

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ANDRÉIA LAURA DE MOURA CRISTALDO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS-PNEDH NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande/MS
2015

ANDRÉIA LAURA DE MOURA CRISTALDO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS-PNEDH NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/MS
2015

Cristaldo, Andréia Laura de Moura

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no Estado de MS/ Andréia Laura de Moura Cristaldo. Campo Grande-MS: UEMS, 2015.

146 p.; 30cm

Dissertação (Mestrado) – curso – UEMS, 2015.

Orientador: Profª Drª Bartolina Ramalho Catanante

1. Direitos Humanos 2. Educação 3. Políticas Públicas.

ANDRÉIA LAURA DE MOURA CRISTALDO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS-PNEDH NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bartolina Ramalho Catanante.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFScar
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professora Carla Villamaina Centeno
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professora Nilda da Silva Pereira
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Ao meu filho André Luiz, por ter me ensinado a forma mais sublime do amor.

AGRADECIMENTOS

Não podia deixar de iniciar meus agradecimentos Aquele que fez o céu, a terra, o mar e tudo o que neles há, e que ao longo desses trinta e cinco anos além do dom da vida, tem me dado muita disposição para enfrentar as adversidades da vida.

À minha mãe, companheira de todo dia.

Aos meus irmãos que mesmo longe e distante, trago lembranças dos tempos mais felizes da minha vida: minha infância.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Bartolina Ramalho Catanante, pela orientação cuidadosa e sempre gentil.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS pelo audacioso projeto de garantir ao mestrado profissional em educação o mesmo rigor científico do mestrado acadêmico.

Ao professor Dr. José Paulo Gutierrez pela oportunidade de ter trabalhado como tutora no curso de extensão de educação em Direitos Humanos e que hoje apresenta-se como temática desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, pela disposição em colaborar com os dados documentais fundamentais a esta pesquisa.

Ao professor Dr. José do Nascimento pelo convite para participar do Instituto de Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul – IDHMS, onde tenho a oportunidade de fazer parte da história dos direitos humanos do Estado de Mato Grosso do Sul.

À professora Everiana Jorgina Ribeiro Carvalho (*in memoriam*) por ter acreditado na capacidade daquela menina recém formada no antigo normal médio, e assim ter me possibilitado o início da docência na minha querida terra natal.

À professora Felipa Ramos Vasques, por ter me confiado a gestão pedagógica da Escola que mais amou e pela qual dedicou a maior parte da sua vida.

À minha querida Tania, pelos cuidados carinhosamente a mim dispensados nos nove anos que trabalhamos juntas.

A duas amigas muito especiais dos tempos de outrora, embora hoje distantes: Claudete Sorrilha e Liane Salina.

Às professoras Denize Socorro Tonezi, Wanda Fernandes Belo, Eidilene Aparecida S. Figueiredo, por sempre terem uma palavra de ânimo e coragem quando preciso.

Às professoras Elaine Darnizot e Taís Helena Castelo de Arruda pela leitura dedicada dos textos.

A todos os professores e funcionários que fazem parte do grupo de estudo da Escola Municipal Imaculada Conceição, pela disposição em apreender as forças materiais da sociedade em que vivemos.

A todos os meus queridos professores e funcionários da Escola Municipal Imaculada Conceição pelo apoio, pelo espírito de equipe e pela empenhada de fazermos uma educação melhor a cada dia.

A todos os professores e educadores que tive desde a pré-escola e que colaboraram com a minha formação, não poderia deixar de citar aqui em especial: Antonio Aréco, Francisca Baltha e Angela Maria de Brito.

A todos os colegas educadores que nesses quinze anos de trabalho colaboraram com a construção da minha prática docente.

Aos professores entrevistados nesta pesquisa, pela disposição em discorrer sobre suas concepções e formações.

