava a estruturação cultural que dava estabilidade à sociedade e, portanto, ao direito. Critica com grande afinco os intelectuais envolvidos nesta revolução a quem chamava de especuladores, “geometristas morais” que acreditavam que, ao fazer uso da razão, construiriam “constituições geométricas e aritméticas” (BURKE, 1997, p. 90).

Burke (1997) aponta que tal intento era uma quimera, pois o campo da política não deve ser encarado como campo de experimentação metafísica, mas sim deve ser operado com base na tradição e na sabedoria prática acumulada ao longo da história. A esse respeito, para Burke, “a prática política e a sabedoria prática ou prudência diferem da especulação teórica; a primeira preocupa-se com o particular e o mutável, ao passo que a teoria com o universal e o imutável. Nenhum aspecto da política pode ser concebido no abstrato” (DOUZINAS, 2009, p. 161).

Nesse sentido, o crítico conservador destaca a estabilidade da formação política britânica construída organicamente, na qual as instituições eram sólidas e revestidas de uma mística, que lhe conferia legitimidade:

Nem todos os sofistas de seu país poderão produzir nada melhor para garantir uma liberdade razoável e generosa que o método que nós adotamos, nós que procuramos seguir a natureza em vez de nossas especulações e que preferimos confiar a conservação de nossos direitos e privilégios aos sentimentos de nossos corações em vez de entregá-los à sutileza de nossas invenções (BURKE, 1997, p. 70).

Seu ataque também se voltou para a construção da natureza abstrata do sujeito de direitos. Segundo Burke (1997), o tipo de homem sem determinações, presente na declaração francesa, não pode ser enunciado universalmente, afinal a natureza humana é socialmente determinada, existindo, portanto, tantas “espécies” diferentes de homem de acordo com arranjo cultural e político de cada sociedade. O ideal de homem enunciado na declaração francesa é imaginário, pois só existe, em toda a parte, o homem concreto com suas determinações. Por conseguinte, esse ideal abstrato possui um efeito limitado e até mesmo frustrante, porque não se apoia nas relações sociais e, desse modo, não promovem a proteção dos direitos dos sujeitos reais.

Em suma, Burke (1997) identifica que os direitos humanos, com seu apelo universal, alardeados pela declaração francesa seriam inaplicáveis, pois tais direitos eram violados em comunidade e, portanto, apenas poderiam ser garantidos localmente. Para ele, apenas os direitos apoiados na tradição, nos costumes, na história da comunidade, como os direitos do homem inglês livre, seriam estáveis e possuiriam efeito real.

No tocante às críticas de Marx (1983) aos direitos humanos, apoiado nas contribuições da dialética de Hegel, embora criticando o seu idealismo, o referido filósofo concebe que o direito, longe de ser natural, é uma construção histórica, porém realizada pelos próprios homens nas suas relações sociais concretas. Disso decorre que o próprio Estado, instituição da qual o direito flui, não é neutro e atua, na modernidade, como representante legítimo da classe dominante. Desse modo, o direito perde sua característica de transcendência, derivada da essência do próprio Estado (como concebe Hegel) e passa a ser encarado como reflexo da história produtiva e social do homem. No caso do Estado Moderno, a classe dominante

consegue impor seus conteúdos de modo que esses sirvam para a legitimação e para a reprodução do status quo capitalista.

Repetimos que, embora influenciado pela dialética hegeliana, Marx (1983) busca superar o idealismo de tal teórico, estruturando seu pensamento a partir da concepção filosófica do materialismo histórico e dialético, no qual analisa que a partir da estrutura econômica, ou seja, de uma base material é erigida uma superestrutura, incluindo o direito, correspondente à produção material de uma determinada sociedade.

Essa concepção é uma inversão do pensamento hegeliano (MARX, 1983) que ainda cindia a razão e a realidade, de modo que a primeira ditaria, em última instância, o desvelamento do real. Em outras palavras, para Hegel, a produção das ideias influenciaria de forma decisiva os encaminhamentos da realidade e, portanto, do direito. Sobre isso, Marx (1996) argumenta:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p.140).

Contrariamente a Hegel que fundamenta a realidade a partir da Ideia e/ou Razão, Marx e Engels (1999) apontam que a realidade, com suas determinações objetivas, a partir das quais os homens se tornam sujeitos ativos (por meio do trabalho e dos setores sociais que dele derivam) é que, em última análise, determina a consciência e a vida social dos homens:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso, parte dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (...) não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1999, p. 37).

Essa compreensão será fundamental para se analisar a concepção marxiana sobre o direito e, especificamente, sobre os direitos humanos.

De forma geral, podemos depreender da análise de Marx (1983; 1996) que a trajetória histórica dos direitos humanos se insere na luta da burguesia pela derrocada dos privilégios da nobreza e construção de um novo modelo de sociedade, no qual o projeto burguês fosse priorizado. No início da Modernidade, a burguesia transformou a base econômica, no entanto continuou, no campo político, desprestigiada e oprimida pelo estado de coisas.

Nesse contexto, proclamou-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França, que congregou todo o ideário Iluminista. Postulou-se o homem como ser universal, possuidor de direitos naturais que deviam ser assegurados, sendo, portanto, necessário para isso o estabelecimento de contrato social e afirmação do Estado.

No que diz respeito à relação entre direitos humanos e o pensamento de Marx, Trindade (2010) enumera três diferentes momentos ao longo da trajetória de pensamento dele. Inicialmente, reconhece, em Marx, grande influência do idealismo hegeliano, que o levava a conceber os direitos como expressões de uma natureza humana universal. Em um segundo momento, Trindade identifica uma ruptura de Marx com o pensamento hegeliano, passando então os direitos a serem analisados por ele sob um viés crítico, no qual os direitos humanos assumiam uma pretensa capa de universalidade quando efetivamente representavam unicamente os interesses reais da classe burguesa. Em um terceiro momento, Trindade aponta que Marx concebe que os direitos humanos, assim com o direito de forma geral, existem para possibilitar mediações dentro de uma sociedade capitalista, suas existências promovem um falseamento da realidade e não a emancipação humana concreta.

Marx (2010) analisa que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão representou apenas os interesses do homem burguês, tomados como universais. Nada promoveram a não ser o estranhamento em relação aos outros homens na medida em que se baseavam em uma perspectiva individualista. A liberdade era negativa, de modo que atuava como limitadora do direito do outro. Em última instância, a liberdade proclamada era a liberdade para agir dissociando os interesses privados dos interesses coletivos. Desse modo, foi assegurada a defesa da principal base estrutural capitalista: a propriedade privada:

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o

direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade. (MARX, 2010, p. 49).

A análise elaborada por Marx (2010) aponta que, ao declarar os direitos humanos universais, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão buscava acomodar o direito ao novo estágio de dominação material. Buscou-se a emancipação apenas no campo político⁷, e não a emancipação total. Marx (2010) examina que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão promoveu uma cisão do Ser em duas dimensões: *bourgeois* e *citoyen*. Tal cisão foi necessária para acomodar e estabelecer a nova ordem social. *Bourgeois* congregava o caráter individual e egoísta de membro da sociedade civil, enquanto *citoyen* congregava o caráter político de membro da comunidade política, garantia-se, portanto, os ideais de liberdade e igualdade tão aclamados por parte da burguesia:

Os droits de l'homme, os direitos humanos, são diferenciados como tais dos droits du citoyen, dos direitos do cidadão. Quem é esse homme que é diferenciado do citoyen? Ninguém mais ninguém menos que o membro da sociedade burguesa. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de "homem", pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de direitos humanos? A partir de que explicaremos esse fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política (MARX, 2010, p. 48).

Ainda de acordo com Marx (2010), os direitos humanos promoveram um apagamento, no campo formal, das condições reais que determinam os homens historicamente em nome de uma identidade universal, a- histórica. O sujeito das declarações não tem identidade concreta, nem gênero, nem classe social, assim, todas as determinações humanas desaparecessem no homem abstrato, sem história nem contexto. Todavia, a postulação desse sujeito vazio e abstrato, como homem universal, serve bem aos interesses de um homem real, o burguês.

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero [...] (MARX, 2010, p. 50).

⁷ Em obra anterior, Marx (1983b) diz que a emancipação apenas política, para os judeus, era parcial, pois a verdadeira e completa seria a emancipação humana.

Nesse sentido, os direitos humanos, de certa forma amortizariam a luta por reais mudanças nas condições materiais de vida dos indivíduos na sociedade burguesa. Há uma inversão, destacando-se a primazia do direito sobre as condições materiais da sociedade.

Diante do exposto, destacamos que Marx (2010) considera que a defesa dos direitos humanos somente na esfera de luta pela emancipação política, por sua natureza, não ataca o cerne da problemática do sistema capitalista que é a impossibilidade de se garantir a real igualdade entre os homens, de modo a permitir a sua plena explicitação, ou melhor, a sua plena emancipação humana.

No escopo desse pensamento, vários teóricos afirmaram a divergência fundamental entre direitos humanos e marxismo. No entanto, vários deles também buscaram traçar rotas originais e vão identificar, em Marx, análises que consideraram equivocadas. Citamos, por exemplo, Leford que compreende que ao atribuir caráter negativo aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade proclamados na Revolução Francesa, Marx não percebeu a importância da postulação desses, em especial, a postulação da liberdade de expressão que abriu a possibilidade de comunicação e de unificação de discursos e de lutas (DOUZINAS, 2009, p.179).

Meszáros (1993) também se opõe a compreensão de que os direitos humanos só serviriam como mediação e manutenção do status quo capitalista. Tal teórico defende que esses ideais, em sua essência, não divergem da luta pela emancipação humana, prova disso é que seriam garantidos no estágio de vigência do comunismo. Dessa maneira, Meszáros (1993) compreende que Marx condenava apenas a perspectiva limitadora da teoria liberal que propunha como fim último a emancipação política.

2.3 A educação como direito fundamental e condição para efetivação dos demais direitos humanos

2.3.1 A Educação em Direitos Humanos: trajetória e diretrizes

Tal qual relatado na seção anterior, a discussão, no campo filosófico, acerca dos direitos humanos assumiu centralidade na Modernidade e impulsionou

ações objetivando a positivação desses direitos. Importantes documentos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789) e a Declaração de Direitos da Virgínia dos Estados Unidos (1776) serviram e servem de modelo ainda hoje para delineamento do direito interno de diversas nações, como também, do chamado Direito Internacional.

Como destaca Bobbio (1992), as discussões realizadas pelos filósofos modernos sobre os fundamentos dos direitos humanos foram de suma importância para inverter a lógica clássica que supunha a anterioridade da sociedade e, desse modo, a supremacia dessa sobre os indivíduos. Ao postular o indivíduo como centralidade portadora de direitos naturais, coloca-se o Estado agora a serviço dos interesses individuais.

No entanto, Bobbio (1992) defende que tais discussões, nesse momento da história, devem extrapolar do campo filósofo para o campo da política, pois não cabe agora a discussão sobre os fundamentos dos direitos humanos e sim a luta por sua efetivação. Inclusive aponta que direitos humanos possuem uma historicidade, prova é que, ao longo das décadas, houve um alargamento desses direitos com o reconhecimento de algumas condições que, no primeiro momento, não eram tidas em conta pelos teóricos do direito natural do século XVII-XVIII. Tal autor chega a conceber que seu desenvolvimento, ao longo da história, é indício do estágio de progresso da humanidade.

Bobbio (1992) identifica três fases no desenvolvimento dos direitos humanos. A primeira fase diz respeito aos direitos de liberdade, que limitam a ação do Estado, isto é, têm um caráter negativo. Esses foram os ressaltados pelos iluministas. A segunda fase diz respeito aos direitos políticos, que exigem uma intervenção positiva do Estado, garantindo o processo de participação dos indivíduos na política. Já a terceira fase, refere-se aos direitos sociais, que também exigem a ação estatal garantindo bem estar e condições de igualdade social.

Para além dessas fases apontadas por Bobbio (1992), hodiernamente fala-se em gerações de direitos humanos. Apontam-se quatro principais gerações, contudo outras gerações vão surgindo no decorrer desse debate. Os direitos de primeira geração seriam os direitos civis; os de segunda geração, os políticos; os de terceira geração, os direitos sociais e econômicos e os de quarta geração, os direitos coletivos.

Especialmente, os direitos sociais e econômicos, que colocam em questão o conceito de igualdade social, foram fruto da luta organizada dos movimentos sociais, especialmente, dos trabalhadores que exigiram melhores condições e seguridades no trabalho, como jornada máxima, salário, aposentadoria etc., além da possibilidade de acesso a educação formal. Tais lutas e conquistas, ao longo da história, foram inflamadas pelas críticas marxistas ao formalismo dos direitos humanos.

Todavia, é importante sempre apontarmos a existência do descompasso entre o que foi posto na esfera formal e aquilo que se processou efetivamente. A filósofa Hannah Arendt (2009) também tece importantes críticas aos direitos humanos tão alardeados nas declarações americana e francesa. De forma geral, sua análise recai sobre o contexto da Primeira e Segunda Guerra Mundial, no qual se presenciou o despotar da violência a níveis alarmantes e no qual um imenso contingente de seres humanos (*displaced persons*) perdeu seu vínculo de cidadania com seus Estados de origem seja por se encontrarem na condição de refugiados seja por terem sido sumariamente desnacionalizados, como foi o caso dos judeus na Alemanha.

Diante do exposto, Arendt (2009, p. 327) reflete que “Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis [...] sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano”. O motivo para isso é que tais direitos só poderiam ser efetivados por meio da tríade Povo – Estado - Território. Essa situação mostra-se paradoxal, afinal os direitos humanos são proclamados universalmente, mas somente como direitos de um cidadão pertencente a um Estado soberano podem ser efetivados. Acerca disso, é interessante ponderar que:

[...] este vínculo que une os destinos do Estado-nação e do cidadão que age dentro dele, aos direitos do homem, que nos parece paradoxal. Os direitos humanos deveriam aplicar-se a qualquer categoria humana, independente da situação jurídica do indivíduo. O que se viu, e ainda se vê, no entanto, é que a relação entre Estado nacional, cidadania e direitos humanos é ainda mais complexa e problemática, pois no exato momento em que aparecem indivíduos que deveriam encarnar, por excelência, o homem dos direitos, pois já não eram cidadãos de qualquer comunidade política, estes direitos aparecem como que inaplicáveis (VALERIO, 2012, p. 243).

Em face do exposto, Lafer (1997) argumenta que Hannah Arendt advoga o abandono da busca de referências para os direitos humanos no direito natural, como supõe a tradição dos contratualistas, pois esses direitos seriam, em última instância, frutos da própria sociabilidade humana e, dessa forma, exigiriam a construção de um espaço político, no qual a cidadania, como condição de direitos a ter direitos, teria como única exigência a própria noção de humanidade. Todavia, a garantia dessa cidadania requereria a tutela internacional:

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (LAFER, 1997, p. 58).

Como resposta a esse cenário de atrocidades, vivenciadas, especialmente, na Segunda Guerra Mundial, impulsionou-se a discussão – no âmbito internacional – acerca de estratégias que promoveriam a maior efetivação dos direitos humanos, que culminou na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945.

Logo em seu primeiro artigo, lê-se: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, Art. 1). Portanto, essa declaração traz em seu escopo as discussões clássicas filosóficas desenvolvidas pelos iluministas, que destacam a racionalidade humana, a dignidade e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade entre os povos. Composta por trinta artigos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos contempla o respeito aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e coletivos

Em 1993, em Viena, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi novamente ratificada gerando uma outra declaração que introduziu a concepção de que os direitos humanos são universais, interdependentes e indivisíveis.

Aqui cabe destacarmos que a Declaração de Viena reforçou a importância da efetivação do direito à educação, na medida em que esse direito está intimamente relacionado ao desenvolvimento dos direitos humanos como um todo. A educação passou a ser reconhecida como campo de grande relevância, pois teria a

potencialidade de possibilitar a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes dos seus deveres e conscientes da sua responsabilidade na defesa e na promoção dos direitos humanos (DIAS, 2007). Desse modo, foi identificada a necessidade de a temática da Educação em Direitos Humanos ser efetivada nos diversos contextos, tanto da educação formal como da educação não formal:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993).

Formularam-se tratados e acordos que tentam orientar os países membros a incorporarem, especialmente, na educação formal, propostas que visem à efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Como destaca Dias (2007), o direito à educação sempre esteve intimamente relacionado à própria evolução dos direitos humanos. Desse modo, a educação deve ser encarada, ao mesmo tempo, enquanto direito humano em si, como também princípio fundamental para garantia e efetivação dos demais direitos humanos.

Com base nesse entendimento, é necessário refletirmos sobre como a educação foi tratada no âmbito nacional. Vieira (2007) aponta que, ao analisarmos como foi concebida a educação, ao longo da história do Brasil, especialmente no que se refere aos textos constitucionais, perceberemos que a educação, na maior parte das constituições, não foi tratada como direito, não sendo, portanto, responsabilidade do Estado.

Vieira (2007) ressalta a importância de reconhecer o valor dos textos constitucionais na análise da política educacional no Brasil, pois a presença ou ausência da educação, nesses textos, evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. A autora em questão indica que nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências à educação foram escassas. A inserção da temática da educação cresceu significativamente ao longo das constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), encontrando seu ápice na Constituição de 1988, que recebeu a alcunha de Constituição Cidadã. Nela a educação é vista como direito individual e dever do Estado.

Na década de 1980, destacaram-se as ações da sociedade civil que buscavam denunciar as violações aos direitos humanos como torturas, assassinatos, sequestros e censuras. Esses movimentos sociais levaram ao conhecimento público as atrocidades cometidas pelo regime militar (1964-1985), como também, lutaram intensamente pela redemocratização política.

Tal contexto culminou com a promulgação da já referida Constituição de 1988, na qual ocorreu um conjunto extenso de reformas e mudanças na legislação, que objetivou dar forma e estabilizar o regime democrático, garantindo a representatividade, intensamente distorcida durante o regime militar. Essas modificações também recaíram sobre o funcionamento do sistema educacional, provocando um processo reestruturação. A Educação passa a ser encarada como direito de todos, sendo o Estado e a família responsáveis por garantir a efetivação desse direito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Entretanto, cabe aqui salientarmos que o entendimento da educação como um direito essencial à formação de indivíduos para torná-los aptos à prática da cidadania e ao desempenho de atividades profissionais que encontrou coró no Brasil, especialmente, a partir da década 1990, estava atrelado às diversas conferências no âmbito mundial, que resultaram em acordos que incentivaram os países, especialmente os da América Latina e do Caribe, a adotarem medidas que melhorassem a educação. O documento *Educación y Conocimiento: eje de La transformacion productiva*, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe tinha como objetivo a ser alcançado uma articulação entre cidadania e competitividade. Tais orientações, advindas dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, tinham por objetivo adequar a educação às novas demandas exigidas pela reestruturação produtiva, levada a cabo a partir da década de 1970 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Desse modo, ao reconhecer a educação enquanto direito de todos e ao descrever as fórmulas necessárias a sua efetivação, a Constituição de 1988 entra

em consonância com os documentos respaldados em âmbito internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), do qual o Brasil é signatário.

Apesar de essa discussão ter ganhado fôlego já a partir de meados dos anos 90, somente em 2003, pode-se dizer que o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a instauração do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Este comitê reuniu diversos especialistas da área e teve como missão elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final só foi lançada em 2007 (cf. BRASIL, 2007). Neste documento, a Educação em Direitos Humanos é conceituada como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: 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 nos 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).

Em 2012, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos que preconizam que a Educação em Direitos Humanos compõe um dos eixos fundamentais do direito à educação, sendo fundada “nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012, Art. 2). Deve se fundamentar em sete princípios, a saber:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, Art. 3).

Corroborando o primeiro princípio dessas diretrizes, Silva e Tavares (2011) retomam o pensamento kantiano e defendem que o reconhecimento e o respeito à dignidade humana sejam o ponto principal para a garantia dos demais conjuntos de direitos, afinal os direitos humanos, em essência, são aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independente de sua condição de classe social, de raça, de etnia, de gênero, de opção política, ideológica e religiosa e de orientação sexual.

Por meio dessa educação é possível contribuir para inverter as injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir da compreensão de que cada pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente [...] Portanto, não é apenas uma questão moral e ética, é também uma questão política e social, considerando que a garantia do conjunto dos direitos sociais, políticos, civis como políticas públicas é condição para assegurar a dignidade humana (SILVA; TAVARES, 2011, p. 19).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) também estabelecem que essa educação deverá ser incorporada aos projetos pedagógicos das instituições de ensino, de modo que sejam pensadas ações, que levando em consideração as experiências dos participantes, façam com que eles despertem para os seus direitos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, Art. 6).

Nesse sentido, busca-se com a incorporação da proposta de Educação em Direitos Humanos aos Projetos Políticos Pedagógicos promover impactos na cultura escolar. Entretanto, deve-se ressaltar que a escola não está isolada do contexto social. Desse modo, a própria escola reproduz relações violentas, autoritárias. Nessa perspectiva, contrapor-se a isso exige trabalhar as subjetividades de modo a promover a formação de sujeitos dotados de pensamento autônomo, capazes de resistir aos padrões sociais violentos, bárbaros (cf. ADORNO, 1995).

Ratificando o exposto, Veiga (2006) defende a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico para efetivação da gestão democrática no contexto

escolar, pois cada unidade escolar o desenvolve levando em consideração os fatores externos a ela, ligados à estruturação do sistema escolar como os fatores internos a esta, relacionados com a dinâmica das relações sociais desenvolvidas por seus membros. Desse modo, as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), revelam-se em um primeiro momento como uma demanda externa que chega à escola e que necessita passar por um processo de assimilação interna. A elaboração do projeto Político Pedagógico contribui para este processo.

Veiga (2006) aponta ainda que o Projeto Político Pedagógico revela a capacidade da escola em delinear sua própria identidade. Tal identidade é definida por Libâneo (2008, p. 33) como cultura organizacional, referindo-se esta como “[...] àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham”.

Moreira e Candau (2003) ponderam que a escola, enquanto agrupamento social, é um espaço no qual se manifestam preconceitos e discriminações, e que a cultura organizacional escolar, por ter uma perspectiva monocultural, isto é, uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, não problematiza e intervém na realidade, servindo, inclusive, para a reprodução de padrões de conduta que reforçam os processos discriminadores presentes na sociedade. Os autores defendem que deve haver uma mudança de uma perspectiva monocultural para uma perspectiva multicultural. Ou seja:

[...] a formulação de um currículo multiculturalmente orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos, o que corresponderia apenas a uma abordagem que Banks (1999) intitula de “aditiva”. Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

Dessa maneira, as autoras compreendem que a Educação em Direitos Humanos deve estar fundamentada em uma perspectiva multicultural, que leve a comunidade escolar a estranhar as formas naturalizadas de relações sociais nas quais estão imbuídos tantos padrões, preconceitos e discriminações. Isso implica

que a escola esteja empenhada em “[...] ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, [e] o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 721).

Cabe ainda apontarmos que, no delineamento da proposta da Educação em Direitos Humanos, ressalta-se a indissociabilidade entre ela e a perspectiva de formação para a cidadania. Inclusive, nos documentos legais aqui analisados, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos (BRASIL, 2012), essa associação é referendada.

Silva e Tavares (2011) destacam que a Educação em Direitos Humanos está articulada tanto à concepção de cidadania como à concepção de democracia. Tais autoras assumem a defesa de uma perspectiva de cidadania ativa:

A cidadania ativa requer a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Por conseguinte, para a concretização da cidadania nesta perspectiva é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos (SILVA; TAVARES, 2011, p. 15).

Entretanto, é importante ressaltarmos que associação entre cidadania e educação na política educacional nem sempre esteve afeita a uma formação de sujeitos autônomos, conforme defende Adorno (1995). Ao contrário, essa associação em diversos contextos esteve a serviço da tentativa de conformação dos indivíduos a um modelo societário, justificando, inclusive, sua exclusão das esferas políticas de participação. Tal discussão será apresentada de forma mais profunda na próxima seção.

2.3.2 A educação para a cidadania como via para a efetivação dos direitos humanos

Na modernidade, recorrentemente tem-se colocado como finalidade da educação a promoção da cidadania. Diversos teóricos têm apontado como essa associação é necessária e profícua, especialmente no contexto democrático. Entretanto, existem vozes destoantes e menos otimistas que irão desvelar as limitações dessa associação no âmbito da sociedade burguesa.

Quando se fala de cidadania devemos sempre apontar que esse conceito não é estanque, isto é, ao longo da história, passou por um processo de ampliação, abarcando diversas pautas que não estavam associadas a ele desde o início. Marshall (1969) indica que a cidadania está relacionada ao exercício pleno dos direitos civis, políticos, sociais, isto é, vincula a cidadania ao gozo dos direitos humanos.⁸

Entretanto, ao retomarmos a construção do conceito de cidadania na história, vemos inicialmente que ela era bastante restrita como com a cidadania grega. Os gregos são reconhecidos como “inventores” da política como mediação, na qual a palavra assume importância fundamental guiando os homens para alcançarem um consenso sem necessariamente apelar ao uso da força como primeira opção. Atribui-se a essa civilização também o despontar do regime político democrático que amplia a participação popular nas decisões em relação aos rumos da pólis, destacando-se o conceito de cidadania, que definia quais grupos eram dignos para participar do jogo político (REBOUL, 2004). Destacamos a característica limitadora desse conceito, nesse momento da história, pois estavam excluídos jovens, estrangeiros, escravos e mulheres, que expressavam quantitativamente a maior parte da população.

Tal configuração vai ser endossada pela intelectualidade que vivenciava esse momento histórico. O filósofo grego Aristóteles (2002) defende que a política deve ser exercida por homens capazes de dedicarem-se amplamente à vida coletiva, dispondo de ócio para exercerem sua racionalidade sem se deixarem esmorecer por questões tão triviais do âmbito do trabalho. Ao longo da história, essa noção de cidadania vai recebendo nuances diferentes e desemboca na modernidade na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, levada a cabo pela Revolução Francesa, que vem proclamar uma natureza humana universal e direitos naturais e inalienáveis atribuídos ao homem, como já discutido anteriormente.

Aponta-se que, neste contexto, há a ascensão da burguesia enquanto classe dirigente. Desse modo, essa buscará que sua importância na esfera

⁸ Lopes e Silva Filho (2018, p. 18, grifos dos autores) comentam que “é na conciliação do individual com o social ou coletivo que consiste na dimensão *política do homem* e o verdadeiro exercício *da cidadania*”. Posteriormente os autores observam que o homem só é cidadão se puder usufruir dos bens materiais, simbólicos e políticos. Nesse sentido eles afirmam que a dimensão política do homem “é a sua *cidadania* não é um favor que lhe é concedido por alguém politicamente generoso e sim é um *direito* que deve fazer parte do seu *ser-homem*” (LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 18, grifo dos autores).

econômica também se faça sentir no campo da política e da cultura. Nesse arranjo inicial, no qual a natureza da produção deixa de ter um caráter artesanal para ter um caráter manufatureiro, as relações de produção também se modificam passando a ser configuradas agora com base em um trabalho assalariado.

A partir de então, a relação entre trabalhadores e patrões se reconfiguram. A força de trabalho desponta como mercadoria, estando o trabalhador livre para estabelecer no mercado uma relação de troca “entre iguais”. Desse modo, no campo formal, os ideais- liberdade, igualdade- que derrubaram a Bastilha são assegurados aos indivíduos. Todavia, como já exprimido, ressalta-se que essa igualdade máxima existe apenas no campo formal e encobre os sujeitos concretos com suas carências reais.

Respondendo às novas demandas criadas, a concepção de educação na modernidade também sofreu modificações. A passagem de um modo de produção manual para manufatureiro exigiu que se forjasse um novo homem com hábitos e comportamentos afeitos à nova ordem.

Com base no pressuposto da igualdade jurídica reivindicou-se a necessidade de uma educação que contemplasse a todos - já que todos seriam iguais - e não apenas a elite proprietária. Como indica Buffa (1987), um importante representante desse esforço foi Comênio com a publicação da obra *Didática Magna- Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. A esse respeito:

Devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos, por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas em todas as cidades, aldeias e casas isoladas (BUFFA, 1987, p. 139).

Como o próprio título denota, pelo uso da palavra “Magna”, Comênio anuncia a novidade de ser uma didática com uma dimensão universal, que pretendia promover uma reforma pedagógica e religiosa. Dava ênfase, especialmente, a educação de jovens cristãos de até 24 anos, no que se refere à aquisição de conhecimentos necessários para tratar de assuntos religiosos, domésticos e políticos. Sua *Didática* erigiu-se sobre a tríade: instrução, moral e piedade. Embora suas bases justifiquem o fim do homem e o fim da própria educação com base em argumento teológico, Comênio realiza o esforço de sistematizar o ensino de modo racional, gerindo tempo e espaço destinados a esse fim. Mesmo manifestando a necessidade de uma educação universal, esse teórico deixa claro que a natureza

dessa educação para as classes subalternas não seria mais do que uma instrução básica; uma educação com viés superior deveria ser destinada apenas aos mais seletos.

O movimento Iluminista também apontou a educação como instância capaz de produzir uma nova mentalidade iluminada, emancipada, contrária à mentalidade obscurecida, na qual a ignorância, a superstição e o apelo cego a fé vigoravam.

Entretanto, como reflete Buffa (1987), claramente revela-se a farsa da postulação da igualdade de todos os homens em torno do simulacro do conceito de cidadania. Passou a existir cidadãos de primeira e segunda ordem. Os cidadãos de primeira ordem, gozariam de uma cidadania plena, por possuírem acesso à propriedade privada. “E o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo. (BUFFA, 1987, p. 26). Nesse ínterim, os cidadãos de segunda ordem “(...) enquanto cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano (BUFFA, 1987, p. 27).

O pensamento do filósofo iluminista Locke corrobora essa tese, pois, embora afirme a necessidade de uma educação básica geral, também defende que para os cidadãos de segunda categoria deve-se ofertar uma educação preocupada não com o cultivo do intelecto, mas com a obediência. Estando essa classe de indivíduos não aptas a obedecerem com base em princípios racionais, devendo então elas serem constrangidas por princípios religiosos já que não sendo capazes de pensar, restar-lhes-iam crer. Desse modo, as classes subalternas não se integrariam plenamente a sociedade política (ARROYO, 1987, p. 235).

Nesse sentido, Arroyo (1987) analisa de forma crítica a vinculação entre educação e cidadania, apontando que:

Conseqüentemente, se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social: não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno (ARROYO, 1987, p. 37).

Desse modo, de acordo com o autor citado, a educação, longe de garantir uma expansão e qualificação efetiva para a participação popular, justificaria a não integração dessas camadas, ou melhor, justificaria sua exclusão.

Todavia, a crença na possibilidade de vinculação entre educação e cidadania arrastou-se até a contemporaneidade. Não sendo apenas rogada pelo discurso liberal, mas também pela esquerda, que optou pela via democrática e pela defesa dos direitos humanos. Inclusive, no Brasil, especialmente, na conjuntura pós-república tal associação vai ser base das políticas educacionais. É importante lembrar que os analfabetos estavam excluídos da possibilidade de participação política clássica, através do voto, até novembro de 1985, isto é, só lhes foi permitido direito de escolha de seus representantes já no contexto de redemocratização pós-ditadura militar. Justificava-se esse estado de coisas a partir da identificação dessa massa com a irracionalidade e com o despreparo para definir os rumos da nação. Assim foi novamente apontado a necessidade de formação para a cidadania.

Apoiando-se em um discurso positivista, no Brasil, associou-se à ideia de educação ao fomento de um cooperativismo social, necessário à harmonia social. Nesse sentido, a noção de cidadania empregada para pensar a educação brasileira reforçava amplamente a noção de respeito aos deveres morais para com o Estado (ARROYO, 1987).

Nesse cenário, várias ações importantes vão ser implementadas como tentativa de subverter esse estado de coisas, apontando o caráter inclusivo e emancipatório que o conceito de cidadania poderia abarcar. Dentre essas ações destaca-se a do educador Paulo Freire e o seu método de alfabetização de jovens e adultos. O Método Paulo Freire se coadunava com o populismo e o nacional-desenvolvimentismo que dominava a política nacional no final da década de 1950 e início da década 1960.

Nesse período, o Brasil vivenciava um processo intenso de desenvolvimento da indústria nacional. No campo político, os grupos de esquerda aliaram-se aos industriais em defesa do fortalecimento da economia interna. Contudo, a esquerda também buscava ampliar, através das reformas de base, o processo de democratização da sociedade, com distribuição de renda e ampliação da participação política dos setores até então excluídos.

Havia então, no período, uma efervescência de movimentos populares que colocavam em pauta a demanda por alfabetização de um enorme contingente

de brasileiros das classes menos favorecidas que se encontravam na condição de analfabetos e, por isso, segundo a legislação em vigor no período, não poderiam exercer sua cidadania através do voto.

Influenciado pelo pensamento moderno da Igreja católica, pelos princípios da Escola Nova e estando ligado ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos, que possuía uma metodologia barata e rápida (40 horas), através de uma proposta que descentralizava o papel do professor e se concentrava no aluno, reconhecendo o seu “universo vocabular” oriundo de seu cotidiano.

A partir do conhecimento sobre a realidade dos alunos, ocorria um processo de problematização no qual o aluno era levado a questionar e a entender o seu mundo social (“ler melhor o mundo”), desenvolvendo uma consciência crítica da realidade que o engajaria no ideal moderno de sociedade. Ocorria paralelamente, o letramento dos alunos por meio do que Freire (2013) chamou de palavras geradoras. Desse modo, assegurava-se idealmente à população assistida a condição de alfabetizada, garantindo-lhes o direito ao sufrágio e assim à condição de plena de cidadã:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, uma função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política de não poder ser neutra (FREIRE, 2013, p. 68).

Paulo Freire (2013) confere à educação um caráter eminentemente político, sendo ela um instrumento de transformação social e um despertar para conscientização dos excluídos e para exercício efetivo da cidadania.

Outro teórico importante que irá se destacar e influenciar as discussões acerca do papel político da educação para a promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos, será Dermeval Saviani. Tal teórico aponta que a educação pode ser entendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000, p.17). Desse modo, a educação, especialmente, no âmbito formal, deve promover sua especificidade – transmitir os conteúdos socialmente acumulados ao longo da história- de modo que esses

conteúdos sejam apropriados pelas classes subalternas. Com isso, “conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2012, p. 96).

Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2012) intenta delinear uma teoria crítica da educação que supere as limitações das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas. Segundo Saviani (2012), as teorias não-críticas caem no engano de conceberem a escola como instância quase que apartada da estrutura social. Para tal teoria, “a educação dispõe de autonomia em relação à sociedade, estava por essa razão capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças, em suma, promovendo a equalização social” (SAVIANI, 2012, p. 15). Com isso, a educação é encarada como panacéia capaz de redimir a sociedade, promovendo harmonia social. Nesse ponto, o autor compreende que a Escola Nova foi perniciosa ao sistema educacional brasileiro no sentido de que, influenciada pelo pensamento de Dewey e seu apreço à experiência, promoveu um esvaziamento dos conteúdos tão caros para efetivamente promover um espaço democrático tão alardeado por essa tendência, que via na escola a possibilidade de se criar comunidades democráticas experimentais, formando os indivíduos para que posteriormente contaminassem a sociedade com uma nova postura diante do social (FREITAG, 1980).

Sobre esse cenário, referindo-se à Escola Nova, Saviani (2012, p. 49) destaca que “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Ao orientar o imaginário pedagógico nas escolas brasileiras, a Escola Nova com toda sua concepção de que a base do ensino é a pesquisa e de que o professor não deve ser autoridade, promoveu a desvirtuação da função específica da escola, qual seja transmitir os conteúdos considerados socialmente relevantes no campo social, o que contribuiu ainda mais para rebaixar a qualidade de ensino das classes populares:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente

porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses. Por que ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Saviani (2012) também aponta os avanços e as limitações na concepção de educação delineada pelas teorias crítico-reprodutivistas. Nesse viés, a educação é compreendida como determinada pela estrutura social, na qual está inserida, servindo somente à lógica da reprodução social. O “fracasso” da escola - por exemplo, expresso nos altos índices de marginalidade - é visto como apenas aparente, afinal, essa instituição funciona com o objetivo de conservar a estrutura de classes da sociedade intacta. Dentre os teóricos crítico-reprodutivistas destaca-se o filósofo Althusser (2001) que identifica a escola como um aparelho ideológico do Estado (AIE).

Todavia, como indica Freitag (1980), a teoria de Althusser incorre no erro de superestimar a escola como se ela fosse o elemento principal de disseminação da ideologia dominante e, assim, do falseamento da realidade. “O peso da escola não pode, portanto, ser sobreestimado. A escola não é nem a causa da falsa consciência nem o fator que a perpetua” (FREITAG, 1980, p.35)

Esse pensamento de Freitag (1980) coaduna com a análise de Saviani (2012) quando os dois autores ressaltam que Althusser não desenvolve bem a consideração de que, na escola, também se processa a luta de classes. Ela não pode ser tomada por um imobilismo, porque assim se nega o caráter dialético da história. Além disso:

Falta também a explicitação de uma estratégia que permita, ao nível da superestrutura e dentro dos AIE, a superação desse momento de sobredeterminação. Uma teoria da educação realmente dialética teria que incluir em seu aparato teórico os elementos da prática que possibilitem a superação de um determinado status quo. Essa teoria deveria mostrar o caminho para uma ação emancipatória da educação no contexto estrutural analisado (FREITAG, 1980, p. 36).

A escola, apesar de estar atrelada às determinações sociais, ainda conserva uma capacidade importante de impactar às consciências, sendo ela ainda um espaço capaz de aglutinar a classe dominada em torno de interesses comuns.

Desse modo, deve ser encarada como um dos espaços fundamentais no qual se trava a luta de classes. A posse dos conteúdos clássicos pela classe trabalhadora permite que esses possam ser instrumentalizados de modo a impactar a prática social. Nesse processo, o comprometimento do professor com uma teoria crítica e comprometida com as classes dominadas é de suma importância.

Com esse objetivo, Saviani (2017) defende a associação entre educação e promoção da cidadania. Todavia, concebe essa associação de uma forma crítica, problematizadora, usando a expressão “exercício consciente da cidadania”. Assim:

(...) quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2017, p. 654).

O referido autor exprime que correntemente, quando se associa educação e cidadania alardeia-se que se busca formar um sujeito crítico, ativo e consciente de seus direitos e deveres quando na realidade:

[...] desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2017, p. 659).

Saviani (2017) reconhece as limitações do conceito de cidadania na medida em que aponta que, no âmbito do capitalismo, a possibilidade de pleno exercício da cidadania é uma quimera. Para isso, apropria-se das reflexões tecidas por Marx quando esse aponta que a cidadania, como se apresenta historicamente no advento do capitalismo, está assentada no reconhecimento da desigualdade entre os homens, possui sua raiz no homem egoísta, que vê no outro sempre a limitação de sua própria liberdade, de modo que o respeito ao direito dos homens se dá apenas no âmbito formal.

Essa compreensão de Saviani (2017) coaduna, em certa medida, com o pensamento de Tonet (2005) que alerta que a relação entre cidadania e educação tenha virado um lugar comum para o qual poucos olhares críticos são lançados. Ao

indicar a necessidade de uma crítica, Tonet esclarece que não se quer deixar de reconhecer as características salutares da cidadania, entretanto reflete que as limitações intransponíveis desse constructo social precisam ser evidenciadas.

Embasando-se em Marx, Tonet (2005) aponta que a cidadania está no âmbito da emancipação política, estando afeita e servindo à reprodução do capitalismo, portanto, não deve ser buscada com fim último porque não é capaz de elevar o homem a um novo tipo de sociabilidade no qual desaparece a exploração de uma classe sobre a outra, impeditiva da plena explicitação das capacidades humanas.

Em suma, a partir das discussões realizadas, podemos pontuar que a defesa do ideal de cidadania coadunava com as novas necessidades econômicas que passaram a vigorar com o estabelecimento do capitalismo.

A instituição escolar, como construto determinado socialmente, passa a ser reconhecida como espaço capaz de gerar um novo tipo de homem, afeito à racionalidade da técnica burguesa. O acesso à escola acaba por se tornar, como evidencia Buffa (1987), uma espécie de rito passagem, no qual só pode ser outorgada a verdadeira cidadania aqueles que atendem aos padrões de civilidade requisitados. Ele também denuncia que esse tipo de pensamento despotencializa as lutas sociais, quando não reconhece o exercício da cidadania nas formas e nos espaços não outorgados pelo Estado.

No Brasil, o controle autoritário do Estado sobre as formas de participação popular fez-se sentir de forma violenta. Embora signatário de acordos internacionais que referendavam os direitos humanos, como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, a cassação desses mesmos direitos foi regra na história nacional, em especial, os direitos civis e políticos.

Em nome da conservação da ordem e da civilidade, o Estado brasileiro perpetrou o terror e promoveu o aniquilamento de diversos indivíduos em vários momentos da história como no Período da ditadura civil- militar. Tal situação, porém, não está limitada ao regime de exceção como vivenciado na ditadura, o desrespeito aos direitos humanos são corriqueiros dentro do Estado democrático de direito, no qual as grandes cidades sofrem com os números alarmantes de violência, liderando ranking mundiais de assassinatos, muitos deles levados a cabo pelo próprio aparelho estatal. Como também, o desrespeito se faz sentir quando o Brasil, ainda nos dias atuais, sofre com a intensa desigualdade social e com desamparo de

políticas públicas efetivas que combatam a fome e o analfabetismo, por exemplo. Além de se ter uma cultura, sedimentada em preconceitos étnico-raciais enraizados que retroalimenta o cenário social violento.

Diante disso, quando o próprio Estado, apesar da ordem legal age contra os direitos individuais e coletivos assegurados, como estabelecer uma cultura pautada no respeito a esses direitos? Como a educação pode se contrapor a esse estado de coisas, fomentando a autonomia dos sujeitos e promovendo uma cultura pautada em novas formas de sociabilidade?

Aqui destacamos que este projeto interventivo busca analisar tais inquietações a partir do referencial da Teoria Crítica, concebida por Adorno. Desse modo, a educação pensada a partir dessa referencial impossibilita que se tratem os direitos humanos, a cidadania e a democracia de uma forma positivista como conceitos dados, sem se analisar a relação desses com o contexto social.

Enfatizamos também, no âmbito de uma educação com viés político, o papel do ensino de Filosofia, que, nos textos legais, aparece associada à promoção da cidadania. Diante disso, reiteramos a necessidade de se pensar sobre sua natureza. Tais discussões serão mais bem desenvolvidas no capítulo que seguirá.

3 ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A educação como superestrutura é determinada pela forma de produção social. Desse modo, na vigência do capitalismo tardio, ela está atrelada a um tipo de racionalidade instrumental e uma lógica semiformativa que submete o homem e a natureza aos ditames do capital (ADORNO, 1995). Em nome dessa entidade, toda sorte de violações aos proclamados direitos humanos é cometida.

Adorno (1995) compreende que esse substrato social desencadeia a produção de consciências reificadas, o que potencializa as instâncias produtoras da barbárie como a vivenciada em Auschwitz. Segundo o filósofo, a educação deve estar primeiramente comprometida com a não repetição de Auschwitz, que funciona como exemplo emblemático daquilo que não pode ser esquecido nem repetido. Dessa maneira, deve-se buscar impactar as subjetividades de modo a fomentar a autonomia e a resistência dos sujeitos diante de um cenário produtor de apatia social (ADORNO, 1995). Nesse ponto, encontra-se a grande potencialidade da educação. Entretanto, esse esforço desconstrutivo perpassa pelo campo teórico, sendo necessário repensar a Teoria Tradicional e reconstruí-la sobre novas bases- a Teoria Crítica, para a qual, a Filosofia tem um papel fundamental a partir de seu caráter crítico e negador, podendo fomentar a produção de experiências verdadeiramente formativas para os sujeitos.

Diante desse entendimento, neste capítulo, composto por três seções, objetivamos refletir, a partir das elaborações de Adorno, sobre de que forma o ensino de Filosofia pode contribuir para se pensar os direitos humanos, especificamente, como se pode promover uma articulação entre a reflexão filosófica e a Educação em Direitos Humanos, de modo que essa proposição não seja instrumentalizada para se referendar a ordem vigente a partir de uma atitude meramente instrutiva, mas que incite uma postura verdadeiramente crítica nos estudantes de modo a sensibilizá-los acerca do cenário de violações à dignidade humana.

Dessa maneira, na primeira seção deste capítulo são apresentadas as principais determinações legais que articulam o ensino de Filosofia à Educação em Direitos Humanos no Brasil. A segunda seção apresenta o delineamento da concepção de Adorno sobre uma educação para emancipação e na terceira e última

seção, intenta-se refletir de forma mais profunda sobre essa articulação a partir principalmente do referencial teórico adorniano.

3.1 O ensino de Filosofia e as determinações legais acerca da Educação em Direitos Humanos

Antes de adentrarmos na discussão sobre a possibilidade de articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, consideramos necessário delinear sucintamente o processo de legitimação da Filosofia como componente curricular na educação básica brasileira.

O ensino de Filosofia, no Brasil, caracterizou-se por sua intermitência. Desde o Período Colonial, existiram iniciativas que tomaram a Filosofia como disciplina importante a ser lecionada. Nesse início, destacou-se o papel da Igreja Católica e a influência da Escolástica na determinação da forma e dos conteúdos a serem ministrados. De modo geral, o público interessado em seu estudo pertencia a uma elite, afinal, nesse período histórico, a maior parte da população não tinha acesso a qualquer nível de instrução escolar.

Cabe destacarmos que esse cenário de exclusão da população de um ensino de caráter formal não se modificou satisfatoriamente nem com a proclamação da República em 1889. Em virtude, da natureza federativa, dificultou-se a possibilidade de sistematização nacional do ensino. Tal cenário começou a se modificar, especialmente, na década de 1930, a partir do fomento do ideal de modernização da nação, que conferiu uma função salvacionista à educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Nos períodos posteriores, mudanças na conjuntura política, determinaram, em alguns momentos, tentativas pontuais de inserção da filosofia na educação básica. Entretanto, mostraram-se efêmeras e sujeitas à maré das oscilações no jogo político. Como exemplo, destaca-se a Reforma Capanema (1942), que, naquele momento, significou um avanço, pois a partir dela a Filosofia passou a ter lugar obrigatório no currículo na 2^a e 3^a séries do curso clássico e na 3^a série do científico (GALLO; KOHAN, 2000).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61) relegou a Filosofia o caráter de disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Esse caráter foi mantido na LDB seguinte (Lei nº 5.692/71).

Nos períodos políticos autoritários, como os vivenciados no Estado Novo e na ditadura civil-militar (1964-1985), conferiu-se à filosofia um caráter pernicioso e perigoso à conservação da ordem e da moral. Diante disso, sua “exclusão” do nível de ensino básico foi a solução adotada. Contudo, como resultado da crise do “milagre econômico brasileiro” e, posteriormente, o processo de abertura política, com o fim do regime militar, houve um processo de flexibilização que revogou o ensino profissionalizante obrigatório no país e permitiu uma maior diversificação nos currículos.

Como destacam Gallo e Kohan (2000), de forma antagônica ao discurso que a entendia como perniciosa, na luta dos movimentos sociais pela democracia, defendeu-se a identificação de um caráter crítico e afeito à democracia à Filosofia. Portanto, a luta pela inserção de seu ensino na educação básica passou a ser bandeira levantada por esses movimentos sociais. A partir de então se começou o processo de mobilização para a retomada do ensino de Filosofia no ensino secundário no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, havia a determinação de que, ao fim do ensino médio, o aluno deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, para o exercício da cidadania. Contudo, tal artigo permitiu diversas interpretações, sendo a mais corrente, na época, a expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, de que as aquisições de conhecimentos de Sociologia e de Filosofia não deveriam implicar na oferta desses conteúdos enquanto “disciplinas” específicas, mas que os conteúdos referentes ao saber sociológico e filosófico deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas.

A reinserção destas duas disciplinas ao currículo do ensino médio sofreu interpretações negativas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que impediram a implementação desses conhecimentos na forma de disciplinas específicas obrigatórias dentro da grade curricular.

Todavia, em 2008, período em que era vigente o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada a Lei nº 11.684 /08 que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio.

Desde esse momento, realizaram-se diversos esforços institucionais e acadêmicos para se delinear a identidade da Filosofia no ensino médio. Essa inserção forçou, especialmente, a Universidade a pensar em currículo, em materiais didáticos, em metodologias adequadas a seu ensino e em formações iniciais e continuadas para os profissionais da educação.

No que se refere à possibilidade de articulação entre Filosofia e Educação em Direitos Humanos, como já expresso em capítulo anterior, o país elaborou diretrizes nacionais que representavam o compromisso assumido em âmbito internacional com a promoção da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Desse modo, a disciplina de Filosofia, nesse momento, foi encarada como campo importante para a discussão acerca da natureza dos direitos humanos. Inclusive, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no capítulo dedicado aos conhecimentos de Filosofia, destacam dentre as competências e habilidades requeridas para o professor de Filosofia no ensino médio a “capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica à promoção integral da cidadania e ao respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa aos Direitos Humanos” (BRASIL, 2006, p. 31).

Como também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) estabelecem que os conteúdos referentes aos direitos humanos devem ser incorporados aos currículos das instituições escolares, podendo ser de três formas, a saber:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, Art. 7).

Com base nesse entendimento, consideramos importante reforçarmos, mais uma vez, que esta ação de interventiva visou incorporar os conteúdos referentes à Educação em Direitos Humanos ao currículo escolar a partir da segunda forma especificada pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), isto é, como conteúdos específicos a serem tratados dentro do currículo e da carga horária da disciplina de Filosofia. Dessa maneira, a

prática interventiva foi planejada e executada com base na legislação (Lei nº 11.684 /08) que vigorava e determinava a oferta obrigatória da disciplina de Filosofia no nível médio.

Entretanto, em 2017, um novo cenário ambíguo passou a se apresentar. Após nove anos de seu retorno como disciplina obrigatória no nível médio, a Filosofia teve novamente seu lugar questionado por uma reforma.

A Reforma do Ensino Médio⁹ (Lei nº 13.415/2017) promoveu modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desse modo, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia foi revogada, passando a ter esse caráter apenas as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

Após um cenário bastante conturbado politicamente, no qual, inicialmente foi excluído o artigo que conferia obrigatoriedade à Filosofia, passando a não haver nenhuma menção a ela, aprovou-se o novo texto da Lei nº 9.394/96 que, em seu Artigo 36, § 3º, direciona que a Base Nacional Comum Curricular¹⁰ deve incluir estudos e práticas de Filosofia, Sociologia e Educação Física. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio homologadas, em 2018, ratificam esse entendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e especificam de que modo esses estudos e práticas devem ocorrer:

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018, Art. 5).

⁹ A Reforma do Ensino Médio foi implementada, inicialmente, a partir da medida provisória nº 746/2016, sendo sancionada em 2017, pela lei nº 13.415/2017. De forma geral, essa reforma prevê ampliação na carga horária anual do ensino médio que deve passar de 800 horas para 1000 horas em um prazo de cinco anos, tendo como meta posterior a oferta de 1400 horas anuais. Essa carga horária será preenchida pela *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e pelos itinerários formativos. A *Base Nacional Comum Curricular* organiza o currículo a partir de quatro grandes áreas (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), tendo uma carga horária limitada a no máximo 1800 horas da carga horária total do ensino médio. Por sua vez, os itinerários formativos devem ser ofertados pelos sistemas de ensino, levando em consideração a relevância desses para o contexto local e as possibilidades de oferta, sendo estes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

¹⁰ A *Base Nacional Comum Curricular* da etapa do ensino médio foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018 e redireciona os currículos das séries do nível médio em quatro grandes áreas (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), exprimindo-os a partir da lógica das competências e das habilidades.

Entretanto, esse texto, apesar de mais promissor, foi encarado ainda como um retrocesso, pois, ao excluir sua obrigatoriedade, destituiu-se essa disciplina de sua especificidade, ao aprovar sua diluição em outras disciplinas como estudos e práticas. Desse modo, nesse novo contexto, coloca-se como desafio garantir à especificidade desse campo do saber diante de tantas injúrias e tentativas de deslegitimação.

É necessário frisarmos que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), assim como as demais reformas aprovadas, por exemplo, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), visam adequar ainda mais o Estado brasileiro à lógica neoliberal do Estado mínimo. Perante os ditames neoliberais, no qual a Teoria do Capital Humano é defendida, a educação passou a ser tratada essencialmente a partir da lógica mercadológica, que concebe o conhecimento como capital a ser investido e atribui a responsabilidade do sucesso ou do fracasso aos indivíduos, desresponsabilizando o Estado (LEHER; VITTÓRIA, 2017).

Nesse mesmo sentido, Lopes e Silva Filho (2018, p. 1034) advertem sobre o paradoxo presente na educação brasileira em que a legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defende “[...] uma educação formativa, cidadã, pública e de qualidade [...] e, ao mesmo tempo, observa-se uma prática educacional carente de qualidade e de formação [...]”. A educação passa a ser orientada pelo princípio do desempenho com ênfase na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Chamamos atenção para o enfoque dado pela Reforma do Ensino Médio à formação em nível técnico profissionalizante.

Como analisa Oliveira (2020), para articular a viabilidade de tais reformas, nos últimos anos, tem se destacado, no Brasil, a ação de novos movimentos sociais de cunho conservador que têm usado as redes sociais como importante instrumento de mobilização e de disseminação de suas ideias. A autora enfatiza que, muitos desses grupos, têm angariado financiamento de agências internacionais (think tanks¹¹) comprometidas com a formação de lideranças coadunadas com os ideais neoliberais. Ela cita o Movimento Brasil Livre (MBL), como exemplo.

¹¹ As *think tanks* são redes, organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre

É recorrente nos discursos perpetrados por esses grupos políticos, tendo como exemplo o MBL, a acusação de que a escola tem servido como uma instituição voltada para disseminação de ideologias de esquerda e de que fracassa na sua real função que seria a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Acusam os professores de desperdiçarem os recursos públicos para fazer proselitismo político em sala de aula. Há a tentativa clara de culpabilização desses profissionais pelo fracasso na educação, na medida em que identificam que esses profissionais se desvirtuaram da sua real função em sala de aula. Como consequência, os professores tiveram a sua autonomia questionada e se instaurou um clima social de desconfiança em relação ao seu trabalho pedagógico.

Contribuindo para a instauração desse clima de desconfiança, nos últimos anos, passaram a tramitar, em nível legislativo, municipal, estadual e federal, diversos projetos de lei que visavam combater a doutrinação política e ideológica dos estudantes por parte dos profissionais da educação. Podemos destacar o Projeto de Lei nº 867 de 2015, proposto pelo deputado Izalci Ferreira (PSDB-DF) e o Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, proposto pelo senador Magno Malta (PR-ES) (cf. BRASIL, 2016; BRASIL, 2016).

Os projetos de lei citados podem ser tomados como expressões do que ficou conhecido como movimento Escola Sem Partido que se definia como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹². De forma geral, o primeiro anteprojeto de lei foi formulado pelo advogado e coordenador do movimento, Miguel Nagib, em 2004¹³, a pedido do então deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro. Desse modo, as iniciativas posteriores tomaram como base o primeiro anteprojeto.

Penna (2016), ao analisar o Projeto de Lei nº 867 de 2015, identifica que, de forma geral, o Programa da Escola Sem Partido buscava defender um ideal de

os quais pessoas comuns não encontram facilmente base para análises de forma objetiva. As *think tanks* podem ser independentes ou filiadas a partidos políticos, governos ou corporações privadas (OLIVEIRA, 2020, p. 5 - 6).

¹² Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/quem--somos>>. Acesso em: 01 set. 2020.

¹³ O deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro pediu ao coordenador do movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, para formular um projeto com base nas propostas desse movimento. Esta proposta viria a ser identificada como o Projeto de Lei nº 2974/2014. Posteriormente, Carlos Bolsonaro, vereador do município do Rio de Janeiro, também apresentou uma proposta semelhante em 2014 (Proposta de Lei nº 867/2014) (PENNA, 2016).

neutralidade na educação formal ao combater a “doutrinação” ideológica e política, entretanto carecia, em seu texto, uma definição clara sobre o que seria essa “doutrinação”. No site do movimento, podemos encontrar uma série de práticas que deveriam ser usadas para flagrar o professor “doutrinador”, dentre elas se encontra a prática de desviar da exposição dos conteúdos para fazer relações com o noticiário político internacional.

Penna (2016) destaca que, ao usar essa lógica, fica clara a tentativa de ressignificação do papel do professor a quem caberia apenas a função de instruir e não de educar os estudantes, cabendo esse último papel à família. Aqui podemos expor também a tentativa de cercear a liberdade de ensinar em nome da pretensa liberdade de aprender. Essas duas dimensões passam a ser encaradas como mutuamente excludentes, pois os estudantes estariam numa situação de vulnerabilidade ante ao professor, sendo colocados na posição de “audiências cativas”. Inclusive, passou-se a argumentar que os estudantes, organizados nos movimentos estudantis, são alvos fáceis da manipulação dos partidos de esquerda, sendo tal situação comparada até mesmo à condição de quem sofre de síndrome de Estocolmo e, assim, desenvolve empatia e afetividade pelos seus algozes.

É preciso também frisarmos, como fazem Espinosa e Queiroz (2017), que o discurso que qualifica o movimento Escola Sem Partido como apartidário serve bem aos grupos de interesse que estão por trás dele, pois dissemina a falsa ideia de que é uma ação sem fins políticos. Assim permite também congrega diferentes grupos políticos, os de cunho liberal, como o MBL, e os de cunho conservador como aqueles pautados em uma visão religiosa:

A própria escolha do nome “Escola sem Partido” parece ter sido feita para facilitar este subterfúgio e, assim, viabilizar a ocultação do verdadeiro sentido da iniciativa. Assim, vemos a aderência ao Escola sem Partido de ideários de movimentos tanto conservadores quanto liberais, dentre eles os institutos e movimentos organizados de cunho liberal e o MBL, por exemplo. Entretanto, quem está dominando as pautas são os setores ultraconservadores e aqueles ligados fortemente a setores evangélicos, defensores dos valores que denominam da “família tradicional” e também da ditadura militar, como se pode comprovar pelas redes que o Escola sem Partido conseguiu articular no Congresso Nacional (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 60)

Cabe expormos ainda que diante dos ataques e da tentativa de aprovação de uma legislação condizente com o movimento Escola Sem Partido,

organizou-se, por sua vez, um movimento de resistência, liderado, especialmente por estudantes e por professores.

Ante a aprovação de uma lei estadual em Alagoas, chamada Escola Livre (ALAGOAS, 2016), claramente inspirada no movimento Escola Sem Partido e a tramitação de tantos outros projetos de igual natureza, recorreu-se ao Superior Tribunal Federal que julgou, em 2020, a inconstitucionalidade de tal lei que cercearia a liberdade constitucional de cátedra dos professores bem como o respeito à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Essa decisão acabou por inviabilizar outras que perseguiam os mesmos propósitos.

Todavia, sublinhamos que, embora esse projeto não tenha ganhado força de lei, a sua existência atingiu efeitos deletérios quando instaurou um clima de suspeição, no qual, especialmente, a atividade docente foi desqualificada, passando esses amedrontados profissionais a agirem de forma regulada, evitando temas considerados controversos, como a discussão sobre as questões de gênero¹⁴. Nesse sentido, se argumenta que:

Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família” (ALGEBAILLE, 2017, p. 70).

Essa situação contradiz toda uma luta para construção de uma cultura democrática, na qual a pluralidade seja respeitada como condição humana. Nesse sentido, a escola, enquanto importante instituição de socialização, não pode ser subsumida pelos interesses privados das famílias. A escola não pode negar a diversidade de pensamentos e de práticas que constitui a vida em sociedade, especialmente, em um regime democrático em que injustiças continuam a serem perpetradas diuturnamente como homofobia, machismo, racismo, xenofobia etc.

¹⁴ Limitar essa discussão, entretanto, acarreta no impedimento do combate ao preconceito e a intolerância e da disseminação de valores de igualdade e respeito às diferenças e, ainda, da própria reflexão dos indivíduos sobre sua própria sexualidade, reforçando o ideal da heteronormatividade, sem espaço para diferentes expressões de gênero e sexualidade (LIMA; PERONI, 2018).

Desse modo, “[...] é basilar que as instituições escolares sejam, cada vez mais, progressistas e críticas, de modo a fazer com que o corpo docente e discente discuta os aspectos de tais injustiças” (MENEZES *et al.*, 2020, p. 474). Assim:

O objetivo final do movimento é romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola a partir de mecanismos de intervenção e participação coletiva estabelecidos através do princípio da gestão democrática, substituindo-a por uma educação sem espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, conseqüentemente, das suas desigualdades (LIMA; PERONI, 2018, p. 133).

Desse modo, não é difícil compreender as motivações que levaram ao alijamento das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no nível médio com a citada Reforma. Como argumenta Deina (2017), nessa disputa o próprio sentido de democracia fica comprometido, pois apenas se consideram as disciplinas que tenham relevância para atender as exigências do setor produtivo. Desse modo, aqueles conteúdos, que do ponto de vista prático, considera-se que não têm relevância podem ser excluídos sem danos:

Nessa disputa, está em jogo não apenas o sentido, mas a própria materialidade da democracia [...] Neste caso, conteúdos considerados irrelevantes diante da realidade social, das exigências do setor produtivo, ou que simplesmente não dispuserem de condições materiais em um determinado sistema estadual ou municipal de ensino, poderão facilmente ser dispensados, sacrificando o princípio da isonomia, ou seja, o direito a uma educação universal que possibilite algum grau de igualdade entre os estudantes de classes sociais ou regiões diferentes do país (DEINA, 2017, p.8)

Ao longo desse trabalho, comprometemo-nos com a efetivação da Educação em Direitos Humanos a partir de sua articulação com a disciplina de Filosofia. Todavia, consideramos importante destacar, assim como faz Deina (2017), que aqui não estamos atribuindo um caráter messiânico ao ensino de Filosofia, isto é, não compreendemos que a simples presença dessa disciplina seja capaz de engendrar um processo crítico, emancipatório.

Na verdade, consideramos que devemos ficar vigilantes com o discurso que associa de forma simples a Filosofia à promoção da democracia, da cidadania ou dos direitos humanos, porque, como destaca Gallo (2012), essa associação pode

contribuir para o apagamento do caráter subversivo da Filosofia, ou seja, seu caráter negador, na medida em que a compromete com um tipo ideal de modelo societário.

Ao assumirmos o caráter negativo da Filosofia, como delineada por Adorno (2009), pretendemos justamente nos opor a uma atitude passiva diante de conceitos como cidadania, direitos humanos e democracia. A Filosofia passa a ser instrumento de oposição a uma tendência que dota os conceitos de uma aura transcendente que os aparta da realidade, como se fossem mônadas. Desse modo, propomos que esses conceitos passem pelo crivo da crítica filosófica, não sendo afirmados de antemão de forma heterônoma, pois, caso contrário, destituiríamos o campo filosófico de seu caráter problematizar para o qual nada está dado em definitivo (KOHAN, 2003).

Embora, no cenário atual, venha se destacando um discurso conservador e autoritário que ataca a existência dos direitos humanos, a nova legislação educacional continua a conferir a área de Ciências Humanas e, em especial, a Filosofia, um pretense caráter crítico, necessário à efetivação da cidadania e dos direitos humanos.