Aos diretores e diretores-adjuntos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS- REME que me ajudaram no recolhimento das entrevistas: Janine Cano Quintino, Carlos César Marins do Nascimento, Valdéria Rodrigues Torres, Pablaine Lemes Macena e Jefferson Rosseto.

Aos professores da REME atuantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que não só participaram da coleta de dados, mas agregarem professores da Rede Estadual à pesquisa;

Às professoras Dr. Carla Villamaina Centeno e Dr. Nilda da Silva Pereira pela disposição em participar da banca e pelas muitas contribuições aqui encerradas.

Enfim, a realização desta dissertação se deve a tantos amigos e colegas que em distintos momentos me encorajaram a fazer esta pesquisa e que não poderia deixar de agradecer com sincera gratidão, assim, mais uma vez:

Obrigada!

Que fazer? Da literatura à ecologia, da fuga das galáxias ao efeito de estufa, do tratamento do lixo às congestões do tráfego, tudo se discute neste nosso mundo. Mas o sistema democrático, como se de um dado definitivamente adquirido se tratasse, intocável por natureza até à consumação dos séculos, esse não se discute. Ora, se não estou em erro, se não sou incapaz de somar dois e dois, então, entre tantas outras discussões necessárias ou indispensáveis, é urgente, antes que se nos torne demasiado tarde, promover um debate mundial sobre a democracia e as causas da sua decadência, sobre a intervenção dos cidadãos na vida política e social, sobre as relações entre os Estados e o poder económico e financeiro mundial, sobre aquilo que afirma e aquilo que nega a democracia, sobre o direito à felicidade e a uma existência digna, sobre as misérias e as esperanças da humanidade, ou, falando com menos retórica, dos simples seres humanos que a compõem, um por um e todos juntos. Não há pior engano do que o daquele que a si mesmo se engana. E assim é que estamos vivendo.”

José Saramago
Da justiça à democracia, passando pelos sinos, 2003.

Cristaldo, Andréia Laura de Moura. **A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul.** 2015, 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS e tem como objeto a educação em direitos humanos. O objetivo geral do estudo é de analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul após sua promulgação, para tanto, analisa as ações desenvolvidas no período de 1996 a 2004. O objeto aqui tratado impôs grandes desafios, não só pela pesquisa bibliográfica vasta, pois pautar a educação em direitos humanos requer a necessidade de discutir dois temas bastante latos: o direito e a educação, mas também pelo pouco material bibliográfico que discute os direitos humanos sob a abordagem epistemológica aqui adotada. Assim, sob a égide da ciência da história, que entende ser todas as questões humanas de natureza histórica, os direitos humanos e a educação foram discutidos mediante o contexto material da sociedade de classes. Os dados da implementação do PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul, analisados dialeticamente, foram coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-SEMED e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, e em consequência das poucas informações disponibilizadas por parte das Secretarias de Educação, foram aplicados questionários aos professores da educação básica das redes estadual e municipal do município de Campo Grande- MS. Verificou-se junto à secretaria pesquisada, uma visão equivocada da humanização do ser humano e elucidou-se que a implementação do PNEDH restringe-se à formação de educadores em direitos humanos pela UFMS, formações essas, que além de se apresentarem em número irrisório, apresentam-se com carga horária condensada aos finais de semana. A formação sinaliza ainda, o atendimento aos modelos da formação manufatureira muito em voga no modelo educacional vigente, não possibilitando aos professores a apreensão da totalidade. Todavia, foi possível apontar a possibilidade de termos na educação em direitos humanos um projeto contra-hegemônico, que leve o homem à compreensão da totalidade em que vive e, assim, à superação da sociedade capitalista que tem na exploração do outro seu motor propulsor.

Palavras Chave: Direitos Humanos. Implementação. PNEDH. Contradição. Totalidade.

CRISTALDO, Andréia Laura de Moura. **The implementation of the National Plan Education in Human Rights – PNEDH in the Mato Grosso do Sul State.** 2015, 146 l. Dissertation (Professional Master's Degree) – State University of Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, Campo Grande / MS.