Analisando a Base nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), podemos destacar as seguintes passagens:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p.546)

Podemos também identificar, especificamente, a preocupação com a Educação em Direitos Humanos nas competências 5 e 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

(BRASIL, 2017, p. 555)

Especialmente, a competência 5 ressalta a importância da Filosofia para promoção da Educação em Direitos Humanos:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional (BRASIL, 2017, p. 564).

Diante do exposto e amparados nos documentos legais, reconhecemos que a disciplina de Filosofia pode assumir um importante papel no processo de efetivação da Educação em Direitos Humanos ao contribuir para que os alunos assumam uma postura crítica. A atitude filosófica surge do incômodo em relação às coisas, da compreensão de que algo não está bem na vida social. Os direitos humanos ainda geram muitos incômodos, seu reconhecimento e sua afirmação como essenciais à vida em sociedade entram em conflito com os discursos que os qualificam como impeditivos à aplicação da justiça. Enfatizamos ainda a relevância das críticas que os caracterizam como mero formalismo universalizante.

Em suma, defendemos que o ensino da Filosofia, no contexto escolar, devido ao seu caráter crítico e dialógico, tem papel importante na efetivação da Educação em Direitos Humanos tendo em vista que está aberto a novas formas de compreensão da realidade e pode contribuir para a superação das contradições apresentadas.

3.2 Educação contra a barbárie e pela emancipação: contribuições filosóficas de Theodor Adorno para Educação.

Theodor Adorno fez parte da primeira geração da Escola de Frankfurt. Ao longo de seu percurso acadêmico, estabeleceu intensa relação com a teoria marxista. Contudo, identificam-se, em suas obras, rupturas com as categorias clássicas marxistas, dentre elas a primazia da análise estrutural (econômica) e a identificação do proletariado como sujeito revolucionário. Pucci (1995) argumenta

que muitos acusam Adorno de romper com o marxismo ao deslocar sua reflexão da esfera econômica para esfera cultural, entretanto aponta que esse deslocamento longe de ser uma ruptura deve ser encarado como complementaridade, continuidade na tradição do materialismo¹⁵.

Nascido na Alemanha e de família judia, Adorno viu com apreensão a ascensão e a consolidação do nazismo e presenciou com repulsa a barbárie, perpetrada pelo Estado alemão contra diversas minorias, dentre elas os judeus. Essas minorias foram consideradas inimigas do Estado e perderam a garantia de ser reconhecidas enquanto cidadãs e de usufruir dos seus direitos. Assumiram, assim, a condição penosa de apátridas em sua própria nação. Ele mesmo, devido sua origem judia e seu posicionamento político alinhado ao socialismo, viu-se impelido a sair do país em busca de refúgio na Inglaterra no ano de 1933, passando a lecionar na Universidade de Oxford.

Para se delinear a concepção de Adorno sobre a educação, é necessário analisarmos, de forma geral, o teor de suas críticas à sociedade capitalista. ao longo de sua produção intelectual, Adorno e Horkheimer (1985) tentaram elaborar uma crítica ao projeto do esclarecimento alardeado pelos iluministas. Tal projeto tinha no filósofo Immanuel Kant um importante representante que exerceu grande influência no pensamento adorniano.

Kant (1985) foi um entusiasta da crença na Razão como faculdade capaz de alçar o homem de uma condição de menoridade para uma condição de maioridade, na qual esse se veria liberto da ignorância arraigada que o impediria de alcançar uma plena formação humana. Ele compreendia que o homem, dotado de Razão e gozando de liberdade, deveria realizar o importante esforço de tornar-se autônomo intelectualmente de modo que não fosse tutelado por outrem. Dotado de razão, o homem seria capaz de desnudar a realidade, desenvolvendo a técnica e

¹⁵ A hipótese que aqui defendemos é a de que a Teoria Crítica, embora enfatize sobremaneira categorias não tratadas de maneira aprofundadas por Marx e pelo marxismo originário, como as categorias superestruturais da cultura, da filosofia, da psicologia etc., tendo em vista inclusive um novo contexto econômico, cultural, política, contudo tem como pano de fundo básico (não como primazia) a dimensão econômica da realidade capitalista monopolista, articula teoria-prática de uma maneira diferente das revolucionárias décadas dos anos 10 e 20 deste século, redimensiona as categorias “classes sociais” e “luta de classes” numa conceituação menos restrita, e se enriquece com as contribuições da filosofia e da academia (PUCCI, 1994).

impondo seu domínio sobre a natureza, de modo a utilizá-la em proveito do progresso:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento [<<Aufklärung>>] (KANT, 1985, p. 100).

Para concretizar tal intento, contudo seria de fundamental importância a preocupação com a formação (*Building*), sendo a educação a mediação necessária para domar os instintos animais do homem, desde a mais tenra infância, de modo a possibilitar o desenvolvimento de suas virtudes e de sua autonomia. Desse modo, enfatiza-se, em Kant, uma preocupação com a formação de uma consciência autônoma diante das heteronomias impostas pela vida em sociedade.

Contrariando as interpretações otimistas que concebiam que o ideal iluminista havia se efetivado com o sucesso da empreitada capitalista, na qual cada vez mais a técnica e a ciência se tornaram pujantes, levando os homens invariavelmente ao progresso, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que o glorificado “esclarecimento” ao invés de progresso tinha levado a humanidade a uma regressão.

Para eles, o contexto alemão da época era um importante indicativo da natureza irracional da razão técnica, instrumental. O intenso desenvolvimento técnico e científico da nação justificou a eliminação física de diversas minorias com base em critérios científicos, como a superioridade racial dos arianos, isto é, o extermínio foi orquestrado obedecendo-se as leis inexoráveis da própria natureza.

Diante desse cenário, Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) lançaram o importante questionamento “[...] porque a humanidade, em vez de entrar em um estágio verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. Como resposta a essa inquietação, aponta que o substrato para esse estado de coisas foi o estabelecimento da razão instrumental tão ansiada pelos iluministas. Tal lógica radicalizada permitiu que a natureza e o próprio homem fossem utilizados como meios para o dito progresso e acumulação do capital. Já a razão filosófica, em sua dimensão emancipadora, também idealmente preconizada pelos iluministas, foi rechaçada, perdendo-se assim a dimensão crítica e autônoma

do pensar e do agir sobre a realidade. O domínio da razão, antes visto como condição necessária para o progresso humano, passou a ser instrumento de desumanização e de extermínio em massa.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 15) realizam uma genealogia da Razão e revelam haver uma relação de identidade entre mito e esclarecimento, de modo que “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia”. Essas duas empreitadas buscaram livrar o homem do medo do desconhecido, explicando a realidade, produzindo, para isso, uma narrativa estável, harmônica, repetível. Com o mito, o cosmo passa a ser ordenado a partir de forças previsíveis, que permitiam aos homens, de certo modo, prever e calcular suas ações. Já o esclarecimento, especialmente, levado a cabo pela ciência moderna, animada pela máxima baconiana de que saber é poder, buscou o desencantamento do mundo, dotando a narrativa científica de uma aura totalizante que a tudo submete de modo inexorável à semelhança da narrativa mítica:

Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. No cálculo científico dos acontecimentos anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos, dos acontecimentos. O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina. [...] Os mitos, como os encontram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como o objetivo a se alcançar. O lugar dos espíritos e demônios locais foi tomado pelo o céu e sua hierarquia; o lugar das práticas de conjuração do feiticeiro e da tribo, pelo sacrifício bem dosado e pelo trabalho servil mediado pelo comando (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20 - 21).

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a Razão foi aleijada de sua dimensão crítica e se converteu em irracionalidade. Tal posicionamento teve consequências graves, pois permitiu que o desenvolvimento da ciência fosse utilizado para explorar e submeter a natureza e o próprio homem ao jugo do capital, que revelou-se como entidade poderosa, à semelhança dos deuses antigos, que passou a legislar e dar sentido a vida humana como se tivesse existência exterior própria, independente da história social dos homens.

Adorno (1980), em sua trajetória intelectual ligada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, teceu, ao lado de seus companheiros, importantes críticas a chamada Teoria Tradicional, disseminadora da racionalidade

instrumental, e apontou a necessidade de se desenvolver uma Teoria Crítica com base no método dialético.

Adorno (1980) acusa a Teoria Tradicional, com seu apego à objetividade e ao método científico, de falsear a realidade. Baseando-se ainda no princípio da identidade que postula a coincidência entre o pensamento e a realidade, a Teoria Tradicional encobre a realidade com um véu, negando toda pluralidade e contraditoriedade do real em favor da unicidade e da harmonia. O filósofo frankfurtiano em questão criticou o positivismo, acusando-o concentrar sua reflexão apenas no imediato, que poderia ser sujeito do cálculo e da verificação pelo método. Segundo Adorno (1980), a Teoria Tradicional não passa de um simulacro da realidade, pois nega sua natureza para que ela se encaixe em esquemas prévios. Desse modo, perde sua conexão com a realidade, revelando-se uma narrativa fantasiosa.

Com a Teoria Crítica, Adorno (2009) busca pautar-se no princípio da não-identidade, isto é, postula a compreensão de que o pensamento não coincide com a realidade, estando o próprio pensamento enredado em determinações sociais que, muitas vezes, impossibilitam a plena compreensão da realidade com suas contradições.

Nesse sentido, para Adorno (2009) é preciso negar esse estado de coisas, recuperando o potencial crítico da razão. Evidenciamos assim que, embora ele ataque o esclarecimento nos moldes que esse se perpetrou, Adorno (2009) não o nega, pelo contrário, assume que ele precisa ser reabilitado a partir do fomento da autoconsciência dos sujeitos só assim sendo possível resistir ao estágio bárbaro, no qual a humanidade encontra-se imersa. Na concepção adorniana, é preciso lutar pela emancipação que, de certo modo, “significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143) à semelhança da perspectiva defendida por Kant.

A partir desse ponto de vista, Adorno (2005) evidencia a relação entre formação (*Building*) e cultura. De acordo com o autor, a cultura possui um duplo caráter, atua tanto proporcionando adaptação quanto possibilitando autonomia. Essas duas dimensões são complementares. Todavia na vigência do capitalismo tardio, no qual se fortalece uma falsa ilusão de que os bens culturais estão sendo democratizados, promove-se, ao invés da formação, o seu inverso - a semiformação. Segundo Adorno (2005, p. 11) “a semiformação é o espírito capturado pelo caráter

fetichista da mercadoria”. Ela atua, enfocando na dimensão adaptativa, deslocando o equilíbrio entre as duas dimensões citadas e “caracteriza-se por proporcionar aos indivíduos apenas uma relação superficial com a cultura, uma apropriação externa que não se incorpora à subjetividade e que, portanto, tampouco modifica a experiência individual” (PETRY, 2011, p. 46).

Adorno reflete que apenas a dimensão adaptativa não promove formação, pois ela “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva (ADORNO, 2005, p. 2). Portanto, é necessário que esse momento adaptativo seja amadurecido pelo fortalecimento da reflexão autônoma dos indivíduos, tornando-os capazes de se apropriarem verdadeiramente da cultura, resistindo, inclusive, ao status quo.

Diante disso, Adorno e Horkheimer (1985) alertam que cada vez mais os bens culturais perdem o seu caráter positivo, ligado à possibilidade de expressão e de autonomia dos indivíduos. A cultura quando passa a ser gerida pelo capital, transforma-se em mercadoria que leva adiante a ideologia dominante, que submete a todos, promovendo, ao invés da emancipação, a reificação e a barbárie. O poder dessa indústria cultural é tamanho que foi capaz de adentrar nos cantos mais recônditos da existência humana. Até em seus momentos de ócio, fora do trabalho, o homem está adestrado por tal lógica dominadora que dita seus gostos e controla até mesmo a sua libido.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre: a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensível conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Adorno e Horkheimer (1985) esclarecem que a democratização dos bens culturais, através da indústria cultural, promoveu a semiformação de forma bastante eficaz, pois esvaziou os bens culturais de seus conteúdos, permanecendo apenas a forma. Comumente se diz que tal indústria apenas segue os gostos médios de seu público, todavia, os autores desconstruem esse argumento afirmando a intencionalidade da indústria cultural na padronização dos produtos oferecidos, que

não atendem as necessidades do público, mas apenas as necessidades atreladas à lógica da reprodução do capital.

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Desse modo, os autores reforçam que o acesso aos bens culturais longe de promover a sensibilização dos indivíduos provocam uma espécie de torpor que os tornam insensíveis e coniventes com a perpetuação das relações bárbaras. O lazer é um *continuum* do mundo do trabalho, servindo de escape para que o trabalhador se alivie para no outro dia estar disposto. A partir disso, os produtos culturais destinados a esse tempo livre seguem a lógica do menor esforço intelectual, centrando-se na previsibilidade dos conteúdos, reforçando os valores desejados:

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132).

Duarte (2003) enfatiza a relação estabelecida por Adorno com o esquematismo kantiano, quando afirma que a indústria cultural teria usurpado dos indivíduos a capacidade de interpretar a realidade a partir de esquemas que lhes seriam próprios, passando a julgar os bens culturais e, por último, a própria realidade a partir de padrões exteriores, fabricados previamente por essa indústria, isto é, de forma heterônoma.

Adorno e Horkheimer (1985) alertam que, mesmo correndo o risco de ser interpretado como reacionário, a democratização dos bens culturais foi perniciososa à classe dominada, pois esses lhes foram oferecidos sem que ela tivesse plena condição de acolher o seu caráter ativo, que promoveria impacto verdadeiro nas subjetividades. No lugar da formação, foi ofertada a sua completa negação- a

semiformação. Inclusive, o filósofo argumenta que, diante da semiformação, a não-cultura é menos nociva, pois ainda conserva potencialidade crítica:

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia — qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados —, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2005, p. 09).

“Por outro lado, a semiformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas” (ADORNO, 2005, p. 09). A partir do exposto, Adorno declara que a semiformação atua destituindo os sujeitos de esquemas próprios de apreensão da realidade, substituindo-os por esquemas rasos e exteriores.

Perante o contexto de prevalência da Razão Instrumental que se coloca a serviço do capital e que renuncia a reflexão sobre os impactos da técnica sobre o mundo dos homens, Adorno destaca o papel da educação como forma de resistir à semiformação e aos seus efeitos deletérios sobre as subjetividades.

Marcado pelo o impacto assombroso do regime nazista alemão que promoveu o genocídio de milhares de pessoas, apoiando-se em argumentos e em técnicas científicas, Adorno (1995, p. 19) assinala que “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Para ele, evitar a barbárie seria o principal propósito da educação. Por barbárie, esse autor, influenciado pelo pensamento freudiano, compreende o estado da civilização atual que, à revelia do alto desenvolvimento tecnológico, encontra-se tomada “[...] por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir” (ADORNO, 1995, p. 155).

Adorno (1995) denuncia que, após a derrota do nazismo na Alemanha, ocorreu uma tentativa de apagamento da memória do passado aterrador, na medida em que o passado não foi revistado para que se esclarecessem as causas que lhe originaram, mas sim para que ele fosse encerrado, sendo essa via encarada como o único modo possível para que a Alemanha pudesse progredir enquanto nação:

Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a serio, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível

inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça (ADORNO, 1995, p. 29).

O filósofo argumenta ainda que tal atitude diante do passado eleva a probabilidade de que uma nova onda de barbárie, à semelhança de Auschwitz, torne a se repetir, pois não foram esclarecidas e superadas as suas causas:

Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas — e é discutível inclusive a própria amplitude em que tal crença ocorreu no passado — mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir (ADORNO, 1995, p. 62 - 63).

Adorno identifica que recorrentemente se justificava a recusa ao passado a partir de argumentos que remetem ao desconforto e ao impacto gerado por esse no psicológico dos indivíduos como se o esquecimento fosse um recurso psicológico de proteção. Todavia, ele salienta que tais mecanismos psicológicos “servem a objetivos bem realistas” (ADORNO, 1995, p. 62 - 63). Como quando os próprios representantes políticos revelavam os verdadeiros fins práticos para esse esquecimento - a tentativa de não prejudicar a imagem da Alemanha no exterior.

Embora Adorno (1995) recorra aos conceitos da psicanálise, que buscam entender o horizonte subjetivo, ele coloca-os em segundo plano, afirmando que, em primeiro plano, para explicar o fenômeno do totalitarismo deve-se considerar o peso das determinações objetivas – ordem e organização econômica:

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje tão desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação as quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação (ADORNO, 1995, p. 43).

Diante disso, o filósofo frankfurtiano reflete que tal mentalidade encontrava-se em conformidade com a tendência histórica, na qual vigorava o capitalismo tardio, caracterizado pelo tipo de racionalidade instrumental, sendo ela

uma regressão, na qual há a negação da autonomia. Essa negação serve de substrato para o desenvolvimento de personalidades com tendências autoritárias que se identificam com grandes coletivos, buscando neles segurança (ADORNO, 1995, p. 37).

O esquecimento estaria em conformidade com a progressividade da ordem burguesa que se fundamenta na lei universal da troca, operada de acordo com princípios matemáticos – cálculo- que, em última instância, não estão subordinados ao tempo concreto. Adorno (1995, p. 33) argumenta que o tempo concreto, que “procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração e praticamente não necessita mais da experiência acumulada”, desapareceu da produção industrial, estando, portanto, também condenado na organização da vida coletiva. Diante disso:

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995, p. 19).

Dessa maneira, as condições objetivas são de fundamental importância para compreender o contexto de ascensão e consolidação dos regimes totalitários. A Alemanha, no período anterior à ascensão de Hitler, vivia um momento de instabilidade econômica com grande sofrimento da população, que, nesse clima, identificou-se com o projeto nacionalista sob o comando de um líder forte.

Adorno (1995) afirma que o esquecimento do passado possibilita que ainda sobrevivam argumentações deturpadas que ressaltam os aspectos positivos do Terceiro Reich, eufemizando a barbárie perpetrada, pois “Em comparação ao *laissez faire*, o mundo hitlerista efetivamente protegia seus adeptos frente às catástrofes naturais da sociedade que se abatiam sobre as pessoas” (ADORNO, 1995, p. 37). Sem o recurso da memória seria difícil desvelar que o desenvolvimento nacional deu-se à custa do armamentismo militarista, que contou com a anuência da população, seduzida por uma massiva propaganda, na qual os fatos históricos eram distorcidos. Criaram-se inimigos nacionais que exigiam por parte do Estado uma postura forte.

Com base nisso, Adorno (1995) advoga que, diante da dificuldade de se mudar as determinações objetivas que desembocam na potencial repetição de Auschwitz, deve-se buscar trabalhar as subjetividades, esclarecendo-as a tomarem consciência das condições que gestaram a barbárie, de modo a promover a formação de subjetividades emancipadas:

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, e preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 121).

O filósofo assevera ainda que, ao destacar a necessidade de resgate da memória do passado aterrador, ele não quer fazê-lo para reduzi-lo a um ato panegirista, no qual são organizadas homenagens, celebrações, solenidades, encontros em honra aos mortos, pois reconhecia que tais ações não modificam o substrato, no qual se desenvolvem as subjetividades alienadas como as dos antissemitas:

Elas partem do pressuposto de que o anti-semitismo tenha em sua essência algo a ver com os judeus, podendo assim ser combatido por meio de experiências concretas com os judeus, quando, ao contrário, o verdadeiro anti-semita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências, por ser inteiramente inacessível (ADORNO, 1995, p. 48).

Nesse sentido, podemos compreender que, para o referido autor, a origem do anti-semitismo tem a ver com a expropriação dos sujeitos das instâncias internas que os confeririam capacidade de pensar a realidade de forma autônoma. Desse modo, o que se ver é a reprodução de um comportamento mimético que visa a autoconservação e, para isso, renuncia a agência do “eu” sobre a realidade (GAGNEBIM, 2006).

Diante do exposto, enfatizamos novamente que nosso autor advoga que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125). Com isso posto, a educação é apontada como instância com potencial de resistir a esse estado de coisas, promovendo a emancipação.

É necessário destacarmos que Adorno (1995) não desconsidera o caráter determinado da educação, entretanto reconhece a sua natureza ambígua, pois como instância mediadora, seria determinada pelas condições socioeconômicas de uma sociedade, servindo à reprodução de sua lógica, contudo, contraditoriamente também possuiria a potencialidade de atuar como resistência ao status quo, gestando um novo tipo de homem dotado de um pensamento crítico e reflexivo capaz de desvelar a irracionalidade de uma razão instrumental que fomenta a barbárie.

O filósofo afirma que a técnica teria encoberto a realidade com um “véu tecnológico”, tendo ela uma característica patogênica:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica e um conceito de meios dirigidos a autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132).

Diante disso, o filósofo lança o questionamento sobre como se daria a feiticização da técnica na psicologia dos indivíduos que passariam agir, desvinculando suas ações do seu impacto no mundo humano como o engenheiro que constrói um sistema ferroviário com exímia eficiência para conduzir milhares de pessoas para a aniquilação sem que isso gere nele nenhum remorso ou culpa. A técnica passou a ter um fim em si mesmo. Daí a importância do alerta de que “As reflexões precisam, portanto ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p. 161), pois a razão pode servir à dominação cega.

Para Adorno (1995), tal situação tem algo de perturbador, pois combatê-la significa se opor ao espírito do mundo, isto é, a tendência civilizatória que tem como substrato a falta de elo entre os homens. Essa apatia se dá em virtude da carência do amor nas relações humanas diante da sedução dos objetos. Tal carência é acentuada pelo apego a uma racionalidade impessoalizante, que incita o rompimento de vínculos sociais. O amor que confere liga às relações humanas passa a ser projetado nos objetos, na mercadoria. A própria cultura, dominada pela indústria cultural, passa a servir predominantemente como veiculação de uma ideologia sedutora que dota os objetos de afeição, expurgando-a das relações humanas.

Daí a necessidade de que a educação seja dirigida a promoção da emancipação, recuperando o sentido dado por Kant (1985) quando ele aponta que se deve fomentar um tipo de consciência verdadeira capaz de se contrapor às heteronomias impostas, sendo essa uma exigência do regime democrático.

Adorno (1995) assevera que a educação seria impotente se ignorasse seu caráter conservador, pois também tem como função promover a orientação dos homens no mundo, no entanto, exprime que, em um contexto de prevalência de consciências coisificadas, a educação deve focar no seu papel de resistência ao dado:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 132).

Seria, portanto, de fundamental importância que uma educação com um caráter emancipador fosse desenvolvida logo na primeira infância. A escola como instituição reconhecidamente com a função de promover a socialização dos indivíduos deve estar comprometida com a destruição das relações autoritárias que contribuem para dotar o ser humano de um gosto sádico, que confere um caráter digno à resignação diante dor:

O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 1995, p. 128).

Desse modo, educação para desbarbarização não deve premiar a dor nem promover a repressão do medo. Como também, não deve estar pautada no fomento da competitividade entre os indivíduos. Adorno (1995) acredita que, com base nessas novas relações não-violentas, podem ser mitigados os elementos que geram a identificação dos indivíduos com as personalidades autoritárias, necessárias para a vigência dos regimes totalitários, pautados no coletivismo cego.

Nessa perspectiva, podemos reafirmar que tratar da Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva crítica, é questionar-se sobre a possibilidade de se promover impacto nas consciências, de modo a formar sujeitos autônomos capazes de desnaturalizar os padrões bárbaros presentes nas relações. Compreendemos o termo crítico a partir das formulações de Adorno (1995), que confere ao termo um sentido negador das formas tradicionais de compreensão da realidade. Tal perspectiva, adotada por Adorno (1995), não permite que se trate o objeto estudado a partir de uma pretensa objetividade e neutralidade. Portanto, ao tratar dos direitos humanos deve-se buscar desvendar a relação desses direitos com contexto social, expondo, inclusive, seu vínculo essencial com o modo de produção capitalista e suas limitações.

Nas próximas seções, iremos discorrer sobre como o ensino de Filosofia pode contribuir para o delineamento de uma nova forma de consciência que se contraponha a uma sociedade, no qual vigora a razão instrumental e a semiformação. Ao propormos a articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, não fazemos para apenas referendar o que está posto na legislação, mas porque acreditamos que a Filosofia tem potencial para permitir a desconstrução de conceitos como direitos humanos, democracia e cidadania, como também, para perceber suas características salutares para enfrentamento da barbárie.

3.3 O ensino de Filosofia e Educação em Direitos Humanos: por uma articulação a favor da emancipação

Como questiona Bittar (2007, p. 330) “Qual o método e qual a finalidade da educação e da pesquisa em direitos humanos? Qual seria, senão a humanização?” A partir dessa inquietação, colocamo-nos o desafio de refletir sobre o ensino de Filosofia e sobre a possibilidade desse contribuir para o fomento da Educação em Direitos Humanos. Aqui podemos remeter à importância e necessidade do ensino de Filosofia, pois ele “se reveste do caráter radicalmente crítico-reflexivo. É essa a sua ‘espinha dorsal’ que poderá contribuir significativamente para a superação da semiformação da qual fala Adorno” (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 118).

Porém faz-se mister destacarmos que, quando tratamos do ensino de Filosofia na educação básica, somos confrontados com questões acerca de sua natureza e de sua função. As respostas a essas questões não podem ser abstratas e inacessíveis, afinal o ensino de Filosofia precisa se justificar para um público não-iniciado que não está, em sua maioria, motivado previamente. A problemática que se apresenta diz respeito à possibilidade de se ensinar Filosofia para um público massificado que não dispõe, em grande parte, de capital cultural necessário para apreensão filosófica (RODRIGO, 2009). Desse modo, é necessário delinear a identidade da Filosofia na educação básica, contudo tal esforço se mostra complexo, pois se tem que lidar com uma tradição que se desenvolve desde a Antiguidade, perpassando diversos contextos econômicos e sociais decisivos para o seu caráter.

Nesse sentido, Adorno (1991) questiona o papel da Filosofia diante do desenvolvimento da técnica e da maior independência e consolidação das ciências particulares. Segundo ele, a Filosofia perdeu seu lugar como campo de saber privilegiado, legítimo, pois o que se entendia como seu principal cabedal- o delineamento de sistemas e a investigação sobre o Ser- foi questionado ora pela impossibilidade dessa sistematização ora pela deficiência da Filosofia em elaborar resultados para além da abstração:

Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, deve, de início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real. Nenhuma razão legitimadora poderia se encontrar novamente em uma realidade, cuja ordem e conformação sufoca qualquer pretensão da razão; apenas polemicamente uma realidade se apresenta como total a quem procura conhecê-la, e apenas em vestígios e ruínas mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa. A filosofia, que hoje se apresenta como tal, não serve para nada, a não ser para ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual. (ADORNO, 1991, p. 74).

Adorno (1991) afirma que a Filosofia mesmo com as tentativas empreendidas na contemporaneidade, como com a Fenomenologia de Husserl, nunca conseguiu se desvencilhar completamente do seu cerne idealista, tendo, como principal expressão nos tempos hodiernos, Hegel. Assim ele compreende que a Filosofia não deve abarcar para si o papel de representante da realidade. Com o reconhecimento do seu “fracasso” diante do desenvolvimento das ciências particulares alinhadas com a produção da técnica, Adorno (1991) afirma que sua existência ainda se tornaria possível, apenas a partir da recuperação de seu caráter

virulento, negador da forma tradicional de compreensão da realidade, que se apóia na construção de conceitos cada vez mais distantes do empírico. Nas suas palavras:

Pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material, com seu arquétipo. Se hoje mais do que nunca a ideologia incita o pensamento à positividade, ela registra astutamente o fato de que justamente essa positividade é contrária ao pensamento e de que se carece do encorajamento amistoso da autoridade social para habituá-lo à positividade. O esforço que está implícito no conceito do próprio pensamento, como contraparte à intuição passiva, já é negativo, uma rebelião contra a pretensão de todo elemento imediato de que é preciso se curvar a ele (ADORNO, 2009, p. 25).

Dessa maneira, para Adorno (2009) como saída para esse estado de inércia, a Filosofia deveria comprometer-se com seu caráter negativo, de modo que se repensasse a relação entre sujeito e objeto. Na teoria tradicional, com a concepção de uma subjetividade autônoma, a realidade é encaixotada em esquemas prontos, no qual se nega o contraditório em favor da unidade do real.

É necessário que a Filosofia desencante o conceito, pois sabe que o pensamento não consegue abarcar todas as nuances do objeto, devido a natureza fragmentária dele. Desse modo, no momento em que se estabelece o conceito, características da realidade que não podem ser comunicadas- não-conceituais- são ignoradas. Diante disso, Adorno (2009) advoga que a Filosofia deve buscar habilitar novamente a experiência com os objetos pensados a partir do método dialético. Todavia não a dialética no sentido hegeliano, que admite o contraditório, mas o suplanta em favor da síntese:

O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu supercrescimento: ele impede que ela se autoabsolutize. É preciso refuncionalizar uma ideia que foi legada pelo idealismo e que foi corrompida por ele mais do que qualquer outra: a ideia do infinito. [...] A filosofia quer mergulhar muito mais literalmente no que lhe é heterogêneo, sem o reduzir a categorias pré-fabricadas. [...] Uma filosofia transformada precisaria revogar essa petição, não poderia mais enredar a si mesma e aos outros na crença de que teria o infinito à sua disposição. Ao invés disso, porém, em um sentido atenuado, ela mesma se tornaria infinita na medida em que despreza a possibilidade de fixar-se em um corpus de teoremas enumeráveis. Ela teria o seu conteúdo na multiplicidade, não enquadrada em nenhum esquema, de objetos que se lhe impõem ou que ela procura; ela se abandonaria verdadeiramente a eles, sem usá-los como um espelho a partir do qual ela conseguiria depreender uma vez mais a si mesma, confundindo a sua imagem com a concreção (ADORNO, 2009, p. 19 - 20).

Segundo Adorno (1991), não se deve buscar que o objeto se renda ao pensamento, contraditoriamente o pensamento deve estar constantemente

empenhado em se conectar com os objetos pensados, captando seu caráter plural e fragmentado, que embora se pretenda fixar sabe-se que foge a possibilidade de captá-lo inteiramente.

Desse modo, a Filosofia deve renunciar a pretensão de elaborações de sistemas, afirmando que ela deve estar comprometida com um caráter de busca de compreensão da realidade, de decifração da realidade a partir de diversos pontos justamente por sua natureza fragmentada. Assim, defendeu que a Filosofia deveria estar em constante relação com outros campos, como com a Sociologia, de modo a combater sua tendência de produzir discursos a partir de esquemas prévios, dissimulando o real (ADORNO, 1991).

Perante o exposto, Adorno (2009) enfatiza que a importante contribuição que a Filosofia tem a dar no estado de coisas vigente no capitalismo seria justamente a sua elaboração negadora, que desvela o inquestionável, como o caráter totalitário da razão instrumental. Em nome dessa racionalidade cega, neutra, impessoalizante, travestida de progresso, tem-se presenciado a submissão do homem e da natureza a uma condição de servidão ante ao capital.

Sobre isso, Horkheimer (1976), parceiro intelectual de Adorno, reflete que o projeto moderno de esclarecimento que visava libertar o homem da condição de fantoche de deidades, atacando a religião, acaba por inviabilizar também a Filosofia com sua metafísica. A razão foi crivada em duas naturezas: a Razão Subjetiva e a Razão Objetiva. Na esteira do progresso burguês, a razão objetiva, capaz de promover a reflexão sobre os princípios éticos e políticos, dotando a vida coletiva de uma racionalidade que vincula os interesses individuais aos interesses coletivos, foi mitigada e, em seu lugar, consolidou-se a Razão Subjetiva, envolta em uma perspectiva pragmática, preocupada unicamente na adequação dos meios para se atingir os fins almejados:

No aspecto formalista da Razão Subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo. Em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se sua submissão a conteúdos heteronômicos. [...] Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-lo (HORKHEIMER, 1976, p. 289).

Diante desse contexto, Horkheimer (1976) compreende que a democracia, regime tão celebrado por permitir a participação de uma maioria na

decisão dos rumos coletivos não passa de um simulacro, visto que a Razão Subjetiva suplanta as possibilidades de avaliar a realidade a partir de parâmetros que não sejam utilitários. Em outras palavras, a democracia esvaziou-se de seu conteúdo espiritual, sendo apenas resquício da Razão Objetiva, na medida em que os sujeitos não exercem uma posição crítica, valorativa ante a realidade. O que vigoraria seria um irracionalismo da maioria.

Adorno (1995) também coloca em relevo o fato de que a democracia só é possível plenamente a partir da existência de sujeitos emancipados:

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 1995, p. 169).

Para o nosso autor, a racionalidade instrumental, como força produtiva do capitalismo, entranha-se em todos os campos da vida social. A própria cultura passa a ser vivenciada a partir dos moldes da indústria cultural. Nesse sentido, os homens se tornam inaptos a experienciar a realidade. Entre o objeto e o sujeito interpõem-se representações a priori, que impedem uma relação viva e autônoma entre eles.

Adorno (1995, p. 151) defende assim que “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais”, nas quais o homem explicita sua capacidade autônoma, livre e reflexiva diante do objeto pensado, combatendo a tendência de conceber a realidade a partir de esquemas prontos, advindos à consciência de forma heterônoma. Desse modo, a barbárie como a perpetrada pelo nazismo, deu-se pela incapacidade dos homens em realizar experiências, sendo alvos fáceis de coletivismos:

Ela seria definida muito mais por traços como pensar conforme as dimensões de poder — impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de auto-reflexão, enfim, ausência de aptidão a experiência. Personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. No fundo dispõem só de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada pelos mesmos (ADORNO, 1995, p.69).

Seria necessário então reabilitar a humanidade para a experiência, a educação deveria estar motivada por esse princípio: a promoção de experiências

formativas. “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). É claro que “a educação em si não reduz as desigualdades, mas a educação crítica pode fornecer fortes elementos para a formação de homens críticos, capazes de pensar a sua existência social e de saber como agir para transformar a atual realidade [...]” (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 111).

Nesse âmbito, destacamos a dualidade do processo educativo que tanto pode promover a adaptação como também a emancipação, resistência. Todavia, em grande medida, nos tempos atuais, a educação encontra-se subjugada pela lógica da razão instrumental e a instituição escolar é tida como instituição primordial encarregada de formar as subjetividades a serem integradas à ordem dominante.

Nesse modelo de capitalismo, a estrutura e o funcionamento da escola corrompem a possibilidade de se gestar sujeitos autônomos, isto é, a escola está impossibilitada de promover experiências verdadeiramente formativas. Como pondera Prestes (1995), a compartimentalização das disciplinas, os modelos avaliativos, o incentivo à competitividade, os preconceitos impregnados em sua cultura, a forma autoritária com que lida com seus estudantes são exemplos claros que a educação longe de promover a desbarbarização atua mais como fator de embrutecimento:

Esse predomínio se traduz pela interpretação pedagógica dos processos de coletar dados, seriar, classificar e desvincular os meios de uma totalidade. Assim, verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico- experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo, que autonomiza o conhecimento e a profissionalização, nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as experiências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder (PRESTES, 1995, p. 97).

De modo contrário a essa tendência, tratar da Educação em Direitos Humanos é buscar impactar as mentalidades, construir a possibilidade de formas não-violentas de interação na sociedade, que perpassa por reconhecer a dignidade do outro. Para isso, como aponta Adorno (1995, p. 121), é necessário recuperar o caráter de resistência da educação, de modo a se promover uma “inflexão em direção ao sujeito”, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de se opor a uma realidade violadora. A partir dessa compreensão, assumimos que a perspectiva

filosófica de educação defendida por Adorno (1995) pode contribuir para o processo de efetivação da Educação em Direitos Humanos, visto que uma educação que busque consolidar esses direitos não deve estar pautada em uma perspectiva meramente instrutiva, mas sim deve estar sedimentada em uma perspectiva que vise a um ideal formativo, gerador de autonomia do pensar (BITTAR, 2007).

Diante disso, ressaltamos o papel de contribuição da Filosofia, como delineada por Adorno (1995), com sua atitude crítica, negadora, capaz de recuperar a concreticidade da realidade, percebendo a relação dos direitos humanos com as determinações objetivas, como também, suas limitações na efetividade da sociedade capitalista. Corroboramos a posição de Petry (2011) quando essa autora defende a tese de que a Filosofia, pautada na dialética negativa, pode assumir um importante papel como experiência formativa, capaz de devolver aos sujeitos a capacidade de se relacionar com os objetos de uma forma não tutelada, oferecendo resistência à semiformação:

A filosofia que pretende se manifestar como oposição à reificação deve promover a experiência intelectual dos indivíduos, principalmente porque, ainda que se apresente de forma objetiva na sociedade, atua subjetivamente na consciência e é nessa esfera do particular que a filosofia pode ousar sonhar com algum tipo de transformação, incentivando a reflexão com seus objetos por meio da crítica dialética. Como também afirma Horkheimer, “a fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira” (PETRY, 2011, p. 124).

Adorno (1995) destaca como a Filosofia e seu ensino devem estar a serviço de um ideal formativo (*Building*). Ao analisar os exames realizados na Alemanha para habilitação de professores de Filosofia para docência nas escolas superiores do estado de Hessen, Adorno (1995) reflete que o ideal de formação não diz respeito apenas a posse de esquemas explicativos desenvolvidos pela filosofia ou pela ciência, ao longo da história, mas sim um uma atitude reflexiva da consciência que estabelece relações entre a teoria e o contexto dado. Ou seja:

É justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir, e, gostaria de acrescentar, também aquilo que o exame exige em termos de filosofia; que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação a sua atividade. [...]. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação

cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995, p. 69).

Desse modo, o pensamento filosófico deve renunciar toda forma de apreensão da realidade a priori, sem que o indivíduo exerça sua capacidade de reflexão. Para Adorno (1995), a educação deve promover a individuação, processo distinto do individualismo. Por individuação, compreende-se a tendência para fortalecer no indivíduo uma atitude independente diante daquilo que está imediatamente posto, sendo ela antídoto para a tendência adaptativa da sociedade administrada no capitalismo.

Aqui chamamos a atenção para a farsa de uma educação pautada no respeito aos direitos humanos, que os apresenta com uma aura transcendente e a-histórica, independentes das contradições que se colocam entre as postulações formais e a realidade material. O intenso cenário de violações, em nível mundial, a esses direitos exemplificam bem suas fragilidades. Portanto, Adorno (1995, p. 124) não vê efetividade na estratégia que comumente se aponta para superação da barbárie como o estabelecimento de vínculos de compromisso, pois concebe que “[...] significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”. O filósofo aponta que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para reflexão, a autodeterminação, a não participação.” (ADORNO, 1995, p. 124).

Compreendemos que a existência de uma legislação em nível internacional e nacional que oriente como os direitos humanos devem ser tratados na vida coletiva foi um avanço histórico. Entretanto, assim como Adorno (1995), destacamos a insuficiência de uma Educação em Direitos Humanos que intente ser apenas informativa sobre os parâmetros legais. É claro que, como encaminha as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) um dos pilares fundamentais deve ser a “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local”.

A esse respeito, Candau *et alii* (2014) aponta quatro aspectos fundamentais que devem ser explicitados na Educação em Direitos Humanos, dentre

eles está contemplado o aspecto de apropriação de conhecimentos historicamente acumulados sobre os direitos humanos. São eles: 1) saber/conhecer os direitos, 2) desenvolver uma autoestima positiva, 3) promover a capacidade argumentativa e 4) ser um (a) cidadão (ã) ativo(a) e participativo(a).

No que se refere ao primeiro aspecto- saber/conhecer os direitos, Candau *et ali* (2014) identifica a importância de esclarecer que os direitos positivados, ao longo da história, foram frutos da luta dos movimentos sociais, dessa forma, foram conquistas que exigiram uma postura crítica e atuante dos indivíduos. Em relação ao segundo aspecto – desenvolver uma autoestima positiva –, a autora destaca a necessidade de se promover uma pedagogia que empodere os sujeitos, especialmente, aqueles que se encontram à margem do jogo de poder na sociedade, sofrendo por não terem seus direitos efetivados. No tocante ao terceiro aspecto – promover a capacidade argumentativa –, Candau *et ali* (2014, p. 124) aponta “que [uma competência que] deve ser desenvolvida na formação de um sujeito de direitos é o uso da palavra e a capacidade argumentativa, para ter condições de defender com consistência seus direitos e os das outras pessoas e grupos”. Em relação ao quarto aspecto – ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a) –, a autora defende que se deve ter em mente uma concepção de cidadania plena, não aquela que seja apenas formal, ou seja, os sujeitos de direitos devem dispor de espaços nos quais encaminhem e explicitem suas demandas ativamente.

Em um contexto marcado por relações violentas, pelo gosto sádico, pela premiação da dor e pelo enfraquecimento dos laços de amor é vital que se promova uma educação que tenha como objetivo a sensibilização:

Um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada (*verdinglichtes Bewusstsein*) (BITTAR, 2007, p.316).

Adorno (1995) reflete que o holocausto foi possível porque a sociedade alemã estava tomada por uma frieza, uma apatia. “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar

possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995, p. 134).

Nesse sentido, Candau *et alii* (2014, p. 44) destaca que, para o fortalecimento da democracia e, assim, dos direitos humanos, é necessário “educar para o nunca mais”. Em outras palavras, coloca-se como imperativo a recuperação da memória do passado violador como forma de denunciar seus efeitos nefastos, como também, permitir o esclarecimento sobre as condições que tornaram esse passado possível, apontando-se a possibilidade de construção de novas formas de sociabilidade. Assim:

Educar para o “nunca mais” significa promover o sentido histórico e resgatar a memória em lugar do esquecimento. Em nossos contextos, onde o ditado popular afirma “que o povo tem memória curta”, é de fundamental importância desenvolver este aspecto nos processos educativos, especialmente orientado a favorecer a construção da cidadania e da vivência democrática. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da impunidade e formar para a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias (CANDAU *et al.*, 2014, p. 44).

Tal entendimento corrobora a posição tomada por Adorno (1995, p. 48) de que “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua auto-consciência e, por essa via, também o seu eu”. Essa elaboração é necessária para que se tornem conscientes os mecanismos que promovem a barbárie. Na Alemanha, essa elaboração, segundo o autor, não ocorreu da forma profunda como deveria, sendo confundida, em vários momentos, com atos de homenagens aos mortos, deixando um vácuo que permite a disseminação das mesmas condições que tornaram possível Auschwitz. Inclusive, Adorno (1995) revela que não é incomum a elaboração de discursos que tentavam eufemizar e até justificar os atos bárbaros, reportando-se, muitas vezes, um saudosismo.

Podemos traçar alguns paralelos entre o contexto alemão analisado por Adorno (1995) e o contexto brasileiro. A história brasileira está erigida em um substrato violento, no qual a relação entre as diferentes classes sociais estava imersa em um sadismo, referendado pela religião oficial. O país sustentou o regime monárquico durante muitos séculos, sendo um dos últimos a aboli-lo, através de um golpe perpetrado pela própria elite nacional, sem a participação popular. Seu regime democrático é recente e entremeado por ditaduras que encararam com desprezo os

proclamados direitos humanos. Portanto, não se pode encarar com ingenuidade o atual revisionismo histórico, que encara com saudosismo a ditadura militar, justificando a violência, a perseguição política e o desrespeito aos direitos humanos. Retoma-se assim a posição do autor quando ele aponta que “O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente, porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995, p. 49).

Diante dessas considerações, em nossa experiência por meio de uma ação interventiva com os alunos, assumimos uma concepção crítica da Filosofia no sentido de que “o ensino de Filosofia tende a desenvolver o espírito crítico do aluno, cuja aprendizagem dos conteúdos filosóficos resulta de experiências, do contexto sócio-histórico e da atitude interrogativa frente à vida (LOPES; SILVA FILHO, 2017b).

Compreendemos o termo crítico a partir das formulações de Adorno (1995), que confere ao termo um sentido negador das formas tradicionais de compreensão da realidade, que não permite que se trate o objeto estudado – direitos humanos – a partir de uma pretensa objetividade, neutralidade. Como também, ressaltamos o papel da educação, de forma geral, e da Filosofia, em específico, com a promoção de experiências formativas, necessárias para que os indivíduos se contraponham à lógica da semiformação com sua apatia diante do coletivo. Portanto, ao tratar dos direitos humanos buscamos desvendar a relação desses direitos com a realidade social, expondo, inclusive, seu vínculo essencial com o modo de produção capitalista e suas limitações.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA

Ao propormos esta prática interventiva, que busca a articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, intentamos promover impactos nas consciências e, desse modo, nas ações dos estudantes. Para isso, tivemos que realizar uma intensa reflexão sobre os aspectos teóricos, que envolvem o ensino Filosofia e a Educação em Direitos Humanos, de modo a delinear ações condizentes com objetivo proposto, como também, tivemos que refletir sobre as questões empíricas, vinculadas à existência e ao funcionamento da instituição escolar, escolhida como campo empírico.

Diante do exposto, indicamos que, neste capítulo, objetivamos tratar dos diversos aspectos que permitem compreender a natureza da ação interventiva proposta, a saber: a problemática abordada e sua relação com contexto empírico; a situação dos participantes, incluindo a descrição sobre suas percepções acerca dos direitos humanos prévias e posteriores à ação interventiva; a metodologia adotada; os ciclos de ações implementadas e o cronograma seguido.

4.1 Elementos instrumentais e metodológicos da prática interventiva

4.1.1 A identificação do problema e sua relação com o contexto

A partir das observações prévias realizadas, em sala de aula, com o objetivo de analisar como a comunidade da Escola de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, localizada em Fortaleza (CE), compreendia a temática dos direitos humanos, chamou-nos atenção os discursos proferidos pela maioria dos estudantes, que se posicionaram destacando, em suas respostas, que os direitos humanos se relacionavam com a defesa de “bandidos”. Surgiram respostas como “os direitos humanos só servem para defender bandido” e “os direitos humanos impedem que se punam criminosos, deixando a vítima sem vingança”.

Nesse sentido, a pesquisa sociológica realizada por Caldeira (1991), na cidade de São Paulo, oferece pistas sobre o imaginário presente e disseminado pelo senso comum, especialmente pela mídia, acerca dos direitos humanos no Brasil. A

autora afirma que, no ideário comum, associam-se os direitos humanos a privilégios de “bandidos”. Esses direitos não são compreendidos em sua globalidade que inclui a luta por direitos civis, políticos, econômicos, sociais e coletivos. Embora, os entrevistados, na pesquisa realizada por Caldeira, ao serem questionados sobre a importância da efetivação de direitos sociais, como educação, habitação e saúde, concordassem com a garantia desses pelo Estado, contraditoriamente, não defendiam os direitos humanos, pois lhes associavam à concessão de privilégios a “bandidos”, sendo esses não-cidadãos, estando até mesmo no limite da humanidade. Desse modo, a preservação da vida e da dignidade desses indivíduos eram tidas como privilégios a serem combatidos.

Sobre tal situação, Caldeira (1991, p. 168) ainda argumenta que “Enquanto a maioria da população considera essenciais os direitos à saúde, à educação, à previdência social etc., tende a ver como luxo os direitos de expressão, de participação em associações, de liberdade individual”. Sendo a luta dos defensores dos direitos humanos para os presos comuns situada, especialmente, na garantia da preservação dos direitos civis, individuais. Desse modo, para Caldeira faz-se uma associação única entre direitos humanos e direitos civis, de forma que esses são tidos como dispensáveis, não devendo ser estendidos a todos os tipos de pessoas. Há ainda o entendimento que a concessão de privilégios aos criminosos acaba por negar e subtrair dos “cidadãos de bem” a garantia de direitos legítimos. Esse cenário passaria a até mesmo incentivar atuação dos criminosos que sabem que gozam da proteção da justiça.

Acompanhando tal percepção acerca dos direitos humanos, analisada por Caldeira (1991), ao debatermos com os estudantes de ensino médio sobre essa temática, foram dadas respostas semelhantes. Tais discursos eram reforçados por eles a partir de exemplos reais, divulgados intensamente pela mídia televisiva. Entretanto, é importante destacarmos que os alunos, ao serem perguntados sobre o que eram os direitos humanos, tiveram dificuldade em dar respostas mais profundas sobre a natureza desses ou sobre o seu desenvolvimento ao longo da história, predominando as respostas já mencionadas e amplamente reproduzidas pelo senso comum.

Diante de tal cenário, acreditamos que deveríamos incentivar os estudantes a superarem uma percepção dos direitos humanos como algo em que se

ouve falar, mas que não se entende verdadeiramente sua natureza, promovendo uma atitude de estranhamento acerca dos sentidos dados pelo senso comum.

Dessa maneira, defendemos a articulação entre a Educação em Direitos e o ensino de Filosofia, pois o campo filosófico é capaz de contribuir pra dotar os indivíduos de uma atitude questionadora, problematizadora diante da realidade. Como defende Gallo (2012), a Filosofia proporciona experiências do pensamento, isto é, engendra, através do ato de filosofar, novas formas de pensar o mundo. Ela tem a capacidade de problematizar aquilo que está naturalmente posto.

Para analisarmos com complexidade as percepções sobre direitos humanos defendidas pelos estudantes, é preciso levarmos também em consideração o contexto social, no qual a escola está inserida e de onde é oriunda a maior parte de seu público estudantil. A Escola de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, escolhida como campo empírico, é localizada na comunidade do Vicente Pinzón, bairro fortalezense com altos índices de violência e de criminalidade, chegando a liderar muitas estatísticas que revelam taxas elevadas de roubos, lesões corporais e homicídios.

Como destacado pela Pesquisa Cartográfica da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza (BRASIL *et al.*, 2010), o bairro revela muitos paradoxos sociais, pois é ladeado por bairros nobres como Dunas, Papicu e Mucuripe, mas sofre com os problemas comuns à periferia, dentre eles, moradias irregulares como favelas, problemas de segurança relacionados ao tráfico de drogas, gangues, roubos e mortes.

No ano de 2015, o bairro do Vicente Pinzón foi escolhido como o primeiro território de atuação do Projeto Pacto por um Ceará Pacífico, instituído pelo Decreto nº 31787 e desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará (cf. CEARÁ, 2015). Tal projeto prevê a atuação integrada e compartilhada dos órgãos e entidades públicas estaduais, municipais e federais, junto à sociedade civil, com o objetivo de desenvolver diversas atividades de prevenção da violência, redução da criminalidade e construção de uma Cultura de Paz no território cearense.

A própria inauguração da escola, no ano de 2014, esteve atrelada ao objetivo de ofertar a tal comunidade tão fragilizada uma oportunidade de um projeto educativo inovador. Diante disso, consideramos de grande importante descrever sucintamente a natureza das escolas profissionais da rede estadual do Ceará, pois elas diferem das escolas regulares no que se refere à carga horária de professores e

de estudantes, funcionando em turno integral, além de possuírem currículo diferenciado, abarcando as disciplinas do currículo regular, as disciplinas do currículo diversificado (Mundo do Trabalho e Projeto de Vida) e as disciplinas dos cursos técnicos que são ofertados.

Essas escolas começaram a ser implementadas desde o ano de 2008 (Lei estadual nº 14. 273/2008), a partir de parceria entre o Governo do Estado do Ceará e o Governo Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado, e têm como estratégia central a integração do ensino médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação de tempo integral aos estudantes. Com esse compromisso, a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges oferta atualmente cinco cursos técnicos: Logística, Administração, Petróleo e Gás, Mineração e Portos. Ao total, no ano de 2020, possuía doze turmas de ensino médio, sendo quatro delas, de 1ª série; quatro de 2ª série e quatro turmas de 3ª série.

Perante o exposto, também pensamos que esta ação de intervenção poderia contribuir para esclarecer os estudantes acerca dos “benefícios”, que estão sendo promovidos na comunidade por parte do Estado, de modo que os estudantes tomassem consciência que esses “benefícios” não são uma concessão por parte do Estado, mas sim a efetivação de direitos que já estão garantidos nos aparatos legais.

4.1.2 Em relação à docente-pesquisadora e aos estudantes

Consideramos necessário expor sumariamente a trajetória acadêmica e profissional da docente- pesquisadora, pois ambas trazem elementos que permitem compreender melhor a dinâmica da sua inserção na escola bem como suas motivações e seus limites.

Inicialmente apontamos a formação inicial em Ciências Sociais (licenciatura) e o desafio assumido, a partir do ano de 2015, de lecionar uma disciplina – Filosofia – para a qual não possuíamos formação inicial. Tal realidade também é vivenciada por muitos profissionais da educação que assumem a responsabilidade de lecionarem disciplinas afins e, em alguns casos, disciplinas totalmente dispares em relação à sua formação inicial.

Na rede estadual de ensino do Ceará, é disponibilizada apenas uma hora aula para a disciplina de Filosofia, desse modo, esses profissionais para completarem sua carga horária têm várias turmas e assim, muitas vezes, precisam lecionar em mais de uma instituição de ensino. O que torna o trabalho cansativo e oneroso. Essa situação é contornada quando o professor aceita lecionar outra disciplina, de modo a concentrar sua carga horária em uma instituição de ensino.

É preciso destacarmos que o desafio de lecionar Filosofia, motivou-nos a buscar uma melhor formação, de modo que pudéssemos conferir à Filosofia a especificidade e a originalidade próprias de seu campo. Neste sentido, destacamos a importância do Mestrado Profissional em Filosofia, que não restringe a participação apenas aos professores com formação inicial na área, mas acolhe aqueles que efetivamente lecionam a disciplina. Consideramos tal esforço importante, pois não nega a realidade de muitos profissionais, prestando-lhes auxílio e condições de dotarem sua ação de maior intencionalidade, contribuindo para a valorização da Filosofia nos diversos níveis de ensino.

Diante do exposto, cabe também enfatizarmos que o Mestrado Profissional por visar a impactar a prática docente, exige que o profissional esteja, durante o tempo de mestrado, também atuando em sala de aula. Desse modo, colocou-se como desafio conciliar nossa atuação em sala de aula em duas disciplinas distintas – Sociologia e Filosofia- ao processo de pesquisa.

A partir desse breve apanhado, acreditamos ser possível analisarmos de forma realística o campo das possibilidades e das limitações à ação docente nesta ação interventiva. Em relação ao público-alvo, informamos que tal prática interventiva foi implementada em duas turmas de 2ª série do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges que somavam juntas o total de 66 estudantes. De modo geral, nessas turmas, a maioria dos alunos estava na faixa etária de 16 a 18 anos. Tais turmas foram escolhidas de acordo com critérios que levaram em consideração a disponibilidade de tempo da docente-pesquisadora para trabalhar com essas turmas durante o período de execução desta ação interventiva (ano letivo de 2019).

4.1.3 A intervenção por meio da pesquisa-ação

Para atingir os objetivos propostos, adotamos como metodologia a pesquisa-ação devido a sua natureza participativa e interventiva que, utilizada em um contexto educacional, é capaz de promover processos de observação, de reflexão e de reestruturação da prática docente a partir da identificação de um problema:

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (PICHETTI; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 4ss).

Para embasar tal escolha metodológica, recorreremos, especialmente, aos teóricos Thiollent (1986) e Tripp (2005) que discutem os fundamentos da pesquisa-ação e, em especial, abordam sua utilização na pesquisa educacional. Tripp (2005) compreende que a pesquisa-ação é um tipo de investigação que busca impactar a prática de modo que, ao mesmo tempo em que intervém, promove uma reflexão sobre a prática interventiva, buscando por meio, desse processo, promover melhorias na qualidade da realidade investigada. Assim:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445 - 446).

Tripp (2005) evidencia o processo cíclico em que se pauta a pesquisa-ação que, de forma geral, compreende as seguintes etapas: planejamento, implementação, descrição e avaliação da intervenção. Nisso, Thiollent também concorda ao afirmar que “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLENT, 2011, p. 79).

Os autores apontam ainda que ela está atrelada ao contexto da prática, como também, depende da participação dos sujeitos situados nela. Desse modo, possui uma natureza diferente da pesquisa científica tradicional que geralmente conta com um ambiente mais controlado, no qual as hipóteses são testadas, mas

não necessariamente tem um compromisso de promover impacto no contexto estudado.

É necessário destacarmos como Tripp (2005) reforça que a pesquisa-ação não pode ser confundida com o ativismo da prática rotineira que está envolto no reativismo, na repetição, na experiência desvinculada de uma reflexão teórica. Contrariamente, a pesquisa-ação busca promover uma ação planejada, deliberada, problematizadora da realidade, isto é, está envolta em intencionalidade. O referido autor ainda defende que, apesar de suas singularidades, a pesquisa-ação conserva o rigor científico necessário para ser reconhecida pela academia. Em suas palavras:

[...] eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa [pesquisa-ação] devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc. investigação (TRIPP, 2005, p. 447).

Diante disso, explicitamos que este trabalho pressupôs a utilização de técnicas de coleta de dados como observação livre, questionários, além de pesquisa bibliográfica e documental. Enfatizamos a divulgação externa como um dos aspectos importantes para concretização da pesquisa-ação (THIOLENT, 1986), de modo que este texto dissertativo objetiva atender a esse compromisso. Sobre esse aspecto:

Esse trabalho exerce um efeito de síntese de todas as informações parciais coletados e o efeito de convecção entre os participantes importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como um simples é feito de propaganda trata-se de fazer com os resultados de uma pesquisa que por sua vez poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e eventualmente sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação (THIOLENT, 1986, p. 71).

Além disso, diante das implicações que envolvem a efetivação de uma prática interventiva no contexto educacional, também consideramos importante discutir sobre alguns aspectos que envolvem a ética na pesquisa, em especial, na pesquisa-ação.

O sentido da ética na pesquisa científica está vinculado à discussão da ética em sentido mais amplo. Como argumenta Severino (2014), ao longo da história, muito tem se discorrido sobre ética e muitos sentidos lhe foram atribuídos. Em uma tentativa de elucidação, aponta que a ética pode ser entendida a partir de duas condições a priori: a primeira seria a presença da alteridade e a segunda o respeito à dignidade humana. Com base nesse sentido, o autor compreende que

podemos analisar os esforços da comunidade científica internacional para positivar, através de normatizações, o sentido de uma ética profissional que oriente a pesquisa científica, em especial, aquela envolve a participação de seres humanos, na qual se deve tentar assegurar como fundamental o respeito à dignidade humana. O Brasil, perante esses direcionamentos em nível mundial, tentou adequar-se e delineou toda uma legislação como a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Desse modo, frisamos que a ação interventiva aqui discutida foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará em junho de 2019 (cf. anexo A). Nesse sentido, asseveramos ainda que seguimos todos os protocolos orientados: descrevemos cada ação a ser implementada, os objetivos almejados, a metodologia, os riscos e benefícios envolvidos, como também, obtivemos as autorizações necessárias tanto do local a ser realizada a pesquisa como dos participantes envolvidos e seus responsáveis legais.

Para além do aspecto burocrático, é necessário evidenciarmos algumas questões importantes para o encaminhamento dessa investigação-ação. Como já referido, a pesquisa-ação objetiva, a partir da identificação de um problema, promover impactos tanto nos pesquisados como no pesquisador envolvido. Dessa maneira, essa metodologia tem ganhado destaque no campo educacional, especificamente, na área que envolve a formação continuada de professores. Esta prática interventiva segue esse direcionamento, estando ligada ao Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia. Uma problemática a ser refletida no campo ético é o fato da investigação se referir a própria prática do sujeito investigador. Dessa maneira, não é possível alcançar o distanciamento entre pesquisador e objeto, tão apontado como umas das condições necessárias a neutralidade do saber científico. Tal fato não desonera o pesquisador ou a pesquisa, mas implica na:

[...] exigência da explicitação das circunstâncias materiais e das condições de produção em que foi gerada, encarnadas no pesquisador ou pesquisadora e constitutivas dos lugares institucionais ou sociais aos quais o sujeito investigador se vincula ou em que milita. Diante desse cenário, tanto a prática profissional quanto o ambiente de trabalho podem se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos, reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico (VIDAL; SILVA, 2019, p. 42).

Como também destaca Gatti (2019), é importante ter a ciência de que o papel duplo- professor e pesquisador- além trazer implicações metodológicas, pode ainda afetar as relações de poder, de hierarquia, no ambiente de trabalho. Serão promovidas ações que, de certo modo, poderão implicar em risco para os envolvidos, como também, coloca-se a questão da confidencialidade dos dados, visto que serão coletados dados dos envolvidos e de práticas da instituição além da questão da vulnerabilidade dos participantes na tomada de decisões, como é o caso dos estudantes, na medida em que o professor detém, naquela situação, maior poder de definição de rumos. Como forma de mitigar os possíveis danos e conservar o potencial da investigação sobre a própria prática, é interessante que:

[...] os procedimentos de produção e recolha das informações e as metodologias de análise sejam sempre pautados pelos princípios de transparência da pesquisa, direito à privacidade dos sujeitos envolvidos, prevenção de danos e respeito à dignidade humana. (VIDAL; SILVA, 2019, p. 44).

Seguindo tais direcionamentos, de forma geral, analisamos que esta prática interventiva apresentou baixo risco. Foram coletados dados através de questionários, no entanto garantimos a confidencialidade dos participantes. Asseguramos também a possibilidade de a qualquer momento ser solicitada a desistência de participação e o descarte do uso dos dados coletados. Embora tenhamos utilizado a metodologia de oficinas pedagógicas que pressupõem a participação ativa dos estudantes em atividades de leitura, exposição oral e produção de materiais escritos e audiovisuais, garantimos que a exposição da perspectiva dos estudantes e a veiculação de suas produções só se dariam no contexto escolar e no âmbito acadêmico (divulgação externa da pesquisa), mas garantindo o princípio da confidencialidade já referido.

Tomamos cuidado também para que, no ambiente em que ocorreu a intervenção, mantivesse-se o clima amistoso de respeito à participação de todos. Além disso, todas as atividades que envolveram a produção de material escrito ou audiovisual foram realizadas de modo a garantir a segurança dos estudantes que, em momento algum, foram expostos a situações de perigo dentro ou fora da escola.

Por se tratar de uma ação que toma por base a relação professor-aluno e reconhecendo a assimetria de poder, nessa relação, buscamos envolver os estudantes em todo o processo que se iniciou com a apresentação da problemática

e sua relevância, como também, versou sobre como se delineariam as ações para o enfrentamento da problemática identificada. Somado a isso, cumprimos a demanda legal e burocrática de que todos os envolvidos e seus responsáveis expressassem consentimento por escrito.

4.1.4 Aspectos didáticos e metodológicos para a implementação da Educação em Direitos Humanos articulada ao ensino de Filosofia

Como indicado em capítulos anteriores, por meio da nossa experiência interventiva, intentamos impactar a consciência dos alunos, isto é, a forma como eles concebem e se posicionam acerca da problemática dos direitos humanos a partir do ensino de Filosofia. Desse modo, compreendemos a necessidade de que utilizássemos estratégias pedagógicas ativas. “Não se trata aqui de estabelecer ‘receitas prontas’ para o ensino, porquanto não se podem estabelecer técnicas a priori para a aplicação de uma metodologia adequada ao ensino de Filosofia” (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 119). De acordo com as estratégias pedagógicas ativas, “o importante é que o professor tenha como pressuposto uma concepção dialética do método e possa escolher o meio mais adequado para a conquista do processo ensino-aprendizagem (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 119) e foi justamente o que tencionamos com a proposição dessa experiência interventiva.