ABSTRACT

This work is part of the research line: Formation Teachers and Diversity, from Program of Post Graduation in Education Master's Degree of the State University of Mato Grosso do Sul – UEMS and this has as object the education in human rights. The general aim of this study is to analyze the process of the implementation of National Plan Education in Human Rights – PNEDH in the State of Mato Grosso do Sul after its promulgation, therefore, it analyzes the actions developed in the period from 1996 to 2004. The object here treated asked for big challenges, not only due to the wide bibliographic research, but to be marked in the education in human rights and it demands the necessity to argue two themes really different: right and education, but also the little bibliographic material which discuss the human rights under the epistemic approach here adopted. Thus, under the historical science assumption that understand the all humans question are historical nature, the human rights and education were discussed by means of material context of classes society. The data of the PNEDH implementation in the Mato Grosso do Sul State were analyzed dialectically and were collected by Municipal Secretariat of Education of Campo Grande – SEMED and Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS, and in consequence to the little available information from both Education Secretariat, it was applied some questionnaires to teachers of basic education from state and municipal secretariat of Campo Grande – MS. It was been verified in the researched secretariat, a misunderstanding vision of the humanization of the human been and it was elucidated that the PNEDH implementation restrict itself to formation of educators in human rights by UFMS, which, besides to present in a derisory number, it is presented itself with a condensed workload just in the weekends. The formation also shows us, the enforcement of manufacturing formation patterns which are so much in vogue at educational pattern effective, and not allowing teachers the totality apprehension. However, it was possible to appoint the possibility of some terms in education in human rights a counter-hegemonic project, which carry the human been to comprehend the totality where it lives, and, thus, to overcoming the capitalism society which has in its the exploration of the others your propeller engine.

Keywords: Human Rights. Implementation. PNEDH. Contradiction. Totality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM- Banco Mundial

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina

CNEDH- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

COEF- Coordenadoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS/SEMED

CONAE- Conferência Nacional de Educação

DED- Divisão de Educação e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS/SEMED

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAD- Educação a Distância

EUA- Estados Unidos da América

FIDH- Fórum Internacional de Direitos Humanos

FMI- Fundo Monetário Internacional

FURG- Fundação Universidade Federal do Rio Grande

GT- Grupo de Trabalho

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBISS-CO- Instituto Brasileiro de Inovações Pró- Sociedade Saudável Centro Oeste

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHMS- Instituto de Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU- Organização das Nações Unidas

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação

PEEDH- Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos

PIB- Produto Interno Bruto

PMEDH- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNDH- Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

REDH- Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos

REME- Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS
SASE- Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED- Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SEDH- Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS
UCDB- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAC- Universidade Federal do Acre
UFAL- Universidade Federal do Alagoas
UFAM- Universidade Federal do Amazonas
UFBA- Universidade Federal da Bahia
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo
UFG- Universidade de Goiás
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA- Universidade Federal do Pará
UFPB- Universidade Federal da Paraíba
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas
UFPR- Universidade Federal do Paraná
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS- Universidade Federal de Sergipe
UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UMESP- Universidade Metodista de São Paulo
UNB- Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
UNIP- Universidade Paulista
URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro I- Distribuição de Diretores, Professores e Funcionários que exercem outra atividade remunerada além do trabalho na escola pesquisada..... | 83 |
| Quadro II- Disposição das formações UFMS..... | 92 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico I- Formação dos Professores da Rede Estadual e Municipal participantes da pesquisa..... | 105 |
| Gráfico II- Tempo dedicado ao Magistério dos Professores da Rede Estadual e Municipal participantes da pesquisa..... | 105 |
| Gráfico III- Professores REME que ouviram falar do PNEDH..... | 106 |
| Gráfico IV- Professores REME que afirmam ter formação de Educadores em Direitos Humanos..... | 107 |
| Gráfico V- Professores REME que conhecem alguma proposta formal de Educação em Direitos Humanos..... | 108 |
| Gráfico VI- Professores da Rede Estadual que ouviram falar do PNEDH..... | 108 |
| Gráfico VII- Professores da Rede Estadual que afirmam ter a formação de educadores em direitos humanos..... | 109 |
| Gráfico VIII- Professores da Rede Estadual que conhecem alguma proposta formal de educação em direitos humanos..... | 110 |
| Gráfico IX- Setor, por ordem crescente de importância, responsável pela discussão dos direitos humanos segundo os professores da Rede Estadual e Municipal..... | 110 |
| Gráfico X- Setor, por ordem crescente de importância, responsável pela discussão dos direitos humanos segundo os professores que passaram pela formação de educadores em direitos humanos..... | 111 |
| Gráfico XI- Professores das Redes Estadual e Municipal que tiveram contato na licenciatura com os temas: racismo, direitos humanos, discriminação, diversidade cultural e desigualdade social..... | 113 |
| Gráfico XII- Professores das Redes Estadual e Municipal que acreditam abordar os temas em sala de aula..... | 113 |
| Gráfico XIII- Causas da violência expressada na escola segundo os professores da Rede Estadual e Municipal..... | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1. A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: da antiguidade até os dias atuais..... | 27 |
| 1.1 A concepção da dignidade humana: dos preceitos do mundo antigo à igualdade formal do capital..... | 29 |
| 1.2 Da Idade Média para a Idade Moderna: os pressupostos do Estado, liberal, democrático e de direito..... | 39 |
| 1.3 Os Direitos Humanos do século XVIII até o século XX: do <i>Welfare State</i> ao Neoliberalismo..... | 52 |
| 2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: é possível sem o direito à educação que emancipe?..... | 59 |
| 2.1 A educação no Brasil e suas determinações materiais..... | 63 |
| 2.2 A Educação em Direitos Humanos: os aportes legais e jurídicos analisados sob a ótica da ciência da história..... | 70 |
| 2.2.1 <i>O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH.....</i> | <i>77</i> |
| 2.3 A educação em direitos humanos como direito à emancipação humana..... | 84 |
| 3. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-PNEDH: as ações implementadas em Mato Grosso do Sul | 89 |
| 3.1 As ações implementadas pela UFMS..... | 92 |
| 3.1.1 <i>Formações UFMS/REDH.....</i> | <i>93</i> |
| 3.1.1.1 Identificação do entrevistado..... | 93 |
| 3.1.1.2 Formações desenvolvidas através da UFMS/REDH..... | 94 |
| 3.1.1.3 Organização do Curso..... | 96 |
| 3.1.1.4 Aspectos gerais da implementação do PNEDH no estado de MS..... | 98 |
| 3.1.2 <i>Formações de Educação em Direitos Humanos UFMS.....</i> | <i>100</i> |
| 3.2 As ações implementadas na Secretaria de Estado de Educação- SED e Secretaria Municipal de Campo Grande/MS-SEMED em resposta ao PNEDH..... | 102 |

| | |
|---|------------|
| <i>3.2.1 Levantamento de dados junto à Divisão de Educação e Diversidade-DED/SEMED.....</i> | <i>102</i> |
| <i>3.2.2 Levantamento de dados junto aos Professores.....</i> | <i>104</i> |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 121 |
| A FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS MEDIANTE A APREENSÃO DA TOTALIDADE: construindo um projeto contra-hegemônico..... | 126 |
| Plano de Intervenção..... | 130 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICE..... | 139 |
| Apêndice A: Entrevista coordenador UFMS/REDH..... | 139 |
| Apêndice B: Entrevista chefe DED/SEMED..... | 141 |
| Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: entrevista..... | 143 |
| Apêndice D: Questionário Professores..... | 144 |
| Apêndice E: Termo Consentimento Livre e Esclarecido: questionário..... | 146 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo levantar as ações concernentes à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1996 a 2004, para então, mediante a análise da organização da sociedade capitalista apresentarmos as possibilidades, avanços e limitações da implementação do mesmo em nosso Estado. Tal tarefa nos impôs a necessidade de discutirmos os pressupostos e a gênese da educação em direitos humanos que embasam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH e, assim, orientam a formação dos professores balizando as práticas pedagógicas.