Como reflete Bittar (2007), a Educação em Direitos Humanos deve pautar-se em uma prática ativa, que se preocupe não apenas com a transmissão de conhecimentos sobre a natureza dos direitos humanos, mas também com a sensibilização dos estudantes, de modo que eles sintam-se comprometidos com tal problemática. Diante de um contexto social de intensas violações aos direitos humanos, devemos apelar para a construção de uma memória coletiva acerca dos acontecimentos violadores que colocaram e colocam em xeque o respeito à dignidade humana. Enfatizamos novamente o entendimento de Adorno (1995) que ratifica que a barbárie como a perpetrada pelo regime totalitário nazista deve servir como modelo negativo para que nunca mais torne a se repetir. Desse modo, deve-se buscar uma ação pautada na possibilidade de que os sujeitos construam experiências verdadeiramente formativas a partir da Filosofia.

É, então, urgente o delineamento de metodologias e estratégias pedagógicas que busquem não a mera instrução, através da exposição dos

conhecimentos sobre os direitos humanos construídos historicamente, mas sim a sensibilização e o compromisso dos estudantes. Como enfatiza Bittar (2007), a Educação em Humanos deve se apropriar de recursos como a música, o cinema, a fotográfica como meio de tocar os sentidos dos estudantes, produzindo reações como espanto, angústia, sofrimento etc.

Desse modo, é necessário se reabilitar as emoções diante da realidade, sendo essa pautada na razão instrumental que arroga para si a imagem de impassível e de lúcida, porque destituída de emoção:

Por isso, as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tomar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... (BITTAR, 2007, p. 323 - 324).

Essa preocupação de Bittar também é assumida por Candau *et alli* (2014) que sugere o uso da metodologia de oficinas pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos. De acordo com essa autora, tal metodologia possibilita a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o protagonismo estudantil, além de promover uma melhor integração entre a prática e a teoria. De acordo com a autora:

[...] as chamadas oficinas pedagógicas, [são] concebidas como espaço de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculo sócio-afetivos e do exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas, através do sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeos-debates, trabalhos com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 2008, p. 293).

Candau *et alli* (2014) ainda aponta que a adoção das oficinas pedagógicas deve se basear em três momentos principais: 1) sensibilização; 2)

aprofundamento e 3) compromisso. O momento da sensibilização é necessário para se promover uma primeira aproximação dos participantes com a problemática abordada. Nesse momento, deve-se buscar recuperar os conhecimentos prévios dos estudantes de modo a realizar a primeira síntese coletiva. Devem-se promover, para isso, registros individuais e coletivos. O segundo momento- aprofundamento- diz respeito à introdução de novos conhecimentos para os participantes, propiciando um mergulho na temática. Tal momento pode ser iniciado a partir do uso de vídeos e de textos. Nesse momento, importa promover o confronto entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos mais embasados teoricamente. Ao final desse momento, deve-se buscar delinear sínteses coletivas do aprendido. Já o terceiro momento- compromisso- diz respeito ao estabelecimento de compromissos efetivos que possam ser assumidos individualmente e pelo grupo, coletivamente.

Além dos três momentos relatados, Candau *et alli* (2014) ainda identifica mais dois momentos complementares: 1) memória e objetivos e 2) avaliação. Em relação ao primeiro momento complementar, a autora afirma que é importante sempre lembrar as discussões e sínteses realizadas em momentos anteriores, como também, os objetivos perseguidos, pois assim, é possível que os momentos sejam encarados como contínuos, além de permitir que os participantes que não estavam presentes, em um determinado momento, possam se inteirar das discussões realizadas. Já o processo avaliativo busca refletir sobre a prática, analisando os recursos e estratégias utilizadas de modo a vislumbrar quais foram mais eficientes e tiveram melhor aceitação pelo grupo, permitindo um redirecionamento da prática.

Enfatizamos novamente que, nesta prática interventiva, assumimos o compromisso de discutir direitos humanos a partir da disciplina de Filosofia. Desse modo, esboçamos nossa preocupação com a busca de metodologias adequadas também para o ensino dessa disciplina. Nesse sentido, assumimos Rodrigo (2009) como importante referencial teórico. A autora aponta que a Filosofia, no ensino médio, tem um grande desafio que é promover mediações pedagógicas capazes de permitir o melhor entendimento dos conceitos filosóficos para os estudantes (não-iniciados) sem perder a originalidade do campo. Diante disso, entra-se em pauta a discussão sobre a melhor forma de organizar os conteúdos programáticos. Rodrigo (2009) assume uma posição que dá importante papel à história da Filosofia e afirma que, a partir desse posicionamento, duas tendências são possíveis: a que tem a

história da Filosofia como eixo principal e aquela que a trata como referencial (RODRIGO, 2009, p. 57).

Diante do exposto, aqui adotamos uma posição que trata a história da filosofia como referencial. “Nesse caso, os conteúdos são organizados privilegiando-se alguns temas ou questões filosóficas, independentes de sua subordinação a sistemas de pensamentos ou autores [...]” (RODRIGO, 2009, p. 53).

Ao discutir os aspectos formais da aprendizagem filosófica, Rodrigo (2019) ainda indica três aspectos principais: problematização, conceituação e argumentação. No que diz respeito à problematização, a Filosofia, desde suas origens, tem a atitude indagadora como característica identitária. Desse modo, concebe que o ensino de Filosofia deve instigar a problematização da experiência vivida, normalizada. Para isso, deve-se partir do pré-filosófico, isto é, a Filosofia deve se conectar com a realidade, utilizando materiais familiares aos alunos. Nas palavras da autora:

Definido o tema filosófico a ser abordado, pode-se promover uma primeira aproximação, ainda pré-filosófica, empregando recursos materiais que sejam familiares e de interesse do estudante, como por exemplo, música, poesia, trechos literários, textos de jornal, filmes etc. (RODRIGO, 2009, p. 57).

No que se refere ao aspecto da conceituação, Rodrigo (2009) advoga a incapacidade de se filosofar sem conceitos. O conceito, através de um processo de abstração, permite apreender a realidade, entretanto, a autora aponta que é vital a consideração de que a realidade não se reduz ao conceito.

Como já exposto em momentos anteriores, aqui assumimos uma perspectiva crítica, pautada no pensamento de Adorno (2009), que indica a necessidade da Filosofia desmascarar o caráter totalitário do conceito como operado pela Teoria Tradicional, sem, no entanto, desprezá-lo, afinal apenas por meio da linguagem conceitual é possível à Filosofia apreender e comunicar a realidade. Rodrigo (2009, p. 61) assevera que se deve romper com o pré-filosófico para alcançar o horizonte conceitual. Para isso, deve-se recorrer aos textos filosóficos “originais”. Entretanto, essa passagem exige grande planejamento do profissional que deve elaborar mediações e pontes cognitivas capazes de facilitar a passagem do concreto ao abstrato. Ela diz que:

Metáforas, analogias, comparações, exemplificações etc., por serem elementos mais próximos da experiência e do concreto, podem oferecer uma espécie de corredor “epistemológico” para que aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos, mais abstratos e, por isso, difíceis de serem compreendidos diretamente em si mesmos. [...] Eles constituem um ponto de apoio para a abstração, não o seu substitutivo; um exemplo ou analogia, por mais adequados que sejam não podem ser tomados como equivalentes do próprio conceito (RODRIGO, 2009, p. 61).

Ao tratar do aspecto argumentativo, Rodrigo (2009) o identifica com a exigência de uma sociedade democrática e com a prática da cidadania. Aponta que a Filosofia tem como característica desde a Antiguidade, o logos “quer dizer, um discurso que, exprimindo as coisas a partir de seus princípios, organizava racionalmente o mundo, e simultaneamente, se organizava como discurso da razão” (RODRIGO, 2009, p. 64). Em vista disso, sua ação está diretamente relacionada à necessidade de dar razões, de justificar suas asserções. Nesse sentido, Rodrigo (2009) assevera que o estudo do texto filosófico “original” é um dos instrumentos mais adequados para o desenvolvimento da argumentação, como também, pode servir de suporte para o exercício da escrita. Assim:

Um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho é o estudo do texto filosófico ou de alguns recortes que possam ser tomados como unidades de leitura visto ser ele um texto essencialmente argumentativo, quer dizer, estruturado de modo que se justifique e se fundamente com razões as afirmações que se faz (RODRIGO, 2009, p. 65).

Rodrigo (2009) admite a dificuldade de trabalhar com os textos “originais” em sala de aula, especialmente, por admitir as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes. No entanto, afirma que se devem criar condições para desenvolver as habilidades necessárias a tal empreitada, especialmente, em um contexto em que está consolidado o uso apenas de textos didáticos, que seriam já uma espécie de interpretação de segunda mão dos textos “originais”. Recorrer ao uso dos textos originais seria se opor a uma ideia consolidada de que apenas os textos didáticos seriam adequados ao nível básico de ensino, por oferecerem uma simplificação e uma esquematização do saber filosófico (RODRIGO, 2009). Nesse sentido, a autora assinala que uma estratégia interessante a ser adotada para usar o texto “original” seria o trabalho com fragmentos curtos das obras e o uso do procedimento analítico¹⁶ para a análise do texto.

¹⁶ Rodrigo (2009) descreve esse procedimento através de três etapas: 1. esclarecimento semântico e

Conforme relatado, nesta ação interventiva, buscamos definir uma metodologia capaz de articular a Educação em Direitos Humanos e o ensino de Filosofia. Por conseguinte, apontamos que os aspectos- sensibilização, aprofundamento e compromisso- apresentados por Candau *et alli* (2014), quando essa trata da metodologia para a Educação em Direitos e os aspectos- problematização, conceituação e argumentação- indicados por Rodrigo (2009), quando ela se preocupa com os aspectos formais do ensino de Filosofia, poderiam ser relacionados nesta intervenção, pois compreendemos que perseguem os mesmos fins.

No momento da sensibilização, buscamos problematizar os direitos humanos, recuperando as percepções prévias dos estudantes, partindo de elementos pré-filosóficos, na etapa do aprofundamento, buscamos esclarecer a partir de conceitos filosóficos, especificamente, o conceito de dignidade humana, que é identificado por Candau (2008, p.292) como “conceito vertebrador do estudo sobre os direitos humanos” e, por fim, na etapa do estabelecimento de compromisso, assumimos a importância do empoderamento dos estudantes, buscando que eles desenvolvam a habilidade da argumentação de forma que sejam capazes de defender seus pontos de vista e refutar ideias que lhes parecem sem fundamento, sendo essa habilidade essencial para o exercício da cidadania em um regime democrático. Em vista do exposto, pretendíamos que, ao longo das oficinas, os estudantes avançassem para o estudo das normatizações concernentes aos direitos humanos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como, para análise de textos filosóficos que expressassem como os direitos humanos foram tratados pela tradição filosófica.

De forma geral, tais oficinas, que serão mais bem descritas na seção 4.1.4, visaram proporcionar debates em torno do que são e para que servem os direitos humanos, de modo que os alunos confrontassem seus conhecimentos adquiridos em nível de senso comum com os conhecimentos produzidos sobre a

conceptual; 2. estruturação lógica do raciocínio e 3. visão sintética do texto. A primeira etapa seria preliminar e buscaria a significação de termos e de conceitos desconhecidos a partir do uso de materiais adequados como dicionários de Filosofia, obras de referência geral etc. Em relação à segunda etapa, a autora afirma que se buscaria identificar, no texto, a estrutura lógica do raciocínio, permitindo a percepção da construção dos argumentos que levam a tomada de posição pelo filósofo. Já no que se refere ao terceiro momento, ela indica que é necessário construir uma visão sintética global capaz de determinar o tema e o problema tratado bem como as teses defendidas.

natureza dos direitos humanos em nível teórico pela Filosofia. Instigamos também os alunos a perceberem de que forma a temática dos direitos humanos era tratada em seu cotidiano, no que se refere a sua garantia à população, de modo que refletissem sobre as cenas cotidianas em que se observavam os direitos humanos sendo garantidos ou negados. A partir disso, incentivamos os alunos a produzirem material audiovisual (curtas-metragens), que representassem os seus diferentes pontos de vista sobre a temática.

É importante justificarmos o porquê de optarmos por trabalhar com a produção audiovisual, especificamente, com curtas-metragens. Levamos em consideração o contexto social, no qual está disseminado o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Em nosso dia-a-dia em sala de aula, observamos como os estudantes estão constantemente fazendo uso dessas tecnologias, especialmente, das mídias digitais. Manipulam imagens e editam vídeos em seus celulares com bastante desenvoltura para serem postados nas redes sociais diariamente.

Compreendemos que a escola tem que estar aberta e capacitada para lidar com essas novas tecnologias, acolhendo todo seu potencial. No entanto, tal instituição, muitas vezes, é identificada como castradora desse comportamento no espaço escolar. Nas últimas décadas, a discussão sobre a relação mídia-educação (FANTIN, 2006) vem sendo uma pauta recorrente na pesquisa acadêmica e tem orientado, inclusive, a legislação educacional em vigor que orienta o uso das tecnologias da informação e comunicação em benefício da relação de ensino-aprendizagem. Quando objetivamos produzir curtas-metragens na escola, estamos nos situando na discussão sobre a relação cinema e educação. Embora, nossa intenção, neste trabalho, não seja esmiuçar todas as nuances envolvidas nessa relação, assumimos o compromisso de explicitar as concepções teóricas que nos orientaram.

Com esse propósito, destacamos Almeida (2017) que reflete que a relação cinema e educação dá-se, de forma hegemônica, a partir da pedagogização do cinema, sendo ele instrumentalizado como recurso pedagógico vinculado a conteúdos da grade curricular. Desse modo, destaca que, nessa forma de apropriação, o cinema perde sua aura de arte e passa a ser mero instrumento ilustrativo. Diante disso, Almeida afirma que na relação cinema – educação se deve restituir o potencial criador do cinema como manifestação da arte.

Corroborando tal posição, Fresquet (2013) também se posiciona contra a pedagogização do cinema e orienta que a escola deve promover autênticas “experiências de cinema”. Fresquet (2013) vai apontar a importância da experimentação por parte dos estudantes com o cinema, de modo que esses possam expressar seus olhares para o mundo de forma criativa e sensível. De maneira enfática, entende o cinema como “práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (FRESQUET, 2013, p. 112). Mais ainda, afirma que:

Criar escolas de cinema nas escolas públicas é uma proposta de introdução à experiência do cinema por crianças, jovens e professores, em contexto escolar, que parte da impossibilidade de subestimar a capacidade cognitiva e criativa dos aprendentes/ensinantes e ensinantes/aprendentes, visando fazer da aula (nesse caso, de cinema) um processo de emancipação intelectual (FRESQUET, 2013, p. 112).

Tal autora afirma a importância da apropriação pelos alunos da linguagem cinematográfica necessária a apreciação dessa arte, no entanto enfatiza que o horizonte maior a ser perseguido não é a formação de um público espectador somente, mas de um público que seja inspirado a assumir um papel ativo, criador de produções audiovisuais. Nesse sentido, ela afirma que o aprendizado se daria a partir da experimentação, de forma concomitante, e evidencia “a importância de não reduzir o cinema na escola a uma práxis meramente analítica e intelectual, mas sobretudo criativa e sensível, razão pela qual apresenta propostas nas quais os alunos empunham câmeras e realizam experiências de cinematografia” (FRESQUET, 2013 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 10 – 11). É justamente a partir dessa concepção que nos orientamos. Nesta prática interventiva, orientados pela concepção de educação para a emancipação e de Filosofia crítica adorniana, assumimos o compromisso de estimularmos os estudantes a pensarem autonomamente sobre a realidade que os cerca, observando o “lugar” assumido pelos direitos humanos.

Diante do exposto, também apontamos que Adorno (1992), em seus estudos sobre estética, concebe a arte como instância capaz de explicitar a verdadeira autonomia do homem. Por meio dela, os indivíduos são capazes de revelar esquemas próprios de compreensão da realidade, que perpassam tanto a sensibilidade como a racionalidade. No entanto, tal potência da arte encontra-se mitigada diante poder da indústria cultural. O próprio cinema, na vigência do

capitalismo tardio, é concebido por Adorno (1985) como mídia vinculada à reprodução da lógica do capital, padronizando gostos e desensibilizando os sentidos humanos com seus produtos estandardizados.

Ao estimularmos a produção audiovisual em sala, buscamos recuperar o caráter vital da imagem e do som. Opomo-nos à tendência que destitui os indivíduos de sua autonomia e de sua potência criativa. Intentamos como preconiza Adorno (1992) sensibilizar para desbarbarizar.

Ressaltamos ainda que a produção cinematográfica do curta-metragem possui características bem particulares que contribuem para o seu fomento na escola. A questão do tempo de duração impacta sobremaneira a sua produção. De forma geral, o curta-metragem é conciso, sintético, não ultrapassando geralmente trinta minutos de duração (NATIVIDADE, 2012) e sua veiculação não ocorre prioritariamente em espaços tradicionais como nas grandes telas ou na televisão. Desse modo, é possível a sua veiculação, de maneira mais fácil, nas diversas mídias digitais. Ele pode ser produzido com um baixo custo, fazendo uso das tecnologias da informação e comunicação já em posse dos estudantes como os aparelhos celulares e computadores de uso pessoal que usam sistemas operacionais básicos.

Após a culminância de tais ações junto aos estudantes, buscamos promover também espaço de socialização das experiências advindas com a comunidade escolar, especialmente, com o corpo discente que não foi alvo das ações interventivas. Para isso, promovemos a Mostra de Curtas-Metragens da escola, na qual as produções dos estudantes que participaram das oficinas foram exibidas. Na ocasião, os participantes da ação interventiva também tiveram a oportunidade de avaliar a experiência.

4.1.5 Relato descritivo dos ciclos da intervenção

a) Apresentação da proposta de intervenção

- Descrição:

Esta ação intentou apresentar a proposta interventiva, esclarecendo que ela estava ligada a um projeto de pesquisa acadêmica e, desse modo, seria necessário que os participantes concordassem com seus termos, como também, os seus responsáveis caso fossem menores de idade. Apresentamos todas as ações que haviam sido planejadas previamente, abrindo espaço para que os estudantes

expressassem se consideravam a proposta- trabalhar direitos humanos- válida e necessária, além de abrir espaço para que opinassem sobre os encaminhamentos planejados.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em uma hora aula (50 min.) letiva da disciplina de Filosofia em cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Apresentar proposta interventiva aos estudantes;
- Promover espaço de discussão em torno do delineamento da proposta;
- Expor cronograma de atividades;
- Recursos materiais: lousa; pincéis; datashow e notebook.

b) 1ª Oficina “Os direitos humanos como um problema”

- Descrição:

Esta ação tentou estimular os estudantes a problematizarem os direitos humanos. Cada participante da oficina foi estimulado a elaborar uma pergunta em um papel. Essa pergunta, posteriormente, foi repassada a outro participante. Desse modo, os estudantes tanto repassaram sua pergunta como receberam uma pergunta de outro participante. A partir do questionamento inicial feito pelo colega, os estudantes foram estimulados a elaborar um outro questionamento. Enfatizamos que, ao invés de uma resposta, pedimos a elaboração de uma pergunta. Feito isso, o processo se repetiu por mais uma rodada, na qual o papel retornou para o estudante que fez a pergunta inicial. Esse então, por sua vez, foi desafiado a elaborar uma pergunta síntese a partir dos questionamentos feitos por ele e pelo colega. Ao fim, as perguntas foram socializadas com o grupo, de modo que os estudantes expressaram sua experiência e possíveis dificuldades com a dinâmica. Objetivamos, a partir dessa dinâmica, despertar os estudantes para uma atitude problematizadora diante da realidade, sendo essa uma das características da Filosofia, como também, intentamos perceber os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em uma hora aula (50 min.) letiva da disciplina de Filosofia em cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:
 - Propor dinâmica que envolve problematização dos direitos humanos;
 - Promover espaço de discussão a partir das questões levantadas na dinâmica;
 - Apreender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos direitos humanos;
 - Recursos materiais: lousa; pincéis; canetas e papéis.

c) 2ª oficina “O que são os direitos humanos?”

- Descrição:

Tais oficinas visaram proporcionar debates em torno do que são e para que servem os direitos humanos, de modo que os alunos pudessem confrontar seus conhecimentos adquiridos em nível de senso comum com os conhecimentos produzidos sobre a natureza dos direitos humanos em nível teórico, especialmente, pela Filosofia. Para isso, buscamos sensibilizar os estudantes a partir de elementos pré-filosóficos (RODRIGO, 2009) com a utilização da música Comida do grupo Titãs. A partir da música, buscamos identificar o “lugar” dos direitos humanos e seus objetivos. Posteriormente, foi reproduzido um pequeno vídeo produzido pela editora Moderna, para servir de material multimídia para aulas de Filosofia no ensino médio, que se chama *A Conquista dos Direitos Humanos*¹⁷. De forma sucinta, recupera as discussões filosóficas da Modernidade acerca dos direitos humanos e pontua as conquistas desde então referentes a esses direitos no mundo e no Brasil, evidenciando tais documentos: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Declaração Universal dos Direitos e Constituição Federal do Brasil de 1988.

Distribuímos para cada estudante uma cópia da Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi orientado que cada um realizasse leitura do documento. Dividimos a turma em grupos e distribuímos alguns artigos para que os grupos analisassem, buscando relação com o cotidiano. Ao final, eles produziram cartazes para socializar o conhecimento com o restante do grupo. Para a elaboração dos

¹⁷ Filme disponível em: <<https://www.moderna.com.br/modernamigos/ensino-medio/materiais-multimidia/filosofia/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

cartazes, os estudantes tiveram acesso a notícias jornalísticas para que pudessem vislumbrar no cotidiano a materialização desses direitos, de modo que analisassem sua garantia ou negação.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em um total de quatro horas aula letivas da disciplina de Filosofia em cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio escolhidas para implementação da intervenção. Tal ação ocorreu em três momentos distintos, sendo destinadas no primeiro momento, duas horas aula, no segundo momento, uma hora e no terceiro momento, uma hora aula.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Promover a sensibilização dos estudantes a partir da utilização de música;
- Introduzir, através da reprodução de vídeo, a discussão sobre os direitos humanos de modo a relatar sua evolução histórica e a importância da discussão filosófica para o seu delineamento;
- Dividir os alunos em grupos para leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Promover atividade de elaboração de cartazes para socialização dos conhecimentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Promover espaço de debates com estudantes para a socialização do conhecimento construído nos grupos;
- Recursos materiais: lousa; pincéis; datashow; notebook, material impresso, cartolinas e material de desenho.

d) 3ª Oficina “Os direitos humanos trabalhados a partir de temáticas específicas (Direitos Humanos, xenofobia e crise migratória e Direitos humanos, desigualdade social e violência)

- Descrição:

Organizamos tal oficina a partir de duas temáticas específicas (Direitos Humanos, xenofobia e crise migratória e Direitos Humanos, desigualdade social e violência), sendo uma temática para cada turma de 2ª série do ensino médio. Na oficina que tratou da xenofobia e crise migratória e sua relação com direitos humanos, apresentamos, através de slides, alguns documentos internacionais e

nacionais que tratam da proteção ao imigrante, como também, reproduzimos reportagens que tratavam da crise migratória. A partir desses elementos, promovemos espaço de discussão com os estudantes. Na oficina que tratou da relação entre a desigualdade social, a violência e os direitos humanos, reproduzimos o curta-metragem *A Guerra do Brasil* (cf. A GUERRA..., 2017) que trata da violência no Brasil, apresentando índices alarmantes e como esse quadro tem relação com a situação da desigualdade social entremeada pela questão racial. Expusemos como os documentos legais, especialmente, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, tratam de tal temática. A partir desses elementos, promovemos espaço de discussão com os estudantes. Nessa atividade se efetivou a proposta de que os estudantes produziram material audiovisual (curtas- metragens) em consonância com as discussões das temáticas específicas. Cada turma ficou com uma temática devendo produzir seu material atendendo a essa especificação. Houve um prazo de quarenta (40) dias para que os estudantes produzissem o material descrito.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em um total de duas horas aula letivas da disciplina de Filosofia em cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio escolhidas para implementação da intervenção.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Fomentar, através de slides e vídeos, a temáticas específicas tratadas;
- Promover espaço de discussão para a socialização das percepções dos estudantes acerca das temáticas trabalhadas;
- Instigar os alunos a perceber de que forma a temática dos direitos humanos é tratada em seu cotidiano, no que se refere à garantia dos direitos humanos à população, de modo que reflitam sobre as cenas cotidianas em que observam os direitos humanos sendo garantidos ou negados;
- Incentivar a produção de material audiovisual (curtas-metragens), que representem os seus diferentes pontos de vista sobre a temática;
- Recursos materiais: lousa; pincéis; datashow; notebook e material impresso

e) 4ª Oficina “Introdução à produção audiovisual”

- Descrição:

Organizamos junto a um profissional com formação em Cinema, uma oficina que visou orientar os estudantes acerca do processo produtivo de curtas-metragens de forma que eles tivessem orientações básicas e gerais acerca da organização de roteiro, da filmagem e da edição de vídeos.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em duas (2) horas aulas letivas da disciplina de Filosofia para cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio escolhidas para implementação da intervenção.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Promover formação para os estudantes no que se refere aos elementos básicos para produção audiovisual (curtas-metragens);
- Recursos materiais: lousa; pincéis; datashow; notebook.

f) 5ª Oficina “Leitura e Escrita Filosófica”

- Descrição:

A partir das discussões realizadas anteriormente acerca dos direitos humanos e embasados na leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscamos promover o contato dos estudantes com textos filosóficos originais (RODRIGO, 2009). Diante da escassa carga horária dedicada a disciplina de Filosofia, acordamos o trabalho com excertos de textos filosóficos. Em ocasião da discussão acerca da dignidade humana proclamada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, escolhemos trabalhar com um excerto do livro *Metafísica dos Costumes*, no qual o filósofo Immanuel Kant trata da dignidade humana, colocando como condição inviolável. A partir da leitura, apresentamos, de forma geral, o teor das ideias do filósofo quando esse trata da necessidade de que os homens saiam de um estado de menoridade e passem a guiar suas ações de forma autônoma. A partir da leitura dos excertos, os estudantes foram desafiados a discorrer textualmente (mínimo de dez linhas) acerca de algumas questões elaboradas previamente. Ao fim, promovemos uma discussão geral com toda a turma.

- Duração da Atividade:

A ação foi realizada em duas (2) horas aulas letivas da disciplina de Filosofia para cada uma das turmas de 2ª série do ensino médio escolhidas para implementação da intervenção. Tal ação ocorreu em dois momentos distintos, sendo destinada uma hora aula para casa um deles.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Incentivar a leitura de textos filosóficos originais que tratam da questão dos direitos humanos;
- Promover a escrita filosófica em sala de aula a partir das discussões realizadas;
- Possibilitar espaço de discussão para os estudantes;
- Recursos materiais: lousa; pincéis; datashow; notebook, papéis e canetas.

g) 6ª atividade Mostra de Curtas-Metragens sobre direitos humanos

- Descrição:

Organizamos uma Mostra de Curtas-Metragens sobre direitos humanos com base no material audiovisual (curtas-metragens) produzido pelas duas turmas de 2ª série do ensino médio com o intuito de analisar como os direitos humanos são tratados no cotidiano. Nessa ação, foram convidadas as quatro turmas de 1ª série do ensino médio para a exibição e discussão junto às turmas produtoras. Tal escolha levou em consideração a capacidade máxima do auditório da instituição escolar.

- Duração da Atividade:

Foi realizada em um turno letivo, especificamente, quatro horas letivas, destinadas para exibição do curtas- produzidos e discussão com a comunidade escolar. Tal ação ocorreu em dois momentos distintos, sendo destinadas duas horas aula para cada um deles. Essa decisão levou em consideração a capacidade máxima do auditório da instituição escolar.

- Ações didático-pedagógicas e recursos materiais:

- Eleger, nas turmas (2º ano), alunos responsáveis por serem representantes das turmas produtoras, de modo que esses explicassem a intencionalidade e a vinculação do roteiro com a discussão dos direitos humanos.

- Promover espaço amplo de discussão na comunidade escolar, de modo que mesmo as turmas que não tiveram participaram da intervenção diretamente possam ser impactadas a partir do material audiovisual produzidos pelos estudantes;
- Recursos materiais: datashow; notebook, caixas de som, microfones, tela de projeção, material impresso.

4.1.6 Cronograma das ações interventivas

Esta prática interventiva foi realizada em dois bimestres letivos, especificamente no 3º e 4º bimestres do ano de 2019, conforme o quadro 1, na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.

Quadro 1- Cronograma das ações interventivas

AÇÕES INTERVENTIVAS (DOIS BIMESTRES LETIVOS)	AGO. 2019 (3º B)	SET. 2019 (3º B)	OUT. 2019 (3º B)	NOV. 2019 (4º B)	DEZ. 2019 (4º B)	JAN. 2020 (4º B)
Execução das Oficinas Pedagógicas sobre Direitos Humanos	X	X	X	X	X	
Execução da Mostra de Curtas-Metragens sobre Direitos Humanos						X
Avaliação					X	X

Fonte: dados da pesquisa.

4.2. Apresentação dos dados coletados e análise sobre a prática interventiva

4.2.1 Observando as percepções dos estudantes acerca dos direitos humanos antes da prática interventiva

Após a atividade de apresentação da proposta interventiva para os estudantes, foram aplicados questionários para apreender a percepção prévia deles

acerca dos direitos humanos, com também, buscamos captar de que forma eles associavam o ensino de Filosofia à discussão dessa temática. Os questionários¹⁸ foram aplicados utilizando o recurso online - Google Formulários, sendo composto por um roteiro que abarcou tanto respostas objetivas (fechadas) como respostas subjetivas (abertas) que exigiram que os alunos¹⁹ se expressassem textualmente. Tal fato permitiu a compreensão mais aprofundada sobre o pensamento dos participantes para além da mera resposta dada através da marcação de um item. Entretanto, pudemos perceber que os estudantes tiveram dificuldade quanto à escrita conforme a norma culta da língua portuguesa²⁰.

A primeira pergunta do roteiro – disponibilizado no apêndice – versava sobre qual seria a concepção de direitos humanos para os estudantes. De forma geral, pudemos analisar que os estudantes concebiam os direitos humanos de forma positiva, afirmando a importância desses para a vida em sociedade e associando-lhes ao exercício da cidadania, embora não soubessem com precisão explicá-los. Algumas respostas mostraram-se mais precisas citando as diferentes gerações de direitos humanos e documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988. Seguem, a seguir, algumas das respostas obtidas:

São garantias que são respaldadas por leis em prol do ser humano, e devem ser usadas como viés principal para julgar qualquer um, tendo em vista que os Direitos Humanos abrangem e, por isso, devem proteger todos os indivíduos de uma sociedade independente de qualquer padrão (estudante 1).

São os direitos que são garantidos diante da nossa constituição para cada pessoa que reside no nosso país (estudante 2).

São os direitos básicos que um cidadão deve ter (estudante 3).

São os direitos básicos de todos humanos. direitos civis, direitos políticos e entre outros (estudante 4).

¹⁸ Para manter a privacidade dos estudantes pesquisados, optamos por não os identificar por seus nomes. Em lugar disso, atribuímos a simples identificação de *estudante*, seguida de numeração arábica, para diferenciar os interlocutores selecionados em uma mesma sequência enunciativa. Isso não significa que a repetição dos números atribuídos ao termo *estudante* indica que é o mesmo interlocutor selecionado repetidas vezes, para cada sequência de trechos de enunciados.

¹⁹ Esta ação interventiva teve como públicos-alvos duas turmas de 2ª série do ensino médio que juntas somavam 66 estudantes. No entanto, no momento de aplicação deste questionário, seis alunos faltaram e, desse modo, não puderam respondê-lo.

²⁰ Optamos por transcrever os textos da forma como foram escritos pelos estudantes, inclusive com os erros gramaticais. Usamos a notação *sic* para indicar que os erros gramaticais se encontram nas enunciações dos alunos e não representam erro de transcrição nosso.

É interessante pontuarmos que algumas respostas buscaram deixar claro que esses direitos independiam da condição dos indivíduos, como forma de resposta a querela que os critica por também defenderem “bandidos”.

São direitos básicos dos humanos seja ele o que for ou o que fez da vida de dele (estudante 1).