Assim como o século XX, definido por Hobsbawm (1995), como o século dos extremos, nos deixou um legado de atrocidades registradas na história- vamos apenas citar que as duas maiores guerras registradas na história do mundo são de sua propriedade, bem como os regimes facistas que sob diversos títulos espalharam o horror pelo mundo, e entre os quais se destacaram a “Guarda de Ferro” romena, a “Cruz Seta” húngara, a “Falange” espanhola, a “Croix de Feu” francesa e a “União dos Facistas” britânica¹, sem contar as abordagens que esses regimes tiveram na América Latina e que ao final deixaram um saldo de quase 60 milhões de mortos- esse mesmo século nos legou leis, decretos e convenções², que garantiram o estatuto jurídico dos direitos humanos por todo o mundo, caracterizando o paradoxo da sociedade que vivemos:

Nunca como hoje, se enfatizou tanto a importância dos direitos humanos, a necessidade do respeito à vida humana, de uma relação harmônica com a natureza, de uma ação política eticamente orientada, de uma recuperação dos verdadeiros valores. De outro lado, nunca foi tão disseminada a consciência de que há uma enorme confusão na área dos valores. Em todas as dimensões da vida social, valores que antes eram considerados sólidos e estáveis sofreram profundos abalos. Há uma sensação geral de desnorreamento e de insegurança. Parece que, de uma hora para outra, a sociedade se transformou num vale tudo, onde não se tem mais certeza do que é bom ou mau, correto ou incorreto. E, sobretudo, parece que os valores que mais se impõem são os de caráter individualista, imediatista e utilitário. [...] (TONET, 2007, p. 01).

¹Trindade (2011a, p. 182), afirma serem esses movimentos variantes da forma fascista alemã e que vinham tomando corpo na Europa desde 1920.

²Segundo o próprio material do curso da REDH BRASIL analisado no capítulo III, após o ano de 1948 ao mundo foi dado a conhecer um número expressivo de: 50 Convenções, 19 Declarações, 07 Conferências, 02 Seminários, 01 Congresso, 01 Fórum, 02 pactos, 07 Protocolos, 02 Cartas, 01 Recomendação, 01 Estatuto, 03 Princípios e 01 Código de Conduta.

Nesse discurso em prol da garantia dos direitos humanos, que marca a ambiguidade e a contraditoriedade desse século que finda, segundo Tonet, ganha destaque a educação em direitos humanos, com um discurso que preza pela cultura da paz e pela convivência harmoniosa. Discurso esse que, no ano de 2010, ao trabalhar como tutora no Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos na modalidade de Educação a Distância-EAD pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, me levou a fazer indagações diante do discurso idealista das formações em direitos humanos. Sobre o idealismo Marx e Engels fazem a seguinte crítica:

Não se trata, como na concepção idealista da história, de buscar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo real da história; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material; chega-se, em consequência disso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por força da crítica espiritual [intelectual], pela redução à “consciência de si” ou pela transformação em “fantasmas”, “obcessões”, “visões”, etc- mas só podem ser dissolvidos pela derrubada prática das relações reais das quais brotam essas tapeações idealistas [...] (MARX e ENGELS, 2006, p. 66).

Assim, vivenciando por quinze anos as políticas e práticas curriculares nas escolas públicas- onde trabalhei não só em diversas funções, como também em lugares totalmente diferentes: professora das séries iniciais por 04 anos, ainda no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, supervisora por 06 anos e diretora-adjunta por 04 anos, já na capital do Estado de Mato Grosso do Sul- a discussão dos direitos humanos possibilitado na formação da UFMS me levou a refletir sobre as limitações e possibilidades que cerceiam a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH, que apesar de proclamar a possível solução para uma sociedade mais humana acabam se esgotando em exímias formações que parecem não chegar à realidade da escola onde ganha predominância os componentes curriculares tratados nas avaliações externas³. Assim, as discussões e conteúdos

³As formações oferecidas no ano de 2014 aos professores regentes do 1º ao 3º ano pelo PNAIC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, contemplaram apenas Língua Portuguesa e Matemática com dispensa de alunos com aula programada em alguns encontros, já que mediante recebimento de bolsa de estudos do governo federal a maior parte dos encontros se deu fora do horário de serviço. As formações oferecidas pela SEMED aos professores regentes do 4º e 5º ano também se restringiram apenas a português e matemática (com participação de todos os professores mediante aula programada). Exceção à regra é dada aos professores de Arte, Educação Física e Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não são dadas pelos professores regentes e, assim, como todos os professores dos componentes curriculares do 6º ao 9º ano tiveram uma formação bimestral garantida pela SEMED em horário de Planejamento. Quanto às formações que devem garantir a formação ética do ser humano, as mesmas acabam tendo uma dimensão de menos importância, isso se evidencia no número irrisório que essas formações possuem em comparação com as formações voltadas às competências cognitivas demandadas pela sociedade atual,

que possibilitem ao ser humano compreender a dignidade humana como uma das grandes problemáticas humanas acabam sendo relegados para um plano secundário tanto nas formações oferecidas pelas secretarias de educação, como pelas formações oferecidas pelas escolas que acabam tendo seu calendário de formação engessados pela predominância dos aspectos metodológicos e gerenciais.

Diante do nosso objetivo de discutir a implementação do PNEH em nosso Estado, suas prerrogativas, limitações e possibilidades, registramos aqui as dificuldades que permearam a efetivação da pesquisa, primeiro porque a educação em direitos humanos ainda é um assunto bastante novo na historiografia⁴ da educação, segundo, porque das poucas obras encontradas, poucos são os autores que se dispõem a discutir a educação em direitos humanos sob a luz do materialismo histórico⁵ ou ciência da história, termo este, que em nosso entendimento corresponde melhor à proposta aqui apresentada:

Mesmo sendo discutível essa denominação conferida por Marx e Engels (1986), em especial porque, depois de utilizá-la, a suprimiram quando da revisão do texto de *A Ideologia Alemã*, ainda é preferível em face de outras expressões alternativas como *marxismo* ou *materialismo histórico*. *Marxismo* insinua as ideias de adesão incondicional a uma escola e fidelidade absoluta aos textos de Marx, enquanto *materialismo histórico* surgiu já no bojo do processo de emergência do *materialismo vulgar* e como sua expressão mais acabada. Só para problematizar a dificuldade que cerca o emprego dessa expressão, afirme-se que Marx jamais a utilizou em seus escritos. *Ciência da história*, por seu turno, implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente (ALVES, 2005, p. 03).

Quanto aos poucos teóricos que se propõem a discutir sob a ótica aqui proposta, acreditamos que isso se dê pelo fato da ciência do direito carregar em sua constituição o sinete

citamos aqui como exemplo a formação oferecida pela SEMED em 2014 com carga horária de 80h, condensada em uma semana e que tratou de diversos temas como: diversidade racial, história e cultura dos povos indígenas e direitos humanos e que foi destinada apenas a uma pessoa por escola atendendo o modelo de professor multiplicador.

⁴ O resultante da composição de dois termos: *grafia* e *história*, historiografia pode ser entendido como escrita da história. Segundo Lombardi (2006, p. 78), o termo foi cunhado por T. Campanella para indicar a arte de escrever corretamente a história.