Durante as discussões realizadas em sala de aula, esse assunto também foi recorrente. Os alunos se questionaram sobre se indivíduos com uma conduta desviante deveriam gozar de tais privilégios.

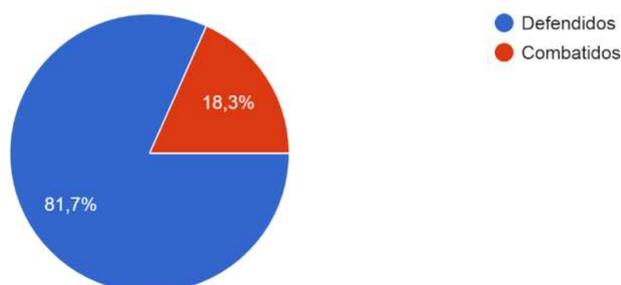
Argumentaram que condenados tinham acesso a mais “privilégios” do que as vítimas ou “cidadãos de bem”, pois usufruíam de saúde, educação, alimentação e visita íntima nos presídios, por exemplo, enquanto a uma boa parte da população esses “privilégios” eram negados. Observamos também que, no imaginário de muitos estudantes, os direitos humanos eram personificados na ação de advogados. Eles argumentaram que quando os criminosos vão ser punidos rapidamente apareciam os “direitos humanos” em seu socorro.

Desse modo, pensamos na importância de perguntá-los sobre se eles achavam que os direitos humanos, na forma como se apresentavam a população, deveriam ser defendidos ou combatidos. Conforme podemos averiguar no gráfico 1, a maioria considerou que os direitos humanos devem ser defendidos. Ao analisarmos as respostas dos estudantes que responderam que deveriam ser combatidos, concebemos que a maioria deles justificou sua posição, argumentando que não daria para defendê-los, no estado em que se encontravam, sendo necessário que esses fossem melhorados, porque não efetivavam verdadeiramente o que propunham.

Gráfico 1 - Percepção prévia dos estudantes sobre os direitos humanos

7. Os Direitos Humanos, como se apresentam para a população, devem ser defendidos ou combatidos?

60 respostas



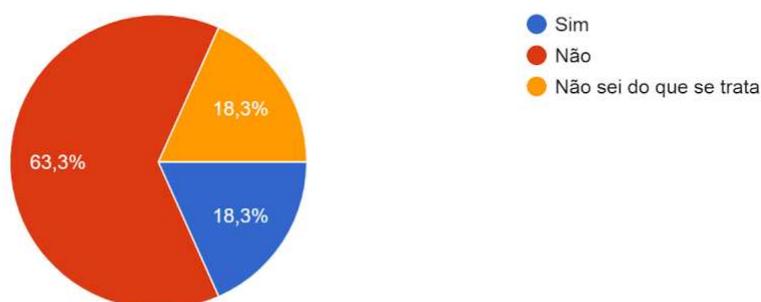
Fonte: dados da pesquisa.

Foi perguntado também se os estudantes conheciam algum documento legal que estivesse relacionado à defesa dos direitos humanos, a grande maioria dos deles afirmou que não conhecia nenhum documento (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 - Percepção prévia sobre os documentos legais relacionados aos direitos humanos

8. Você conhece algum documento legal (por exemplo, leis, tratados, declarações etc.) que esteja relacionado à defesa dos Direitos Humanos?

60 respostas



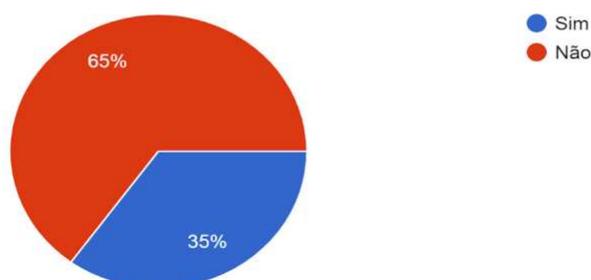
. Fonte: dados da pesquisa.

Aqueles estudantes que afirmaram conhecer listaram os seguintes documentos: Lei Maria da Penha; Constituição Federal; Carta da ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos e CPF.

A próxima pergunta questionou-os sobre se já tinham participado de alguma ação na escola que visou trabalhar a temática dos direitos humanos, a grande maioria afirmou que não tinha participado, como exposto no gráfico 3.

Gráfico 3 - Verificação de participação em ações anteriores na escola sobre direitos humanos

9. Você já participou anteriormente de ações na escola que visavam discutir Direitos Humanos?
60 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

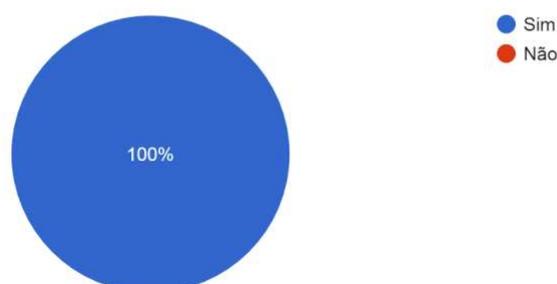
No entanto, um achado interessante foi que muitos estudantes que afirmaram já terem participado de ações que trabalharam a temática dos direitos humanos, citaram as disciplinas de Filosofia e Sociologia como espaços em que essas discussões surgiram.

Perguntamos também se os estudantes consideravam que a discussão sobre direitos humanos poderia contribuir para uma formação para cidadania. A ampla maioria fez associação entre a Educação em Direitos Humanos e a formação para cidadania (cf. Gráfico 4).

Gráfico 4 - Percepção prévia sobre a importância dos direitos humanos para a formação cidadã

10. Você considera que uma formação preocupada com a discussão sobre os Direitos Humanos pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes?

60 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem questionados sobre os motivos de fazerem tal associação, muitos relataram o problema do desconhecimento da população acerca dos seus direitos e, dessa forma, a dificuldade de lutar para defendê-los, como também, associavam o aprendizado sobre os direitos humanos à formação de uma consciência mais crítica.

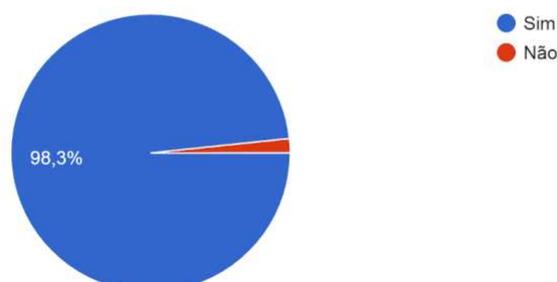
Para os jovens de hoje é preciso sim transmitir o que eles tem (sic) por direito, e (sic) necessário ensinar para os jovens estudantes que devem lutar pelos seus direitos e que eles devem ter o conhecimento necessário para questionar a forma que a sociedade demonstra o que e (sic) os direitos humanos) (estudante 2).

Quando questionados sobre se a disciplina de Filosofia poderia auxiliar no esclarecimento sobre os direitos humanos, o maior número deles afirmou que sim, como demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Percepção prévia sobre a importância da disciplina de Filosofia para o esclarecimento sobre direitos humanos

12. Na sua percepção, a disciplina de Filosofia pode contribuir para esclarecer o que são os Direitos Humanos?

60 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Ao se justificarem sobre os motivos que os levavam a crer que essa associação era profícua, as respostas, de forma geral, identificavam o caráter reflexivo da Filosofia, que poderia dotá-los de um pensar crítico, como também, afirmaram que a Filosofia poderia os auxiliar na medida em que proporcionava o contato com pensadores que se esforçaram anteriormente no estudo de tais questões. Em suas palavras:

Filosofia é a questão da razão. Ele explica o que a sociedade deve ter, ajuda a esclarecer seus objetivos e ter a consciência sobre qual direitos estamos precisando defender (estudante 1).

A Filosofia é uma matéria que nos ensina a questionar sobre os acontecimentos ao nosso redor, e por isso ela é uma matéria que pode contribuir para que pensemos melhor sobre os nossos direitos, e questionar também. Diversas questões filosóficas trás a situação humana a tona em suas discussões e isso leva os estudantes a ter uma certa ideia critica sobre o assunto (estudante 2).

A disciplina de filosofia é muito importante principalmente no ensino médio, pois daqui estão saindo futuros profissionais, e a filosofia em minha concepção, é um campo aberto para debates sobre ideias. é a abertura do mundo inteligível, nos possibilita também ter capacidade suficiente para refletir sobre este questionário e responder de modo correto e claro a disciplina de filosofia, ajuda a entender e pensar sobre assuntos que não estamos muito conectados no nosso dia a dia, então com uma disciplina pensante como a filosofia, é possível discutir e esclarecer o que é Direitos Humanos (estudante 3).

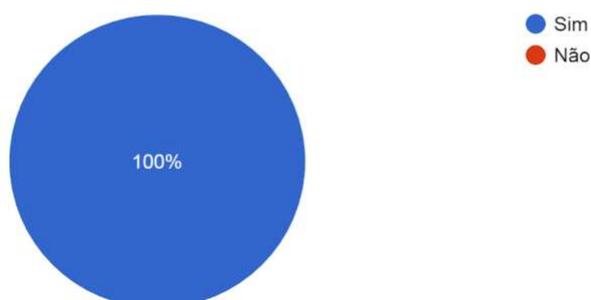
Falando sobre grandes pensadores filosóficos que contribuirão para a humanidade com pensamentos e forma de pensar e através desses fatores e discussões chegamos na questão dos direitos humano e por isso que a filosofia é importante para esclarecer essas questões (estudante 4).

A filosofia pelo que sei estuda os seres humanos, estuda seu interior, suas ideias, pensamentos e ideologias e logicamente estuda seus direitos. Filosofia nos ensina à sermos mais humanos e menos ignorantes. (estudante 5).

E, finalmente, ao serem questionados sobre se consideravam que a disciplina de Filosofia, a partir do esclarecimento acerca dos direitos humanos, poderia contribuir para formação de uma postura mais consciente e comprometida com o coletivo, o maior número de estudantes também assinalou positivamente (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6 - Percepção prévia sobre a importância da disciplina de Filosofia para se firmar compromisso com o coletivo

13. A disciplina de Filosofia pode contribuir para que os estudantes assumam uma postura mais consciente em relação aos Direitos Humanos e, c...quentemente, mais comprometida com o coletivo?
60 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Ao justificarem a questão anterior, os participantes novamente destacaram o papel crítico da Filosofia, capaz de esclarecer sobre os direitos humanos e dotar os indivíduos de uma atitude questionadora, preocupada com os rumos da vida coletiva. Destacamos aqui algumas falas nesse sentido:

como falei anteriormente, é bem importante para que as pessoas tomem consciência certas situações que poderão passar na vida, e devem saber como agir corretamente, e a formação de filosofia que a escola oferece é extremamente importante para a formação do caráter do ser quanto a esses assuntos que precisam ser debatidos todos dias, nunca deve ser esquecido (estudante 1).

Sim, com a contribuição da disciplina de Filosofia em relação aos Direitos Humanos, não só conscientiza os alunos, mas, também alunos que futuramente serão adultos e com isso tornar a sociedade em que vivemos menos ignorante e mais sábia dos direitos que possuem (estudante 2).

a filosofia está justamente pra isso para que os estudantes tenha (sic) um pensamento aberto e também ajuda ele e ter consciência dos direitos humanos e que ele possa lutar pelos seus direitos (estudante 3).

ela nos apresenta ideias nas quais não tem certo nem errado então isso faz com que criemos um senso crítico em nos mesmo isso faz com que nos possa enxergar de uma forma mais ampla a sociedade em que vivemos (estudante 4).

4.2.2 Analisando as ações interventivas e suas implicações para a efetivação da Educação em Direitos Humanos

No que se refere à avaliação das ações interventivas que objetivaram articular o ensino de Filosofia à Educação em Direitos Humanos, assumimos o compromisso de refletir tanto sobre avanços como sobre os pontos considerados insatisfatórios.

Antes de qualquer outra reflexão, consideramos importante destacarmos já inicialmente que um dos grandes desafios lançados aos professores de Filosofia é a carga horária limitada a uma hora aula semanal por turma no nível médio. Na verdade, aqueles que se dedicam ao trabalho no chão da sala de aula sabem que não é exagerado afirmar que boa parte dela é destinada a alguns rituais que não são propriamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a organização dos alunos nas carteiras após troca de professores, permissão para alunos saírem para irem ao banheiro e o preenchimento da frequência escolar. Desse modo, por não disporem de tempo, planejar aulas que fujam do padrão tradicional é bastante custoso aos professores de Filosofia. Se relatamos aqui tal problemática, não é para justificar o imobilismo, mas para dotar a análise de um teor realístico.

Ainda no que concerne ao tempo, é também vital apontarmos que para cumprirem uma carga horária de 40 horas semanais na rede estadual de ensino, os professores de Filosofia e demais disciplinas com carga horária de uma hora semanal por turma, devem ter 27 turmas. Sem consideramos aqueles profissionais que para complementarem melhor a renda trabalham 60 horas semanais e assim possuem mais turmas. Além daqueles que para permanecerem lotados em uma mesma instituição se submetem a lecionar disciplinas afins, caso bem corriqueiro na trajetória profissional dos professores de Filosofia, que acumulam assim o esforço

de planejar ações para mais de uma disciplina, demandando, para isso, bastante tempo de planejamento.

Diante desse cenário, já enfatizamos que para implementarmos a metodologia das oficinas pedagógicas no ensino de Filosofia, tivemos que contar com o grande apoio do núcleo gestor e demais colegas que compõem o corpo docente da instituição, de modo que fosse possível viabilizar, em alguns momentos, tempo extra para efetivar as ações propostas. Todavia, salientamos que a necessidade de tempo extra acaba por ampliar a carga horária de trabalho do docente, o que inviabiliza, em muitos casos, a proposição de metodologias mais inovadoras em sala de aula. A partir de nossa experiência, apontamos que muitos profissionais para não desistirem de executar ações inovadoras acabam por sacrificar seu tempo destinado ao planejamento, situação que nos ocorreu.

Com base no uso da metodologia das oficinas pedagógicas, planejamos as diversas ações de modo a promover a execução de três momentos fundamentais, como delineado por Candau *et alli* (2014): sensibilização, aprofundamento e compromisso com a problemática dos direitos humanos.

Antes de iniciarmos a execução das ações interventivas propriamente ditas, organizamos uma apresentação da proposta interventiva, explicitando seu vínculo com a pesquisa acadêmica. Nesse momento, os estudantes demonstraram bastante interesse na temática, especialmente, por vivenciaram um momento histórico, no qual os direitos humanos são diariamente alvos de críticas nas redes sociais e mídias televisivas. As turmas criaram bastante expectativa em relação à atividade de culminância - a elaboração de curtas-metragens.

Na 1ª oficina “Os direitos humanos como um problema”, objetivamos apreender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos direitos humanos, a partir de uma dinâmica, que revelou o poder e a importância da pergunta para a Filosofia. Para isso, pedimos que eles anotassem, em um papel, uma pergunta, um questionamento sobre algo que eles gostariam de compreender em relação aos direitos humanos. Muitos alunos demonstraram desconforto com a proposta, afirmando que não sabiam o que perguntar ou que não tinham nenhum questionamento acerca da temática. Estimulamo-los a refletirem mais sobre e, ao final, contamos com a participação de todos os estudantes nas duas turmas em que ocorreu a dinâmica. Após elaborarem uma pergunta, orientamo-los a trocarem esse pergunta com os demais colegas. De posse da primeira pergunta elaborada,

estimulamos que os estudantes elaborassem uma outra pergunta com base na anterior. Assim, ocorreu novamente a troca entre a dupla e, ao final, quem fez a pergunta inicial, também foi estimulado a fazer uma pergunta síntese com base nas duas anteriores.

Selecionamos algumas perguntas para expressarmos, de forma geral, os questionamentos delineados pelos estudantes:

Dupla A

- a) Por que os Direitos Humanos não é algo que é muito comentado?
- b) Por que a mídia não falar muito sobre Direitos Humanos?
- c) Por que a mídia tem o poder de escolher os assuntos a serem espalhados?

Dupla B

- a) Por que estupradores e pedófilos tem direitos humanos se o que eles fazem é desumano?
- b) Você acredita que eles não fazem parte da sociedade por terem cometido um crime?
- c) Você não acha eles culpados?

Dupla C

- a) Por que esse tema não é tão discutido nas escolas?
- b) Por que as pessoas não procuram saber esse tema?
- c) Por que nem todas as pessoas tem acesso a informação?

Dupla C

- a) Por que algumas pessoas não concordam com os direitos humanos?
- b) Por que todos devem concordar se nem todos tem acesso a esses direitos?
- c) Por que nem todos tem acesso mais (sic) todos deveriam ter acesso?

Dupla D

- a) Mediante a religião, existe algum direito humano?
- b) Na sua concepção religião e direitos humanos estão relacionados? Pois por muito tempo esta religião matou e torturou em nome de um Deus que ia contra todos os direitos humanos.
- c) Será que Deus tem haver com a ignorância e a falta de humanidade do homem?

Dupla E

- a) Por que o governo tem tanto medo que a população descubra o que realmente vem a ser os direitos humanos?
- b) Se nós todos tivéssemos acesso aos direitos humanos, o que mudaria na sociedade?
- c) Será que, quando todos tiver acesso aos direitos humanos, eles vão o valorizar?

Após a síntese, abrimos espaço para a socialização das perguntas elaboradas pelas duplas. O debate foi bastante interessante, pois aqueles que inicialmente não tinham muitos questionamentos sobre o assunto começaram a refletir com base no questionamento dos colegas. Ao final da oficina, orientamos os

alunos a confeccionarem cartazes com as perguntas que consideraram mais relevantes para que fossem fixados na sala, de modo que elas norteassem o restante da discussão nas demais oficinas.

Na 2ª oficina “O que são os direitos humanos?”, visamos o aprofundamento da temática a partir de elementos pré-filosóficos (RODRIGO, 2009). Escolhemos, para isso, a música Comida do grupo Titãs. Distribuímos a letra da música para todos os estudantes de forma impressa, reproduzimos o áudio e, posteriormente, abrimos espaço para discussão. A maioria dos estudantes desconhecia a música. O debate girou em torno da ênfase dada pelo eu - lírico de que ele não queria apenas ter acesso aos direitos de subsistência, mas queria ter acesso aqueles que provinham do acesso à cultura, por exemplo, arte, balé etc.

Como já descrito anteriormente, reproduzimos também o vídeo *A conquista dos Direitos Humanos*. A partir das discussões suscitadas pelo vídeo, delineamos a trajetória histórica dos direitos humanos, bem com as discussões filosóficas que envolveram a positivação desses direitos na Modernidade. Enfatizamos ainda o contexto de intensa violação à dignidade humana nas duas grandes guerras mundiais. Destacamos, em especial, o cenário aterrador da Segunda Guerra Mundial, no qual regimes totalitários levaram a cabo seus projetos eugenistas, possibilitando a execução do holocausto e, assim, a existência de Auschwitz.

Motivados pelo entendimento de que a Educação em Direitos Humanos deve educar para o nunca mais (CANDAU *et al.*, 2014) e que é imperativo que Auschwitz sirva como exemplo emblemático do que não deve voltar a ocorrer (ADORNO, 1995), buscamos recuperar a memória histórica desses eventos para problematizar a importância da existência dos direitos humanos bem como a distância entre a postulação desses direitos no campo formal e a sua efetiva garantia na sociedade capitalista.

Com esse intuito, organizamos ainda a discussão dos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir de grupos que ficaram responsáveis por determinada quantidade de artigos. Como forma de sintetizar o discutido, os alunos elaboraram cartazes (cf. Figura 1) para apresentar os artigos da declaração. Para isso, previamente imprimimos várias notícias jornalísticas que tratavam de vários temas como a disparidade salarial entre homens e mulheres, o racismo no mercado de trabalho, a situação dos presídios brasileiros, a expulsão de

famílias de suas residências por facções criminosas, a violência contra o indígena dentre outras, como também, disponibilizamos revistas para que os alunos se inspirassem e tentassem relacionar com os artigos da declaração. Em um segundo e terceiro momento, de posse dos cartazes, iniciamos a etapa de apresentação dos grupos.

Figura 1 - Confeção de cartazes na oficina "O que são os direitos humanos?"



Fonte: Acervo pessoal da autora.

De forma geral, julgamos que essa atividade foi bastante proveitosa, pois contamos com a participação de todos durante apresentação com falas que relacionavam os artigos à vivência cotidiana. Discutimos questões recentes vivenciadas por eles em suas comunidades como a ação das facções criminosas com a expulsão de famílias de suas residências, tocamos na muito discutida crise migratória mundial, como também, discutimos a associação recorrente dos direitos humanos à defesa de direitos de “bandidos”.

É importante destacarmos que percebemos durante as discussões e com base também nos questionários aplicados, que ao se apropriarem dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os estudantes tiveram um alargamento de suas concepções acerca deles, passando a identificar que essa declaração

assegura as diversas gerações de direitos – civis políticos, sociais, econômicos e coletivos. Desse modo, começaram a questionar a oposição que se faz aos direitos humanos, afinal, esses asseguram a possibilidade de acesso à educação, à saúde, à moradia, à liberdade política etc. Em alguns momentos, tivemos que intervir na discussão porque essa estava aflorada, entretanto, apesar disso, consideramos o processo bastante satisfatório, pois se abriu espaço para argumentação.

Na 3ª Oficina “Os direitos humanos trabalhados a partir de temáticas específicas (Direitos Humanos, xenofobia e crise migratória e Direitos Humanos, desigualdade social e violência), objetivamos tratar os direitos humanos a partir da sua relação com outros temas. Esses foram escolhidos levando em consideração o contexto social, no qual só se pode promover qualquer modificação positiva a partir de uma mentalidade que não se feche no âmbito nacional, mas que extrapole as fronteiras dos países como é o caso da crise imigratória e da questão da desigualdade social.

Na discussão da temática sobre direitos humanos, xenofobia e crise migratória, buscamos sensibilizar os estudantes através de imagens e vídeos de reportagens mostrando a situação de calamidade, especialmente, vivenciada por imigrantes que chegam à Europa do Oriente Médio através embarcações precárias sem nenhuma garantia real de acolhimento. No momento dessa oficina, alguns estudantes se emocionaram.

Já na discussão da temática sobre direitos humanos, desigualdade social e violência, reproduzimos o documentário *A Guerra do Brasil* (cf. A GUERRA..., 2017), no qual são relatadas muitas estatísticas sobre a violência no Brasil, destacando que está entremeada na questão da desigualdade social e no racismo. Nessa oficina, surgiu a discussão sobre como a questão social influencia na formação moral dos indivíduos. Foi firmado também junto às turmas o compromisso com a produção dos curtas-metragens com base nas temáticas específicas. Foi estabelecido também o prazo final de entrega do material.

Para auxiliar na produção dos curtas-metragens, promovemos a 4ª Oficina “Introdução à produção audiovisual”. Como já expusemos anteriormente, ao escolhermos trabalhar com curtas-metragens, levamos em consideração o baixo custo necessário a sua produção, que pode ser executada a partir das tecnologias da informação e comunicação com usos já disseminados entre os estudantes. De forma geral, os aparelhos celulares atuais contam com câmeras com qualidade para

capturar imagens e sons, como também, seus sistemas operacionais permitem o funcionamento de softwares de edição de imagem e de vídeos, o que facilitou a produção dos curtas-metragens pelos estudantes.

Fomentamos a experimentação cinematográfica pelos estudantes, conforme proposto por Fresquet (2013). Sabemos que não podemos desconsiderar que o cinema possui uma linguagem própria, que deve ser também apropriada. Diante disso, tivemos a preocupação de convidarmos um profissional com formação em cinema para ministrar a oficina aqui descrita. De maneira geral, os estudantes puderam vislumbrar as etapas necessárias à produção cinematográfica: pré-produção, produção e pós-produção.

Nessa ocasião, os estudantes também foram orientados sobre a elaboração do roteiro, o uso da câmera, o tratamento do som e a organização das equipes técnicas (direção, figurino, edição, fotografia etc.). É importante esclarecermos que a nossa intenção principal foi promover a experimentação por parte dos estudantes. Orientamo-los acerca das temáticas a serem tratadas, no entanto não ditamos, em momento nenhum, a forma como os curtas-metragens deveriam ser produzidos. Objetivamos deixá-los à vontade para exercerem sua autonomia, desnudando a sociedade em que vivem e lançando um olhar apurado sobre a realidade violadora. Desse modo, buscamos promover experiências educativas verdadeiramente formativas, sedimentados na concepção adorniana de educação, que visa dotar os indivíduos de uma postura autônoma e crítica diante do vivido.

Na 5ª Oficina “Leitura e escrita filosófica”, buscamos aprofundar a discussão sobre os direitos humanos a partir do referencial teórico e dos conceitos próprios da Filosofia. Retomamos, nesse momento, a discussão sobre a noção de dignidade humana, termo recorrente na discussão dos filósofos modernos e que foi incorporado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 1988. Para discutir o conceito de dignidade, reportamo-nos ao filósofo moderno Kant e sua obra *Metafísica dos Costumes*. Em momento anterior já discutimos a dificuldade de se trabalhar textos na íntegra com os estudantes. Várias limitações são impostas dentre elas a questão do tempo e da dificuldade encontrada pelos estudantes na leitura dos textos originais, que possuem uma linguagem rebuscada que dificulta a leitura por leigos. Nesse sentido, adotamos a estratégia

delineada por Rodrigo (2009), quando essa autora sugere o trabalho com fragmentos dos textos originais.

Desse modo, disponibilizamos de forma impressa o fragmento do referido livro (cf. quadros 2 e 3), com algumas questões que deveriam ser respondidas textualmente pelos estudantes individualmente.

Quadro 2 - Excerto do texto filosófico original

Discutindo direitos humanos a partir de textos filosóficos
<p>Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois um ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outro, quer, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. É precisamente nisso que a sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim, sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de autoestima), tão pouco pode agir em oposição à igualmente necessária autoestima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo outro ser humano. Contudo, não posso negar todo respeito sequer a um homem corrupto como um ser humano, não posso suprimir ao menos o respeito que lhe cabe em sua qualidade como ser humano, ainda que através de seus atos ele se torne indigno desse respeito.</p>
<p>KANT, Immanuel. A metafísica dos costumes. Bauru: Edipro, 2003, p. 306-307</p>
<p>a) De acordo com Kant, como devemos tratar os seres humanos?</p>
<p>b) O que Kant quer dizer quando afirma que os seres humanos não devem ser tratados como meios e sim como fins?</p>
<p>c) Kant afirma que os seres humanos não têm preço e sim dignidade, o que significa isso?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Excerto do texto filosófico original

Discutindo direitos humanos a partir de textos filosóficos
<p>Fala-se aqui, como nos artigos anteriores, não de filantropia, mas de direito, e hospitalidade significa aqui o direito de um estrangeiro a não ser tratado com hostilidade em virtude da sua vinda ao território de outro. Este pode rejeitar o estrangeiro, se isso puder ocorrer sem a ruína dele, mas enquanto o estrangeiro se comportar amistosamente no seu lugar, o outro não o deve confrontar com hostilidade. Não existe nenhum direito de hóspede sobre o qual se possa basear esta pretensão [...], mas um direito de visita, que assiste todos os homens para se apresentarem à sociedade, em virtude do direito da propriedade comum da superfície da Terra, sobre a qual, enquanto superfície esférica, os homens não se podem estender até ao infinito, mas devem finalmente suportar-se uns aos outros, pois originariamente ninguém tem mais direito do que outro a estar num determinado lugar da Terra.</p>
<p>KANT, Immanuel. Paz perpétua: um projeto filosófico. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_kant_paz_perpetua.pdf>. Acessado em 28 de set de 2019.</p>
<p>a) Kant defende que a humanidade deve se basear no princípio da hospitalidade universal, o que você entende por isso? Você concorda com Kant?</p>
<p>b) Como você acha que o Brasil deveria tratar aqueles que por algum motivo desejam passar a se refugiar no país?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, foi feita uma síntese das discussões realizadas até então e foi apresentado o filósofo e seu contexto de produção, orientamos a leitura individual do excerto e a escrita. Como o

tempo destinado ao primeiro momento era de apenas uma hora aula, acordamos que os estudantes trariam as questões escritas em momento posterior para que fosse realizada a discussão geral das questões norteadoras.

Através da discussão realizada em sala de aula e da análise dos textos escritos pelos estudantes, pudemos compreender que, de forma geral, a discussão em torno do conceito de dignidade kantiana, foi compreendida pelas turmas. Todavia, ressaltamos que, na análise do material escrito, fica clara a dificuldade de se expressar textualmente, seguindo a norma culta da língua, deparamo-nos como muitos erros gramaticais. Asseveramos também a importante contribuição que a Filosofia tem potencialmente a dar para a formação discente ao exercitar a leitura e a escrita. Entretanto, consideramos responsável destacar que esse tipo de atividade exige ainda mais do professor ao demandar que ele corrija individualmente cada dissertação elaborada. Tal situação se mostra infelizmente inviável na realidade de muitos profissionais com carga horária lotada em muitas turmas.

Como culminância da prática interventiva, realizamos a Mostra de Curtas-Metragens, com o objetivo de promover o compartilhamento dos conhecimentos produzidos acerca dos direitos humanos para além das paredes da sala de aula, de modo que outros estudantes – que não foram alvos das oficinas- também pudessem ter acesso às discussões a partir do material produzido por seus pares. Como já relatado anteriormente, foi lançado o desafio para que as duas turmas de 2ª série do ensino médio, que foram públicos-alvos da ação interventiva, produzissem curtas-metragens a partir das temáticas específicas- Direitos humanos, desigualdade social e violência e Direitos Humanos, crise migratória e xenofobia- abordadas nas oficinas pedagógicas. Trazemos a seguir as sinopses do material audiovisual produzido (cf. quadros 4 e 5) e, posteriormente, exibido na Mostra de Curtas-Metragens.

Figura 2 - Cena do curta-metragem *DH News: seu conhecimento semanal*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Quadro 4 - Sinopse curta-metragem 1

Sinopse do curta-metragem *DH News: seu conhecimento semanal*

O curta-metragem *DH News: seu conhecimento semanal* (duração 5min24), produzido pela turma de 2ª série do ensino médio do curso de Administração, busca como referência o formato do jornal televisivo para discutir a temática Direitos Humanos, desigualdade social e violência. Para isso, conta com duas âncoras que, de forma perspicaz, introduzem a temática apresentando estatísticas sobre a desigualdade social no Brasil, seu reflexo na crescente violência social e na violação dos direitos humanos. Conta ainda com dois quadros de entrevistas: “O Brasil que eu quero” e “Perguntei!” que abrem importante espaço para dar voz à população.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 - Cena do curta-metragem *Refúgio*

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Quadro 5 - Sinopse curta-metragem 2

Sinopse do curta-metragem *Refúgio*

O curta-metragem *Refúgio* (duração 14min44), produzido pela turma de 2^a série do ensino médio do curso de Portos, trata da temática Direitos Humanos, xenofobia e crise migratória. Para isso, utiliza em sua produção diversos recursos como: dramatizações, entrevistas e imagens reais. Traz como mote principal a história de Maria, imigrante venezuelana, que busca refúgio no Brasil, nutrindo o sonho de reconstruir sua vida. No entanto, vê seus planos frustrados, ao matricular-se em uma escola pública, na qual passa a sofrer com a xenofobia. Com cenas comoventes e poéticas, o telespectador é levado a sensibilizar-se diante da dor de se sentir estrangeiro.

Fonte: elaborado pela autora.

Planejar uma atividade como a descrita exigiu que nos articulássemos com a coordenação pedagógica de modo a intermediar o contato com outros professores com o objetivo de disponibilizar tempo extra para execução da atividade.

Convidamos as quatro turmas de 2^a série- duas delas alvo da intervenção- e quatro turmas de 1^a série para exibição dos curtas- metragens no auditório da instituição escolar (FIGURA 4). Devido a limitação da capacidade máxima do auditório, realizamos a atividade em dois momentos.