⁵ Dornelles (2005), distingue os direitos humanos em três concepções, a saber: a) concepções idealistas; b) concepções positivistas; c) concepções crítico-materialistas. Sendo esta última inspirada para o mesmo na obra de Marx, principalmente, em sua obra intitulada *A questão judaica*, de 1844. Nessa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resulta de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa por meio de uma conquista da história social. Ainda segundo Nunes (p. 20, 2013), em grande parte da produção teórica há predominância de um referencial multiculturalista e socialdemocrata, com destaque para Nunes de: Vera Candau, Flávia Shilling, Richard Claude e George Andreopoulos.

burguês, o que num primeiro momento já nos faria olhar para a educação em direitos humanos com uma certa limitação ideológica. Porém, como Trindade (2011), descartamos a vulgata stalinista de que “os direitos humanos devem ser relegados ao sótão dos trastes imprestáveis da burguesia” (TRINDADEb, p. 17, 2011).

A terceira dificuldade decorre da segunda: a ciência da história exige uma discussão ampla e histórica da sociedade desde os seus primórdios, o que exigiria que os dois anos dedicados aos créditos e à elaboração da dissertação fossem de dedicação exclusiva, o que não é possível até pela proposta do programa do mestrado profissional ser destinado justamente a professores em serviço na Rede Pública de Ensino.

Sobre nosso referencial teórico, partindo da premissa de que o conhecimento não é neutro e que nele estão imbricados concepções de mundo do pesquisador, pois como afirmou Lombardi (2006, p. 83), “não se deixa de adotar pressuposições ontológicas, gnosiológicas e axiológicas, posto que essas permeiam toda a produção de conhecimento, todos os processos de pensar do homem”, e levando em consideração que todas as questões humanas são de natureza histórica, a apreensão dos direitos humanos em nossa concepção só pode ser concebida em seu leito histórico. Pois acreditamos que apenas esse referencial teórico poderia nos apontar no discurso apaziguador e emancipador, levado a cabo desde o século passado, por essa sociedade que desumaniza, a possibilidade de construirmos um projeto contra-hegemônico, pautado no compromisso com a discussão da educação em direitos humanos mediante a apreensão da totalidade:

Totalidade, (...), nada tem a ver com as imprecisas noções de “todo”, de “contexto social”, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que as regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento (ALVES, 2006, p. 11-12).

Assim, conhecer as ações decorrentes da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul se fez imperativo para podermos nos posicionar quanto às possibilidades e limitações das ações desenvolvidas para a construção de uma educação comprometida de fato com a dignidade humana, pois se é a educação que possibilita ao ser humano o acesso aos mais elevados valores morais e éticos

da humanidade não podemos negar que a discussão da dignidade humana deve fazer parte da educação.

Dessa forma, a pesquisa apresentada é composta de três momentos específicos: discussão teórica, que aqui ganha relevância sem precedentes, porque é a abordagem teórica que determinará o tratamento e a definição a ser dado ao objeto. Assim, o ostracismo que tem se relegado a discussão teórica nas pesquisas não cabe na abordagem aqui proposta, pelo contrário, ela é veemente combatida:

Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, p. 10, 2001).

Ainda sobre nossa discussão teórica, pedimos desculpas aos leitores pelas lacunas que a própria história nos obriga, pois como sabemos, é impossível analisar detalhadamente cada período, dada a sua dimensão, mas como afirmou Manacorda (2010):

Quantos vazios, quantas arbitrariedades nesta corrida histórica! Lembra-me em *Guida per girare Roma all'ombra* do Setecentos, que resolvia as dificuldades sugerindo de vez em quando: “Aqui se pula”! Mas, pulos à parte, acho que nunca se deve chorar de saudade por aquilo que não se tem; pelo contrário, é melhor apreciar de bom grado o que se tem, para que se possa encontrar o vestígio daquilo que não se pode ter (MANACORDA, 2010, p. 18).