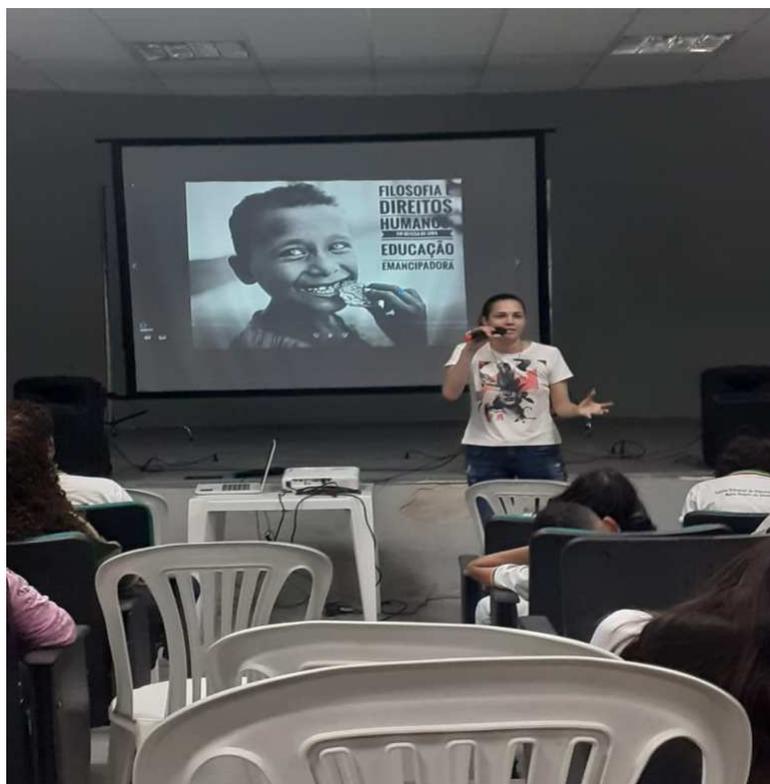
Figura 4 - Evento de exibição dos curtas-metragens no auditório da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Antes da exibição dos curtas-metragens, explicamos os objetivos da prática interventiva (cf. figura 5), especialmente, para aqueles que não foram alvos de tal ação. Reproduzimos também um pequeno vídeo, chamado *A conquista dos Direitos Humanos*, produzido pela editora Moderna e que trata da trajetória histórica dos direitos humanos para situá-los minimamente na discussão.

Figura 5 - Exposição sobre os objetivos da prática interventiva



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após isso, os curtas-metragens produzidos pelas turmas de 2^a série foram exibidos. Ao fim, abrimos espaço para a discussão (cf. figura 6), no qual os representantes de cada sala de aula tiveram a oportunidade de refletir sucintamente sobre a experiência com as oficinas pedagógicas sobre direitos humanos e sobre o processo de produção dos curtas-metragens. Contamos também com a participação dos estudantes da 1^a série e de professores, que enriqueceram o debate refletindo sobre os elementos trazidos pelo material audiovisual.

Figura 6 - Espaço aberto ao debate sobre os curtas-metragens



Fonte: Acervo pessoal da autora.

4.2.3 Observando as percepções dos estudantes acerca dos direitos humanos após a prática interventiva

Após as ações interventivas, aplicamos com os estudantes um novo questionário²¹ com o intuito de analisarmos o impacto da experiência interventiva na disciplina de Filosofia e na percepção dos estudantes acerca dos direitos humanos. Tentamos também criar um espaço no qual os estudantes avaliassem as ações efetivadas. Na primeira pergunta do roteiro, foi questionado se os estudantes consideraram que a iniciativa de trabalhar a temática dos direitos humanos na disciplina de filosofia havia permitido o esclarecimento sobre o que são e sobre a importância dos direitos humanos. A maioria absoluta dos estudantes assinalou que sim, como pode ser verificado no gráfico 7.

²¹ Esta ação interventiva teve como público-alvo duas turmas de 2ª série do ensino médio que juntas somavam 66 estudantes. No entanto, no momento de aplicação deste questionário, três alunos faltaram e não puderam respondê-lo.

Gráfico 7 - Percepção posterior sobre a importância da ação interventiva na disciplina de Filosofia para o esclarecimento sobre direitos humanos

6. A iniciativa de focar na temática dos Direitos Humanos, através de oficinas pedagógicas, realizada, nas aulas de Filosofia, permitiu o esclarecimento o que são e sobre a importância desses direitos?

63 respostas



Fonte: dados de pesquisa.

Ao justificarem sua posição, afirmaram que a iniciativa permitiu um aprofundamento do entendimento da problemática que era concebida, na totalidade dos casos, de forma superficial e insuficiente. Em suas palavras:

Antes das aulas de filosofia muitos alunos não sabiam do que se tratava se quer a palavra direitos humanos e, ao longo da disciplina nós conseguimos entender e ver na prática do que se trata (estudante 1).

Gostei realmente pois ate então não tinha na minha mente o quão complexo era os direitos humanos, apesar de favorecer as vezes quem não deveria, favorece também nós, cidadãos (sic) de bem (estudante 2).

Pois me deu um conhecimento a mais sobre o que eu entendia sobre os direitos humanos, como o conhecimento maior sobre a declaração universal dos direitos humanos (estudante 3).

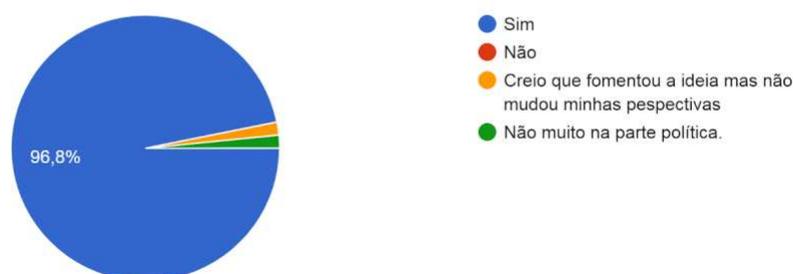
As aulas sobre Direitos Humanos ampliou (sic) meus conhecimentos sobre o mesmo que, ate então, ainda eram muito rasos (estudante 4).

A pergunta seguinte buscava apreender se os estudantes consideraram que a iniciativa na disciplina de Filosofia contribuiu para a formação política deles. A maior porcentagem de estudantes respondeu afirmativamente (cf. gráfico 8).

Gráfico 8 - Percepção posterior sobre a contribuição da ação interventiva na disciplina de Filosofia para a formação política e social

7. Você considera que a iniciativa nas aulas de Filosofia contribuiu para sua formação política e social?

63 respostas



Fonte: dados de pesquisa.

Sobre isso, argumentaram que as discussões dotaram-lhes de um maior senso crítico, uma capacidade de questionar a realidade, que os capacitava para reivindicar a efetivação de seus direitos. Seguem algumas de suas falas a respeito:

Porque agora tenho mais conhecimentos sobre meus direitos, sabendo assim como usa-los no meu meio social quando necessário (estudante 1).

Sim, eu agora além de saber mais sobre certas coisas, posso dizer que tenho um senso critico sobre tal assunto (estudante 2).

por que traves de todas as oficinas e discussões sobre o assunto eu pude abrir minha mente para pensar e observar mais o que estava a minha volta em relação a (sic) política social (estudante 3).

Contribuiu, pois agora pude perceber que nós temos esses direitos e devemos lutar por eles (estudante 4).

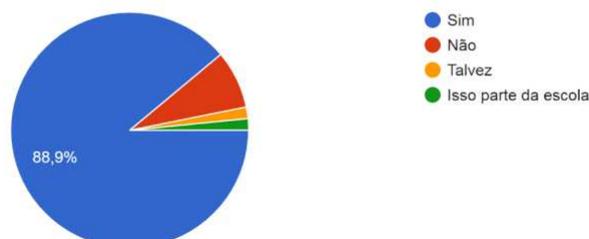
Um cidadão com conhecimento de seus próprios direitos está apto para poder reivindicá-los (sic) (estudante 5).

Aos serem questionados sobre se a instituição escolar deveria promover outras ações visando a Educação em Direitos Humanos em conjunto com outras disciplinas, a maioria dos pesquisados assinalou o item “sim” (cf. gráfico 9).

Gráfico 9 - Percepção posterior sobre a importância de ações futuras tratando dos direitos humanos em conjunto com outras disciplinas

8. Você considera que esta iniciativa deve ser realizada futuramente em conjunto com outras disciplinas da escola?

63 respostas



Fonte: dados de pesquisa.

Ao explicitarem suas posições, identificaram que essas ações deveriam ser promovidas especialmente pela área de Ciências Humanas, citaram então as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia:

outras disciplinas como a sociologia por exemplo, poderia dar um foco também a esse assunto (estudante 1).

Só na parte de Humanas, pois se encaixa com a temática (estudante 2).

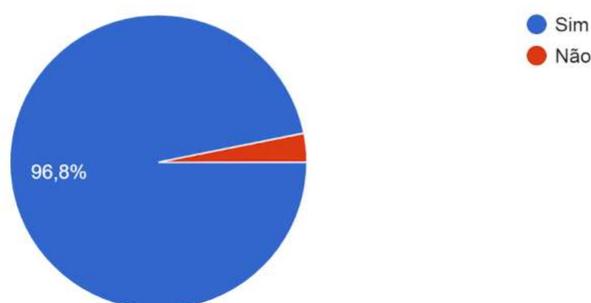
filosofia e sociologia são as disciplinas que mais aborda essas temáticas, mas eu acho que outras matérias deveriam abrir espaço para esses questionamentos (estudante 3).

Sim, como história e geografia. Que acho que dá para fazer iniciativas bastante interessantes (estudante 4).

Cabe aqui discutirmos que os estudantes têm dificuldade em conceber o trabalho dessa temática em outras áreas. Tal dificuldade, infelizmente, não é sentida só pelos discentes, mas pelo corpo docente que também tem dificuldade de promover ações que verdadeiramente operem numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Quando questionados se oficinas pedagógicas provocaram mudanças na forma que eles concebiam os direitos humanos, 96,8 % (cf. gráfico 10) dos pesquisados assinalaram que “sim”.

Gráfico 10 - Verificação sobre o impacto da ação interventiva na percepção prévia dos estudantes sobre direitos humanos

9.O conteúdo discutido provocou mudança na sua forma de conceber os Direitos Humanos?
63 respostas



Fonte: dados de pesquisa.

Os argumentos apresentados relataram que as ações interventivas permitiram uma desconstrução na forma que eles concebiam os direitos humanos na medida em que eles passaram a conhecer direitos e documentos legais que até então não sabiam da existência, percebendo que esses direitos e documentos não estavam relacionados à defesa de “bandidos” propriamente. Muitos afirmaram que as ações haviam dotado-lhes de argumentos para debaterem sobre o assunto em outros círculos. Vejamos alguns exemplos:

Antes de discutir sobre, eu tinha uma ideia um pouco vaga e dispersa sobre os direitos humanos, não vou dizer que hoje sei todas as leis e todos os direitos de um cidadão, mas minha mudança é significativa. Hoje com certeza tenho fundamentos necessários para discutir sobre os direitos humanos (estudante 1).

com toda certeza, me fez de outra forma, ter outra visão sobre o assunto, uma visão mais ampla e esclarecida, afinal, nem eu mesma conhecia todos os meus direitos e foi a oportunidade que eu tive pra conhecer (estudante 2).

eu não sabia que tinha tanta coisa incluída nos direitos humanos, e não sabia que existia a constituição mundial dos direitos humanos. Então, sim, mudou minha forma de pensar (estudante 3).

sim, pois agora tenho conhecimento suficiente para debater e lutar a favor dos meus direitos (estudante 4).

mudou muito, porque como disse antes, eu achava que esse direito era só para proteger ladrão (estudante 5).

eu sei que é errado mas eu tinha uma mente bastante fechada. Para min ladrões, estupradores, assassinos entre outros não deviam ter esse direito, mas depois das aulas vi o quanto é necessário esse direito a todos sem

distinção de nenhuma pessoa (estudante 6).

Foi algo que esclareceu o senso comum que já tínhamos sobre os mesmos antigamente pensava que direitos humanos serviam apenas para os bandidos (estudante 7).

sim, agora tenho argumentos para debater sobre (estudante 8).

Aqui, entendemos que a Educação em Direitos Humanos deve estar comprometida com a promoção de uma ação de empoderamento (CANDAUI *et al.*, 2014), permitindo que os indivíduos desenvolvam sua capacidade argumentativa. Assim:

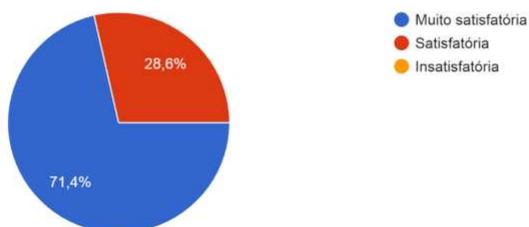
[...] uma competência importante que deve ser desenvolvida na formação de um sujeito de direitos é o uso da palavra e a capacidade argumentativa, para ter condições de defender com consistência seus direitos e os das outras pessoas e grupos. Fazer uso do poder da palavra e não da força, da persuasão e não da imposição é uma habilidade importante a ser cultivada. Todas estas capacidades empoderam o sujeito, desenvolvem sua autoestima e autoafirmação como cidadão(ã) comprometido(a) com o bem comum e o sentido do público (CANDAUI *et al.*, 2014, p. 37 - 38).

Nesse âmbito, a Filosofia tem uma tradição que remonta a Antiguidade, expresso, por exemplo, na preocupação de Aristóteles (2002) com o estudo da retórica. A tradição filosófica está pautada na possibilidade de desnudar o real e apresentá-lo por meio do discurso, especialmente, do discurso escrito.

Quanto à última pergunta, os estudantes foram orientados a avaliarem a metodologia das oficinas pedagógicas, no que diz respeito às estratégias didáticas empregadas como o uso de músicas, documentários, produção de cartazes e curtas-metragens. A maioria dos estudantes assinalou que estava muito satisfeita, como exposto no gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 - Avaliação sobre a metodologia e as estratégias pedagógicas empregadas na ação interventiva

10. Como você avalia sua satisfação com os materiais e as dinâmicas utilizadas durante as oficinas sobre Direitos Humanos? Por exemplo, o uso de le...o de cartazes, produção de curtas-metragens etc.
63 respostas



Fonte: dados de pesquisa.

Ressaltaram que a adoção do modelo de oficinas pedagógicas na disciplina de Filosofia permitiu que as aulas fossem mais “dinâmicas”, contrariando o modelo padrão das aulas tradicionais e permitindo maior diálogo e interação entre o grupo. Portanto, consideraram que:

foram formas divertidas de aprender um conteúdo muito grande, fazendo assim o maior entendimento de muitos (estudante 1).

colocando nosso conhecimento em prática fez com que fosse mais fácil de compreender (estudante 2).

é uma maneira diferente de por em prática o que você aprendeu. é muito mais interessante aprender qualquer conteúdo de forma mais dinâmica, do que passar o dia com a cara enfiada em livros resolvendo questões (estudante 3).

Muito bom pois trouxe a participação de várias pessoas (estudante 4).

essas dinâmicas foram muito voltadas para o meio artístico, e a arte é a melhor forma de se expressar, então foi muito satisfatório o jeito como esse assunto foi trabalhado (estudante 5).

permitiu que os próprios alunos fossem atrás de pesquisar, os documentários foram bastante enriquecedor e na produção da curta metragem fez com que a gente enxergasse além do que estava diante dos nossos olhos, foi algo muito bom de se fazer e as aulas nas oficinas foram maravilhosas (estudante 6).

As dinâmicas, didáticas e a metodologia como um todo foram de ótima qualidade e excelência mais sempre precisamos melhorar acho que com aplicações de mais métodos didáticos e mais conteúdo a aula seria mais produtiva, cabe dizer também que a simplicidade é tudo quando se trata de assuntos polêmicos, políticos, filosóficos e etc o que alias foi bem utilizado (estudante 7).

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES E NA PRÁXIS DA DOCENTE

Ao propormos esta ação interventiva, realizamos o esforço de dotarmos nossas ações de intencionalidade, de modo que procuramos nos amparar em uma base teórica e metodológica consistente que permitisse a articulação entre o ensino de Filosofia e a Educação em Direitos Humanos.

Diante disso, neste capítulo, analisar de forma mais detalhada o impacto das ações implementadas na formação humana dos estudantes e na práxis da docente-pesquisadora. Através do exposto, intencionamos também apontar as possibilidades gestadas e as limitações apresentadas.

5.1 Reflexões sobre os impactos da experiência formativa na formação humana dos estudantes

Ao longo dos capítulos anteriores, intentamos expor de forma mais pormenorizada os objetivos almejados por meio desta prática interventiva, bem como a perspectiva teórica que nos norteou. No entanto, para refletirmos sobre seus possíveis impactos na formação humana dos estudantes, consideramos importante promover uma espécie de síntese daquilo que foi postulado anteriormente como horizonte a ser buscado para que então sejam apontados seus almejados impactos.

Dessa maneira, asseveramos que, diante de um passado conturbando em termos de estabilidade do regime democrático e de um presente marcado por ataques às instituições desse regime, flerte com regimes ditatoriais, bem como a identificação dos direitos humanos como uma pauta ideológica essencialmente de esquerda, tratar da temática da Educação em Direitos Humanos na escola e, especificamente, na disciplina de Filosofia, tem algo de urgente e também de transgressor. Especialmente, em um momento em que a disciplina de Filosofia tem sido atacada em sua legitimidade e tenha deixado de compor o rol das disciplinas obrigatórias no ensino médio a partir da recente Reforma do Ensino Médio (2017).

Atualmente, têm sido viabilizadas diversas dessas reformas no Estado brasileiro com o intuito de adequá-lo cada vez mais às exigências econômicas de um modelo de desenvolvimento neoliberal. Tal lógica de acumulação capitalista

acaba por se estender para todas as relações vigentes. Desse modo, a educação também passa a atender a demanda gerada, na qual se explicita a necessidade da formação de subjetividades afeitas a um modelo competitivo e flexível. Ressaltamos o enfoque dado à formação em nível técnico e profissionalizante na Reforma do Ensino Médio.

Nesse cenário, o comprometimento da educação com a formação cidadã se dá no âmbito da busca de adequação dos indivíduos ao modelo econômico vigente. Aqui a noção de cidadania é encarada como inculcamento de valores e o aprendizado de disposições que permitam a plena integração dos indivíduos na sociedade, recuperando, inclusive, o valor do patriotismo (ARROYO, 1987). Todavia, contrariando essa orientação posta, ao propormos esta experiência formativa estávamos comprometidos não com a dimensão adaptativa da educação, mas com a sua dimensão de resistência, uma vez que a educação é questionável quando é capaz de produzir “nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe [...]” (ADORNO, 1995, p. 143).

Como já discutido anteriormente, diante de um contexto cultural que reforça apenas a função adaptativa, a saída apontada por Adorno (1995) passa pela inflexão em direção ao sujeito e pelo fortalecimento de sua autonomia. Para alcançar tal horizonte, ao pensarmos a Filosofia e o seu ensino articulado à Educação em Direitos Humanos, comprometemo-nos com a explicitação de seu caráter crítico, capaz de fomentar a produção de verdadeiras experiências formativas para os indivíduos, instigando-os a confrontarem a realidade vivida, para além dos esquemas apreendidos de forma heterônoma.

Desse modo, ao pensarmos a Educação em Direitos Humanos concordamos que a discussão sobre os direitos humanos deve ultrapassar a mera tentativa de inculcar valores e incentivar formas de comportamentos tidos como desejáveis para vida em sociedade, pois uma ação que se concentrasse apenas nesse enfoque seria meramente instrutiva e não verdadeiramente formativa. Portanto, a Educação em Direitos deve resistir a uma tendência de assemelhá-la à educação cívica ou à educação para valores, pois assim ela corre o risco de ter seu caráter político inibido (CANDAUI, 2008).

Como já referido, abordamos os direitos humanos a partir de uma perspectiva filosófica, na qual se reconhece o caráter crítico, negativo da Filosofia,

como delineado por Adorno (1995). Logo, partindo dessa perspectiva, não poderíamos tratar os direitos humanos como conceitos a serem afirmados previamente sem que sobre eles recaísse o olhar problematizador da Filosofia, para qual nada está definido, estabelecido.

É importante esclarecermos também que, ao chamarmos atenção para a contribuição que o ensino de Filosofia tem a dar para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola, não queríamos revesti-lo, como aponta Deina (2017) de um caráter messiânico, como se a simples presença da Filosofia contribuísse para o processo emancipatório. Até mesmo porque a própria Filosofia encontra-se entremeada na lógica semiformal vigente.

Contudo, o que defendemos aqui é que revestida de intencionalidade e de compromisso com o fortalecimento da autonomia dos estudantes, a Filosofia tem a capacidade promover experiências intelectuais que possibilitam que os estudantes se defrontem com conceitos como os de direitos humanos, o de cidadania e de democracia, buscando entendê-los a partir de sua historicidade e de sua relação com interesses conflitantes na sociedade, compreendendo também suas limitações. Motivados por esse fim, buscamos, ao longo da experiência interventiva, ofertar espaço e tempo específicos na disciplina de Filosofia para mobilizar os estudantes em torno da problemática dos direitos humanos. Entendemos que refletir sobre os possíveis impactos dessa experiência na formação humana dos estudantes é uma tarefa bastante complexa, afinal, estamos nos defrontando com aspectos subjetivos. Ainda assim, a partir da vivência junto aos estudantes durante as oficinas pedagógicas, dos questionários aplicados e do material escrito e audiovisual produzido, apontamos que temos elementos importantes que nos fazem acreditar que atingimos, em alguma medida, os objetivos traçados previamente.

A partir da estratégia metodológica das oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de confrontação de experiências e de exercício concreto dos Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2014), buscamos estabelecer o confronto entre as percepções sobre os direitos humanos advindos do senso comum com os conhecimentos produzidos teoricamente, em especial, pelo campo filosófico. Na ação proposta, buscamos evidenciar o desenvolvimento histórico e filosófico desses conceitos. A partir disso, destacamos como um momento importante a leitura e a discussão artigo por artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Enfatizamos ainda a dimensão do “educar para o nunca mais” (CANDAU, 2008, p. 290) que se pauta na compreensão de que o resgate da memória e o combate à cultura do silêncio são dimensões importantes para o fortalecimento da democracia, especialmente, em um país como o Brasil, marcado pelo histórico de violência, inclusive aquela perpetrada pelo próprio Estado. Essa dimensão vai ao encontro da perspectiva de Adorno (1995) de uma educação para a não repetição da barbárie como vivenciada em Auschwitz. Dessa maneira, também acreditamos que para nos contrapormos a um cenário violador da dignidade humana, devemos buscar sensibilizar os indivíduos, conscientizando-os sobre as condições objetivas geradoras que levam ao predomínio de formas de sociabilidade tão violentas, propícias à ascensão do totalitarismo.

De forma mais expressa, nas respostas dos estudantes aos questionários ficou bastante evidenciada a percepção geral de que a experiência interventiva promoveu esclarecimento sobre a natureza dos direitos humanos. Muitos deles, inclusive, apontaram que a partir das oficinas puderam aprofundar suas percepções se desvencilhando da ideia de que seriam direitos para defender “bandidos”. Analisamos que o contato com esses conhecimentos, de certa maneira, contribuiu para o empoderamento dos estudantes, na medida em que eles revelaram que se sentiam melhor preparados para avaliar a efetivação desses direitos, percebendo a distância entre o que é postulado formalmente e o que é, de fato, concretizado, além de se sentirem mais aptos a cobrar quando esses direitos tiverem sendo-lhes negado.

Ao ser tratado dentro da disciplina de Filosofia, os direitos humanos foram colocados como um problema para o qual a atenção do pensamento filosófico foi voltada. Desse modo, explicitamos o compromisso com aprofundamento da reflexão para além do pré-filosófico a partir da ênfase nos conceitos filosóficos.

Quando pensamos o ensino de Filosofia, assim como pondera Rodrigo (2009, p. 60), só podemos concebê-lo a partir da centralidade dos conceitos, pois “É assim que a Filosofia permite pensar o mundo: organizando a experiência por meio de categorias ou conceitos gerais”. Perante a variedade de conceitos filosóficos que poderiam ser abordados na discussão sobre direitos humanos, elegemos o estudo sobre o conceito de dignidade humana “como eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido” (CANDAU, 2008, p. 292).

Como já relatado, essa experiência foi possibilitada tomando como base a

leitura e a discussão de fragmentos da obra do filósofo moderno Immanuel Kant, recuperando o conceito de dignidade humana de sua obra. Ficou evidenciado nas respostas aos questionários o reconhecimento dos estudantes sobre a importância de recuperar as discussões teóricas feitas pelos diversos pensadores ao longo da história, de modo que eles pudessem se servir desses entendimentos para analisar o contexto atual.

Outra dimensão que nos chamou a atenção e que podemos tomá-la como um impacto positivo possibilitado pela experiência formativa foi a percepção por parte dos estudantes de que, a partir dos esclarecimentos realizados, eles se sentiam mais preparados para discutirem sobre a problemática dos direitos humanos em outros espaços. Podemos destacar aqui a dimensão da argumentação (RODRIGO, 2009), aspecto também potencialmente desenvolvido por meio do ensino de Filosofia e que é de fundamental importância para o desenvolvimento da democracia.

Gostaríamos também de evidenciar que defendemos que, diante de um contexto violento de vigência de uma racionalidade instrumental e predomínio de uma apatia social diante do ataque à dignidade humana, “as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar” (BITTAR, 2007, p.323). Com base nesse entendimento, propusemos a produção de curtas-metragens pelos estudantes como uma forma de incentivá-los a observarem a realidade de uma forma autônoma, percebendo a relevância da discussão sobre direitos humanos, na medida em que percebessem esses sendo garantidos ou negados e a consequência disso para a vida em sociedade. Podemos apontar que essa atividade mobilizou bastante os estudantes, tendo em vista que tiveram que realizar todo um planejamento que envolvia as etapas de pré-produção, produção e pós-produção. Desse modo, tal atividade exigiu uma pesquisa apurada sobre as temáticas propostas, mas mais do que isso exigiu deles a capacidade de desenvolver uma percepção sensível, problematizadora acerca da realidade, de modo que pudessem expressar isso através de imagens e sons.

Com base em toda a argumentação exposta, compreendemos que a prática interventiva efetivada, que buscou a articulação entre a Educação em Direitos Humanos e o ensino de Filosofia, possibilitou, através das oficinas pedagógicas, o fomento da autonomia dos estudantes, impactando formas cristalizadas de pensar, de sentir e de agir sobre os direitos humanos. Destacamos

que essa autonomia do pensar é fator importante para o fortalecimento da democracia, na medida em que se dota o indivíduo de esquemas próprios de percepção da realidade, dificultando-se a tomada passiva de posições e o coletivismo cego.

5.2. Reflexões sobre os impactos da experiência formativa na práxis da docente-pesquisadora

Ao iniciarmos a reflexão sobre os possíveis impactos dessa prática interventiva na nossa práxis docente, devemos já mencionar a importância da teoria para a construção deste trabalho. Imersos na rotina do trabalho em sala de aula, sentimos que somos compelidos a adotar uma postura padronizada, automatizada. Nossas ações acabam por estarem imersas em um empirismo desconectado da teoria. Na verdade, na estrutura escolar, há pouco espaço para a formação em serviço como postula a legislação educacional²². Geralmente, o tempo de planejamento é ocupado na tentativa de dar conta de todas as demandas que envolvem o trabalho pedagógico como atividades que envolvem planejamento, elaboração de avaliações, correções etc.

Em nossa experiência, percebemos o descrédito por parte dos professores em relação à teoria. Acusam-na de ser deslocada da realidade caótica vivenciada no chão da escola, na medida em que parece ignorar os diversos entraves aos esforços empreendidos para a promoção da aprendizagem. Como também, os professores ressentem-se do peso da responsabilidade ao serem apontados como a vanguarda da salvação da educação mesmo diante de um contexto incapacitante.

Entretanto, compreendemos que tais acusações longe de invalidar o esforço teórico, na verdade, colocam-se como um problema, para o qual a teoria deve estar voltada. Nesse sentido, destacamos a compreensão de Adorno acerca da relação teoria e práxis. Sobre isso, Viegas (2002) comenta que, para Adorno, a práxis- entendida como a “prática incorporada de teoria” (VIEGAS, 2002, p.45) -

²² A legislação educacional brasileira – enfaticamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Decreto nº 6.755/2009 e o Plano Nacional da Educação (2014-2023) – institui que a formação continuada dos profissionais da educação deve ocorrer no próprio espaço organizacional escolar, envolvendo aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos.

vigente no capitalismo seria uma práxis também alienada. Tal fato se revelaria, para Adorno, a partir da análise das características da Teoria Tradicional que está atrelada, em última instância, aos interesses escusos do capital.

Nesse cenário, Adorno (1995) afirma que a Teoria Crítica e, em especial, a Filosofia deve recuperar o seu caráter negador ao posto, resistindo ao apelo de se converter imediatamente em práxis. Ao enfatizar a teoria ante a prática, ele vai na contramão do pragmatismo incorporado em várias tendências pedagógicas, identificando-o como uma corrente filosófica que contribuiu para a ênfase na experiência, no imediato à revelia do esvaziamento da teoria, embora dissimuladamente pregasse a unidade dessas duas dimensões- teoria e prática. Para o autor, a teoria, embora não exista sem se referir a objetos, tem certa autonomia. Tal característica a permite não ser subsumida pela práxis alienada capitalista, pautada em uma racionalidade instrumental, abrindo, assim, espaço para a resistência. Nas palavras do autor:

A teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao thema probandum, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (ADORNO, 1995, p. 227).

A crítica de Adorno (1995) ao cenário de aversão à teoria identificado na sociedade capitalista lança-nos luz para problematizarmos a formação dos professores, especialmente, daqueles que se dedicam à educação básica.

Acerca desse cenário, Shiroma (2003) reflete que, a partir da década de 1990, o Brasil seguindo orientações dos organismos multilaterais passou a promover uma reestruturação no sistema educacional visando adequá-lo às novas exigências econômicas mundiais e, para isso, delineou uma série mudanças na legislação educacional. Tem-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, como um marco importante na congregação de esforços mundiais nesse sentido. Nessa perspectiva, foi identificada a demanda urgente de profissionalização dos professores, pois sua formação passa ser vista como um dos principais indicativos de melhoria no sistema educacional. Todavia, no contexto brasileiro da década de 1990, no qual existia uma grande porcentagem de

professores leigos atuando no sistema educacional, viu-se como necessidade baratear os custos de formação. Nesse sentido, destacou-se a formação em serviço, como via acessível para a formação de professores.

Nesse contexto, Shiroma (2003) argumenta que se promoveram modificações nas orientações dos currículos nos cursos superiores, para que esses fossem enxugados no que concerne aos conteúdos teóricos, dando ênfase na preparação para atuação prática dos professores. Esse apelo à formação prática dos professores segue uma tendência mundial, na qual é reforçado um discurso que enfatiza a profissionalização dos professores, de modo que sua atuação passa a estar atrelada à operacionalização de um ofício, destinado à satisfação de uma clientela.

Entretanto, o discurso da profissionalização, ao invés de promover uma crescente valorização dos professores acabou por contraditoriamente contribuir para a intensificação de sua proletarização e desqualificação. A proletarização reflete-se na crescente divisão de tarefas, separação entre aqueles que concebem e aqueles que executam, intensa rotinização das tarefas, aumento do volume de trabalho e diminuição das habilidades requeridas para desempenhar a função. Por sua vez, a desqualificação se manifesta notoriamente na diminuição da autonomia dos professores que, cada vez mais, perdem o controle sobre os objetivos e metas de seu próprio trabalho. Ao ter sua formação aligeirada e vinculada à prática, diminui-se às exigências necessárias para a execução de tal ofício e, desse modo, ratifica-se o seu desprestígio e sua pouca valorização em termos salariais (SHIROMA, 2003).

A configuração apresentada serve como uma forma eficiente de regulação. Ao promoverem o enxugamento da formação inicial, descartando conteúdos teóricos que não estejam ligados diretamente à prática em sala de aula, delinea-se um cenário de visa a desintelectualização e a despolitização dos professores. Assim:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este venha a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, ajustado, conveniente, apto e adepto. Mesmo que apresente maior autonomia de ação, opções dentro do espaço de trabalho, aumento da flexibilidade funcional, sua transformação em expert impede-no de compreender que as soluções para os problemas não advêm da reflexão profunda sobre eles, especialmente quando enclausurada ao espaço da sala de aula ou limitada pelo muros escolares. Ou seja, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores no

primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil, para resolução de problemas, revela a concepção funcionalista que norteia esta política (SHIROMA, 2003, p. 81).

Diante das considerações feitas, enfatizarmos a teoria, assumindo o papel de docentes-pesquisadoras é algo transgressor, pois, para isso, devemos nos opor a toda uma estrutura que dificulta e, muitas vezes, inviabiliza tal intento. No entanto, compreendemos que o professor que está em sala de aula tem um campo privilegiado para apreender as nuances do processo de ensino-aprendizagem, de modo que essa análise sirva de material para a reflexão teórica.

O esforço de buscarmos embasamento teórico levou-nos a repensar e refletir sobre a nossa prática profissional como um todo, inclusive, passamos a nos questionar sobre o tipo de ser humano, de educação e de escola que estamos comprometidas. Dessa maneira, os impactos desta ação interventiva superam-na, pois transformou a percepção sobre nossa ação, revertendo-a de maior intencionalidade.

Como destacamos, ao longo dos capítulos anteriores, ao pensarmos a Filosofia e o seu ensino, comprometemo-nos com a explicitação de seu caráter crítico como delineado por Adorno (1995), de modo que esse caráter dote o processo educativo da possibilidade de formação dos sujeitos autônomos, capazes de se contrapor a uma sociedade, na qual predomina a semiformação que dota as relações humanas de apatia, tornando-las campo fértil para a barbárie. Nesse sentido, Adorno (1995) também reflete que para haver uma educação emancipatória que atue como campo de resistência diante à barbárie é preciso que haja uma educação dos educadores.

De modo geral, ressaltamos que as condições postas à atuação do professor são bastante adversas e impossibilitam as condições necessárias para a reflexão sobre sua atividade. Tal profissional vê-se pressionado a seguir verdadeiras “cartilhas”, elaboradas pelos ditos especialistas. A própria Filosofia, enquanto disciplina componente da matriz curricular do ensino médio, acaba também por sucumbir a tal cenário não exercendo o papel de promotora de autonomia do pensar.

Perante a discussão exposta, consideramos importante evidenciar novamente o recente contexto político, no qual tem sido recorrente a tentativa de mudança na legislação educacional, como a iniciativa do Projeto Escola Sem Partido, objetivando regular ainda mais o trabalho exercido pelo professor em sala

de aula. Mais uma vez, apela-se para que tais profissionais se limitem a sua função técnica e não atuem como formadores políticos. Acusam-nos de doutrinação ideológica.

Essa discussão tem reverberado, gerando intensos debates a favor e contra as medidas de cerceamento da atividade do professor. As acusações de doutrinação ideológica têm recaído, especialmente, sobre os professores que atuam nas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas.

Ao longo desse trabalho, comprometemo-nos com a efetivação da Educação em Direitos Humanos a partir da disciplina de Filosofia. Tal proposta, embora prevista e incentivada na legislação educacional vigente, tem sido identificada por setores conservadores como perniciosa e a serviço da doutrinação ideológica de esquerda. Consideramos necessário nos opormos a esse cenário, revestindo cada vez mais nossa ação pedagógica de intencionalidade. Para isso, pensamos ser urgente combater a tentativa de desintelectualização e despolitização da categoria de professores a partir do resgate do potencial da teoria ante a prática imediatista.

Nesse sentido, pensar em uma proposta interventiva que articulasse o ensino de Filosofia à Educação em Direitos Humanos exigiu que nos concentrássemos na discussão teórica de modo que estivéssemos munidos de pressupostos capazes de nos permitir a efetivação de tais ações. Entretanto, devemos destacar também que realizar esse esforço é bastante dispendioso, pois a dinâmica do trabalho no chão da escola não permite que se criem espaços oportunos para esse tipo de reflexão. Exigindo que o professores se sobrecarreguem ainda mais nessa empreitada de resistência diante do posto.

5.3 Implicações e proposições para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola

Quando analisamos a educação, somos obrigados a admitir sua relação determinada pelo o contexto social mais amplo. Desse modo, para compreender o sentido dado a ela é necessário, como argumenta Oliveira (2020), explicitar a influência do neoliberalismo que suscita um tipo de moral que acaba por reduzir a função da escola à produção de eficiência. Como já referido anteriormente, na

vigência do capitalismo, predomina um tipo de racionalidade instrumental que a tudo submete sob um viés utilitarista.

Nesse sentido, a educação passa a ser configurada a partir da lógica de *accountability*. As diversas avaliações externas para geração de índices são indícios importantes que demonstram a pressão sofrida pela escola em uma cultura de auditoria, na qual a escola tem que performar eficácia e eficiência. Nesse processo, há um deslocamento da atenção que passa a estar voltada para satisfação de demandas externas, enquanto as demandas internas da instituição são negligenciadas em um processo que, muitas vezes, assemelha-se a uma maquiagem, tamanha a superficialidade. Desse modo, nessa dinâmica, a autonomia da escola fica subsumida por metas formuladas externamente (OLIVEIRA, 2020).

No Brasil, tal cenário contradiz a própria legislação educacional que adota o modelo de gestão democrática, no qual a elaboração do Projeto Político Pedagógico por cada instituição deveria explicitar sua autonomia e identidade. Como argumenta Silva e Tavares (2012), a gestão democrática e a elaboração do Projeto Político Pedagógico são essenciais para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola. Através do Projeto Político Pedagógico é possível o planejamento coletivo, participativo que analisa a realidade da instituição, de modo a identificar os problemas a serem solucionados, delinear os rumos e explicitar os valores, as concepções e as prioridades da comunidade escolar.

Nesse sentido, Candau *et ali* (2014) pondera que a Educação em Direitos Humanos não pode ser trabalhada de forma pontual e estanque. A comunidade escolar como um todo deve estar comprometida com a perspectiva democrática e o respeito aos direitos humanos deve ser a base das relações na instituição. É importante destacarmos novamente que, nesta ação interventiva, abordamos os direitos humanos de uma perspectiva disciplinar, como também orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), destacando as contribuições da disciplina de Filosofia para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na escola. Além disso, também tivemos como objetivo contribuir para a valorização da disciplina de Filosofia, de modo a desconstruir percepções que a identificam como atividade abstrata, descolada da realidade, evidenciando sua importância para a discussão de um tema atual e controverso como os direitos humanos.

Todavia, apontamos que uma proposta de Educação em Direitos Humanos que queira promover impactos na cultura escolar não deve estar circunscrita apenas a abordagem dos direitos humanos em uma disciplina. Sobre isso, Candau *et ali* (2014) aponta que devemos respeitar o princípio da integração, na qual seja explicitada a transversalidade da temática, de modo que ela sirva de referência para todas as disciplinas que integram a grade curricular. Portanto:

Os temas e questões relativas aos Direitos Humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos. O desafio está em integrá-los tanto no plano cognitivo quanto afetivo e comportamental no dia a dia das escolas em suas diferentes dimensões (CANDAU *et al.*, 2014, p. 699).

Ressaltamos que a prática interventiva aqui descrita foi a segunda iniciativa visando trabalhar a Educação em Direitos Humanos de forma mais consistente na instituição escolhida como campo empírico. A primeira iniciativa, realizada no ano de 2017, também foi proposta por nós, entretanto se pautava numa perspectiva interdisciplinar com a área de Ciências Humanas, diferindo também quanto à maturidade em relação ao referencial teórico-metodológico adotado.

Através de nossa ação ligada à disciplina de Filosofia, objetivamos a explicitação da importância de se tratar da temática dos direitos humanos de forma mais intencional na escola, provendo assim a necessidade de que a comunidade escolar organize espaços legítimos para a discussão sobre a temática. Evidenciamos que tais discussões devem sair da redoma de influência apenas do corpo docente e do núcleo gestor. Os alunos, suas entidades representativas como o grêmio, os pais e a comunidade do entorno à escola devem também ser sujeitos atuantes e capazes de interferir no projeto educativo da instituição.

6 CONCLUSÃO

A prática interventiva aqui descrita tentou, em consonância com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), efetivar a Educação em Direitos Humanos a partir de sua articulação com o ensino de Filosofia. Para isso, destinamos espaço e tempo específicos, na disciplina de Filosofia, para seus conteúdos e práticas, de modo a garantir a oferta de uma educação filosófica comprometida com a formação de sujeitos autônomos e comprometidos com o coletivo.

Ao tratar da Educação em Direitos Humanos reconhecemos a educação como instância capaz de atuar na formação de sujeitos comprometidos com demandas coletivas. Entretanto, defendemos que uma educação que busque realmente a formação e não a mera instrução (semiformação) deve estar pautada em uma atitude crítica, como preconiza Adorno (1995), que suscite a formação de consciências autônomas, emancipadas, capazes de se contrapor à racionalidade instrumental. Aqui destacamos a importância e a necessidade do ensino de Filosofia no nível médio. “Ora, se a Filosofia tem essa imensa importância, então ela se faz primordial para a educação dos jovens” (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 120), principalmente a educação relativa aos direitos humanos.

Portanto, embora tenham críticas à razão iluminista, Adorno e Horkheimer (1985) não deslegitimam o papel da razão como instância capaz de interpretar o mundo e de conduzir os homens para formas de sociabilidade mais condizentes com fins éticos e transparentes em sua finalidade humana. Pelo contrário, o filósofo defende que a razão deve recuperar a sua dimensão emancipatória, apoiada no exercício da autonomia pelos indivíduos, como indicado por Kant. Para isso, aponta que os indivíduos devem reabilitar a sua capacidade de fazer experiências, isto é, devem recuperar a capacidade de se relacionar com os objetos, fora da influência dos esquematismos prontos, gerados de forma heterônoma no âmbito da sociedade capitalista. Nesse contexto, a ciência se transformou em um instrumento “irracional”, a serviço dos interesses escusos do capital, capaz de perpetrar a barbárie e de produzir o genocídio, como o ocorrido em Auschwitz, em nome da objetividade e da neutralidade.

Desse modo, evidenciamos que, ao propor uma educação voltada para os direitos humanos, não objetivávamos apenas reproduzir conteúdos acerca da

natureza desses, pois isso seria opor-se ao princípio da autonomia que almejavamos. Buscamos possibilitar uma experiência formativa, por meio da qual se incentivasse a autorreflexão por parte dos estudantes acerca da realidade, na qual diuturnamente a dignidade humana tão proclamada é rechaçada. Aqui frisamos a contribuição do ensino de Filosofia, a partir de uma abordagem crítica, que reconhece a noção de humanidade como historicamente construída – não como mônada independente das determinações materiais – e que percebe as limitações e as contradições de conceitos e suas aplicações como os de direitos humanos.

Diante dessas considerações, destacamos que em nossa ação interventiva, ao longo das oficinas pedagógicas e da atividade de culminância (produção dos curtas-metragens), como também, a partir da análise dos questionários que aplicamos antes e após da intervenção, pudemos avaliar que, esta prática interventiva, promoveu o estranhamento dos sentidos comumente dados pelo senso comum aos direitos humanos, especialmente, a partir da leitura e da discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ampliou a percepção limitada dos estudantes acerca desses direitos, permitindo que eles problematizassem o imaginário do senso comum que identificava os direitos humanos como direitos de “bandidos”, como também percebessem a distância entre o que estava posto formalmente, nos documentos jurídicos, e o que, de fato, concretizava-se na realidade. Os estudantes, inclusive, demonstraram em suas falas que o aprofundamento dado à temática nas oficinas, permitia-os estar preparados para discutir tal assunto em outros espaços. Esse fato nos pareceu bastante promissor, pois possibilitou o desenvolvimento da habilidade argumentativa dos estudantes, revelando, com isso, uma atitude autônoma diante do aprendido. Eles também demonstraram reconhecer a Filosofia como disciplina importante e capaz de dotá-los de um “pensamento crítico”, contribuindo para sua formação política.

Enfatizamos que a atividade de produção dos curtas-metragens pelos estudantes foi também bastante enriquecedora, pois os possibilitou refletir sobre a realidade vivida a partir da experimentação da linguagem cinematográfica. Como bem destaca Adorno (1992), a arte tem o potencial de atuar desbarbarizando os sentidos, na medida em que confere liberdade aos sujeitos para pensar o mundo a partir de esquemas próprios contra toda a padronização orquestrada pela indústria cultural. De forma bastante sensível, as produções desenvolvidas problematizaram questões como a violência, a desigualdade social, a crise migratória e a xenofobia,

estabelecendo pontes entre essas temáticas e a existência dos direitos humanos com toda a sua carga filosófica e histórica.

Consideramos importante novamente salientarmos que a nossa ação interventiva, objeto desta pesquisa, está vinculada ao Mestrado Profissional em Filosofia que, por sua vez, visa promover a melhoria na qualidade do ensino de Filosofia no país a partir da oferta de formação continuada para os professores dessa disciplina. Em vista disso, expomos que a supracitada ação interventiva teve grande impacto na nossa prática docente na medida em que, ao propô-la e implementá-la, tivemos que realizar um intenso processo de reflexão sobre nossa ação pedagógica. Nesse processo, as formas padrões e cristalizadas de pensar e de agir tiveram que ceder para dar espaço a formas mais intencionais e embasadas teoricamente. Assumimos o compromisso de nos identificarmos como docentes-pesquisadoras e, desse modo, tivemos que realizar a empreitada de investigarmos e de avaliarmos nossa própria prática sem melindres, buscando reconstruí-la. Se o ensino de Filosofia é importante e necessário à formação dos jovens, então “há de haver uma preocupação tanto com a formação do docente de Filosofia para o nível médio como para a própria docência nesse nível de ensino” (LOPES; SILVA FILHO, 2017b, p. 120).

Ao mesmo tempo em que esse desafio nos instigou, também muito nos constrangeu na medida em que não foi possível obtermos uma pausa temporal, no qual a reflexão sobre a prática fosse unicamente o mote. Concomitantemente, ao trabalho em sala de aula, o processo reflexivo teve que operar. Sabemos da potencialidade dessa intensa relação teoria e prática, contudo também destacamos que o cenário de precarização do trabalho docente traz limitações capazes de mitigar, em muitos aspectos, a potencialidade referida.

Reconhecemos que a adoção da pesquisa-ação como metodologia foi fundamental por sua adequação à proposta interventiva, no qual há o reconhecimento do papel ativo tanto do professor como dos estudantes na abordagem do problema. Como já anteriormente referido, a pesquisa-ação opera por ciclos - planejamento, implementação, descrição e avaliação da intervenção (TRIPP, 2005), caracterizando-se por ser um processo que não perde o potencial mesmo quando atinge o ciclo avaliativo, pelo contrário, a partir dele novos ciclos, encorpados qualitativamente, podem ser gerados.

Devido à natureza temporalmente limitada deste projeto, vinculado ao Mestrado Profissional em Filosofia, o texto dissertativo aqui apresentado encerra-se no ciclo avaliativo e cumpre a demanda da divulgação externa (THIOLLENT, 1986) na qual os resultados são publicizados como forma de reconhecimento à confiança designada pelos participantes e como forma de contribuir para início de novos ciclos, promovendo-lhes embasamento teórico e prático, a partir da aprendizagem acumulada.

Cabe também esclarecermos que abordamos a Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva disciplinar, sendo essa uma das possibilidades apontadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Tal abordagem permitiu uma articulação com a disciplina de Filosofia, assegurando-se a especificidade, a importância e a originalidade do saber filosófico. Todavia salientamos que com a recente Reforma do Ensino Médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de Filosofia novamente encontra-se em um contexto instável, ao perder seu status de disciplina obrigatória para o ensino médio - com carga horária mínima assegurada, embora aqui no Ceará ainda permaneça tal status, porém não se sabe por quanto tempo. Desse modo, coloca-se novamente como desafio - diante da lógica das competências, habilidades e áreas de conhecimento - garantir a necessidade e a especificidade do saber filosófico, de modo a conservar aquilo que lhe faz único.

Por fim, ressaltamos que é necessário que a discussão sobre direitos humanos se entranhe na cultura escolar, perpassando não apenas a disciplina de Filosofia, mas todas as demais disciplinas que compõem a matriz curricular. E não só isso, é vital que essa discussão seja relevante em todas as ações que dão vida à instituição escolar. Desse modo, por ser a nossa ação interventiva uma experiência pioneira, pretendemos que ela seja impulsionadora de um projeto de aplicação mais ampla, para além da escola na qual trabalhamos, tratando dessa temática tão necessária. Há, também, a preocupação de que o debate sobre os direitos humanos contribua para a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, assim como consta nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

REFERÊNCIAS

- A CONQUISTA dos direitos humanos. São Paulo: Moderna, 2013. 1 vídeo (5min). Disponível em: <https://www.moderna.com.br/modernamigos/ensino-medio/materiais-multimedia/filosofia/>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 209 - 257. (Col. Os Pensadores).
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. In: ADORNO, Theodor W. **Primeira Versão**. Porto Velho, 2005. p. 2-19.
- ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofia**. Barcelona: Paidós, 1991.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- A GUERRA do Brasil. Direção: Allan Gripp. Rio de Janeiro: O globo, 2017. 1 vídeo (14 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=db2iEZ1QwmE>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- ALAGOAS. **Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Lei da Escola Livre. Maceió: Imprensa Oficial, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 25 set. 2020.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-75.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1 - 27, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** [s.l.]: [s.n.], 2007. p. 313 - 334.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 abri. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%20%C2%BA,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa/MEC n.17,** de 28 de dezembro de 2009: dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867/2015**, que institui Programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 30 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL, Glaucéria Mota *et al.* **Pesquisa cartográfica da criminalidade e da violência na cidade de Fortaleza**. Fortaleza: [s.n.], 2010. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/relatorio_final_cartografia.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução em França**. Brasília: EdUnB, 1997.

CALDEIRA, Teresa Pires. Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 30, p. 162 – 174, 1991.

CANDAU, Vera Maria Ferrão *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285 - 298.

CEARÁ. Decreto Estadual n. 31.787, de 21 de setembro de 2015. DOE de 23/09/15. **Institui o Pacto Por Um Ceará Pacífico**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=303727>. Acesso em: 08 jul. 2017.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no Ensino Médio: considerações sobre a reforma educacional brasileira a partir do pensamento de Theodor Adorno. **Sofia**, Vitória, v. 6, n. 3, p. 5-25, 2017.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos Direitos Humanos como princípio educativo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. [s.l.]: [s.n.], 2007. p. 441 - 456.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DOUZINAS, Costas. Os paradoxos dos direitos humanos. **Anuário do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1 - 15, 2011.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 49 - 62.

FANTIN, Mônica. Média-Educação e Cinema na Escola. **TEIAS**, Rio de Janeiro, a. 8, n. 15 - 16, p. 1 - 13, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 174 - 196.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41.

HEGEL, Georg W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor Brasil, 1976.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 100 - 117.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. São Paulo: EDIPRO, 2003.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**: um projecto filosófico (1795). Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pratica**. Lisboa: Edições 70, 1986a.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KOHAN, Walter Omar. O ensino da Filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Silvio *et al.* (orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. São Paulo: Vozes, 2003. p. 33 - 49.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55 – 65, 1997.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14 - 24, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Paulo Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Escola sem partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 121 - 136, 2018.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 81 - 95, 2020.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Formação e semiformação: notas sobre a docência de Filosofia no nível médio. **Sofia**, Vitória, v. 6, n. 3, p. 106 - 122, 2017a.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Hegel: a filosofia enquanto sistema da razão. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, a. 9, n. 18, p. 107 - 119, 2017b.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Nova gazeta renana: a política em sua dimensão negativa no pensamento de Marx. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 142 - 160, 2018.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARX, Karl. Contribuição à filosofia do direito de Hegel. In: MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2. Ed. Lisboa: Presença, 1983a.

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. **Revista Discurso**, São Paulo, n. 13, 1983b.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (col. Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MASCARO, Alysso Leandro. **Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos**. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Reinaldo Oliveira *et al.* O Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 463 - 478, 2020.

MÉSZÁROS, István. Marxismo e direitos humanos. In: MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 157-168.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 23, p.156 – 168, 2003.

NATIVIDADE, Claudia da. **Curta-metragem e a experimentação da linguagem**. Sesc TV, São Paulo, n.84, março. 2012. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/>. Acesso em: 01 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 - 18, 2020.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: [s.n.], 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola sem Partido: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa *et al.* (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43 - 58.

PETRY, Franciele Bete. **Filosofia como formação**: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PROFFILOSOFIA – Mestrado Profissional em Filosofia. **Trabalho de Conclusão e Certificação**. [s.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em:
<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao>.
Acesso em: 30 set.2020.

PICETH, Sara Fernandes, CASSANDRE, Marcio Pascoal., THIOLENT, Michel Jean M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3 - 13, 2016.

PINHEIRO, Celso de Moraes. O caráter universal e necessário dos direitos humanos. In: AGUIAR, Odílio Alves.; PINHEIRO, Celso de Moraes; FRANKLIN, Karen (orgs.). **Filosofia e Direitos Humanos**. Fortaleza: EdUFC, 2006. p. 299 - 304.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 83 - 101.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11 - 58.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653 – 662, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199 - 208, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64 - 83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 13 - 24, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Programa de Pós Graduação em Direito Política e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, 2005.

VALERIO, Raphael Guazzelli. Estado-nação, cidadania, direitos Humanos e biopolítica: o problema do refugiado. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 229 - 250, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves.; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 42-45.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291 - 309, 2007.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS PELOS MENORES PARTICIPANTES)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**, desenvolvida pela pesquisadora **Francisca Karla Ferreira de Queiroz**. Nesse estudo pretendemos fomentar a Educação em Direitos Humanos através de sua inserção na grade curricular da disciplina de Filosofia com vistas a destinar espaço e tempo específicos para seus conteúdos e práticas, de modo a garantir a oferta de uma formação filosófica comprometida com a formação de sujeitos esclarecidos e, conseqüentemente, comprometidos com o coletivo. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é um cenário, no qual vigoram relações pautadas no egoísmo, no autoritarismo, na intolerância e em várias formas de violência. Tratar da Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva crítica, é questionar-se sobre a possibilidade de se promover impacto nas consciências, de modo a formar sujeitos autônomos capazes de desnaturalizar os padrões violentos presentes nas relações sociais.

Para atingir os objetivos propostos, utilizar-se-á como método a pesquisa-ação devido a sua natureza participativa e interventiva que, utilizada em um contexto educacional, busca promover processos de observação, de reflexão e de reestruturação da prática docente a partir da identificação de um problema. Com esse objetivo, recorrer-se-á também ao uso da estratégia de oficinas pedagógicas que permitirão uma participação ativa dos estudantes nas discussões propostas em sala de aula, estimulando-os a representarem a realidade social, através da produção de materiais escritos e audiovisuais. Tal pesquisa-ação pressuporá ainda a utilização de técnicas de coleta de dados como observação livre, questionários, entrevistas semiestruturadas, além de coleta bibliográfica e documental.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que

uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Francisca Karla Ferreira de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Campus do Pici, ICA - Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 60455-760

Telefones para contato: (85) 98703.42.08

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO (NO CASO DO MENOR)

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: **FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**. Nesse estudo pretendemos fomentar a Educação em Direitos Humanos através de sua inserção na grade curricular da disciplina de Filosofia com vistas a destinar espaço e tempo específicos para seus conteúdos e práticas, de modo a garantir a oferta de uma formação filosófica comprometida com a formação de sujeitos esclarecidos e, conseqüentemente, comprometidos com o coletivo. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é um cenário, no qual vigoram relações pautadas no egoísmo, no autoritarismo, na intolerância e em várias formas de violência. Tratar da Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva crítica, é questionar-se sobre a possibilidade de se promover impacto nas consciências, de modo a formar sujeitos autônomos capazes de desnaturalizar os padrões violentos presentes nas relações sociais.

Para atingir os objetivos propostos, utilizar-se-á como método a pesquisa-ação devido a sua natureza participativa e interventiva que, utilizada em um contexto educacional, busca promover processos de observação, de reflexão e de reestruturação da prática docente a partir da identificação de um problema. Com esse objetivo, recorrer-se-á também ao uso da estratégia de oficinas pedagógicas que permitirão uma participação ativa dos estudantes nas discussões propostas em sala de aula, estimulando-os a representarem a realidade social, através da produção de materiais escritos e audiovisuais. Tal pesquisa-ação pressuporá ainda a utilização de técnicas de coleta de dados como observação livre, questionários, entrevistas semiestruturadas, além de coleta bibliográfica e documental.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Francisca Karla Ferreira de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Campus do Pici, ICA - Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 60455-760

Telefones para contato: (85) 98703.42.08

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO
DE PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PROFISSIONAL)**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA a ser realizada pelo pesquisador FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ.

Fortaleza, 14 de março de 2019.


MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS
Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos
Diretora
Mat. 123417 1.7

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ESTUDANTES PARTICIPANTES)

QUESTIONÁRIO 1

1. Perfil do pesquisado

Idade: _____

Turma: _____

Série: _____

Escola: _____

Bairro onde reside: _____

1. Na sua concepção, o que são Direitos Humanos?
2. No contexto social em que vivemos, os Direitos Humanos, como se apresentam para a população, devem ser defendidos ou combatidos? Justifique.
3. Você conhece algum documento legal que esteja relacionado à defesa dos Direitos Humanos?
4. Você já participou anteriormente de ações na escola que visavam discutir Direitos Humanos? Caso assinale SIM, descreva como foram essas ações?
5. Na sua concepção, qual o papel da escola na discussão sobre Direitos Humanos?
6. Você considera que uma formação preocupada com a discussão sobre os Direitos Humanos pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes? Justifique.
6. Na sua percepção, a disciplina de Filosofia pode contribuir para esclarecer o que são os Direitos Humanos? Como?
7. Na sua percepção, a disciplina de Filosofia pode contribuir para que os estudantes assumam uma postura mais consciente em relação aos Direitos Humanos e, conseqüentemente, mais comprometida com o coletivo?

APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ESTUDANTES PARTICIPANTES)

QUESTIONÁRIO 2

Perfil do pesquisado

Idade: _____

Turma: _____

Escola: _____

Bairro onde reside: _____

1. Na sua concepção, a iniciativa de focar na temática dos Direitos Humanos, através de oficinas pedagógicas, realizada nas aulas de Filosofia permitiu o esclarecimento sobre a natureza e importância desses direitos?
2. Você considera que a iniciativa nas aulas de Filosofia contribuiu para sua formação política e social? Por quê?
2. Você considera que esta iniciativa deve ser realizada futuramente em conjunto com outras disciplinas da escola? Por quê?
3. O conteúdo discutido provocou mudança na sua forma de conceber os Direitos Humanos? Como?
4. Como você avalia sua satisfação com os materiais e as dinâmicas utilizadas durante as oficinas sobre Direitos Humanos? Comente sua resposta.

Insatisfatória ()

Satisfatória ()

Muito satisfatória ()

ANEXO A - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: POR UMA ARTICULAÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Pesquisador: FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11641019.1.0000.5054

Instituição Proponente: Instituto de Cultura e Arte

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.398.366

Apresentação do Projeto:

Esse estudo utilizará como método a pesquisa-ação contando com a participação ativa de estudantes da 2ª série do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges. Para o alcance dos objetivos será solicitado aos estudantes que representem a realidade social, através da produção de materiais escritos e audiovisuais. Ainda, essa pesquisa-ação pressuporá ainda a utilização de técnicas de coleta de dados como observação livre, questionários, entrevistas semiestruturadas junto a esses alunos, além de coleta bibliográfica e documental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Fomentar a Educação em Direitos Humanos através de sua inserção na grade curricular da disciplina de Filosofia com vistas a destinar espaço e

tempo específicos para seus conteúdos e práticas, de modo a garantir a oferta de uma formação filosófica comprometida com a formação de sujeitos

autônomos e comprometidos com o coletivo.

Objetivo Secundário:

1. Analisar as representações dos discentes sobre os Direitos Humanos;

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.398.366

2. Organizar e implementar proposta metodológica- oficinas pedagógicas- que vise articular o ensino de Filosofia à Educação em Direitos Humanos

de forma participativa;

3. Fomentar debates sobre a natureza e o percurso histórico dos Direitos Humanos de modo a possibilitar que os estudantes, assumindo uma perspectiva crítica, confrontem seus conhecimentos adquiridos em nível de senso comum com os conhecimentos produzidos pela Filosofia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De forma geral, este projeto de intervenção apresenta baixo risco. Serão coletados dados, através de questionários e entrevistas, desse modo, haverá a identificação dos participantes. Contudo, garantir-se-á o anonimato dos participantes durante a execução do projeto e no momento de divulgação da pesquisa. Assegurar-se-á também a possibilidade de a qualquer momento ser solicitada a desistência de participação e o descarte do uso dos dados coletados. Serão destinados espaço e tempo, ao longo da carga horária da disciplina de Filosofia, nos quais se utilizará o uso da estratégia pedagógica de oficinas que pressuporá a participação ativa dos estudantes em atividades de leitura, exposição oral e produção de materiais escritos e audiovisuais. Desse modo, haverá a exposição da perspectiva dos estudantes no contexto do espaço escolar. Ter-se-á o cuidado para que, no ambiente em que ocorre a intervenção, mantenha-se o clima amistoso de respeito à participação de todos. Como também, todas as atividades que envolvem a produção de material escrito ou audiovisual a partir da observação da realidade social, serão realizadas de modo a garantir a segurança dos estudantes que, em momento algum, serão expostos a situações de perigo fora da escola ou terão suas produções exibidas fora do contexto escolar. Para isso, contar-se-á com o suporte da coordenação pedagógica da instituição escolhida.

Benefícios:

Este trabalho impactará de forma positiva a mentalidade e o comportamento dos estudantes de modo a contribuir para que esses passem a se reconhecer como agentes conscientes e comprometidos com a defesa e com a promoção dos Direitos Humanos. Almeja-se também que esse projeto impulse outros no espaço escolar de maneira que as discussões acerca dos Direitos Humanos se consolidem na cultura escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Diante de um contexto histórico de intensas violações aos Direitos Humanos esse estudo poderá impactar de forma positiva a mentalidade e o comportamento dos estudantes de modo a

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.398.366

contribuir para que esses passem a se reconhecer como agentes conscientes e comprometidos com a defesa e com a promoção dos Direitos Humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Lembramos que a coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1313811.pdf	01/04/2019 20:23:32		Aceito
Orçamento	orcamento_1.pdf	01/04/2019 19:49:54	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_2019.pdf	01/04/2019 19:46:50	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Outros	lattes_karla.pdf	01/04/2019 19:33:29	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_concordancia.pdf	01/04/2019 19:26:35	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Outros	carta_apreciacao.pdf	01/04/2019 19:25:10	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.pdf	01/04/2019 19:23:35	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_MENORES.pdf	01/04/2019 19:00:23	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle_responsaveis.pdf	01/04/2019 18:59:13	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.398.366

Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis.pdf	01/04/2019 18:59:13	QUEIROZ	Aceito
Cronograma	cronograma_karla.pdf	01/04/2019 18:56:48	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	termo_compromisso_karla.pdf	01/04/2019 05:09:06	FRANCISCA KARLA FERREIRA DE QUEIROZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 18 de Junho de 2019

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br