O segundo momento é o levantamento de ações decorrentes do PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul através de entrevistas semi-estruturadas, que inicialmente pensamos fazer junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-SEMED, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul- SED e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS que além de integrar o projeto de *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos- REDHBRASIL/MEC*, ofereceu uma formação mediante produção de material didático próprio. Todavia, a entrevista aconteceu apenas junto ao coordenador das formações UFMS/REDH, pois o professor que coordenou o curso de extensão de educadores em direitos humanos elaborado pela própria UFMS encontra-se em

licença para o doutorado, todavia, por e-mail nos disponibilizou um relatório com informações do curso.

Quanto às tentativas de coleta de dados junto às duas maiores Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, foi nos disponibilizado junto à SEMED apenas a aplicação de um questionário que foi enviado por e-mail com as propostas das questões a serem levantadas na entrevista. Junto à SED, apesar das várias tentativas, não foi viabilizado nem o questionário e nem a entrevista. Assim, pela “ausência” de informações junto às secretarias, achamos imperativo ouvir os professores, dessa forma, partimos para o terceiro momento da pesquisa, onde catalogamos dados através de um questionário junto a 25 professores da Rede Municipal, 10 da Rede Estadual de Educação, e 05 vinculados às duas redes, o que totalizou 30 professores da Rede Municipal e 15 da Rede Estadual participantes. Quanto à distribuição do questionário na Rede Municipal de Ensino-REME, procuramos catalogar dados em todas as regiões de Campo Grande-MS, assim em algumas escolas deixamos os questionários junto à direção que, atenciosamente, retornou os questionários devidamente preenchidos, em outras escolas embora a direção tenha aberto as portas para a pesquisa, a mesma não se comprometeu com o retorno dos questionários e na tentativa pessoal feita junto aos professores não conseguimos adesão à pesquisa. Já os 10 professores que responderam o questionário da Rede Estadual foram convidados por professores da Rede Municipal que responderam o questionário e trabalhavam em escolas da Rede Estadual, pois como já colocado, junto à Secretaria da Rede Estadual não obtivemos sucesso nos encaminhamentos da pesquisa.

Insta salientar que nosso objetivo junto aos professores foi o de levantar dados que nos evidenciassem se as respectivas secretarias oferecem a seus professores a formação de educadores em direitos humanos, se os mesmos já ouviram falar do PNEDH, se entendem a interdisciplinariedade posta pelo PNEDH como prática possível, como entendem o papel da escola e a organização da sociedade, para então, podermos nos posicionar sobre a implementação do PNEDH em nosso Estado. Assim, em alguns momentos, até trabalhamos em separado os dados dos professores que afirmaram ter recebido a referida formação para podermos analisar os impactos da implementação do PNEDH na realidade da escola, porém, não foi nosso objetivo analisar detalhadamente a organização didática dos referidos cursos que o levantamento junto aos professores revelaram ser de ordem diversa, embora reconheçamos a necessidade de se efetivar um estudo mais profundo dessas formações.

Assim, partindo da nossa proposta de discutir a educação em direitos humanos na perspectiva da ciência da história, iniciamos o capítulo I apresentando os direitos humanos ainda nos primórdios da civilização, uma discussão breve para que possa ser evidenciado que o direito passa a se fazer presente como código prescrito na sociedade quando a mesma passa a ser uma sociedade de classes, e é claro que essa discussão não poderia ser prescindida das concepções erigidas pelos gregos, ainda que relegadas ao campo da especulação e das ideias, mas que mesmo assim foram resgatadas ao término da Idade Média pelos pensadores burgueses, e hoje, quando vem à discussão como afirmou Renan (apud Ponce, 2010), banham-se no brilho e esplendor do mundo helênico, impedindo assim que a real concepção da dignidade humana do mundo antigo seja apreendida:

Em vão Nietzsche mostrou violentamente os aspectos sombrios da vida grega; em vão Deonna, Picard e Schuhl continuam, em nossos dias, a chamar a atenção para o que há de falso e grotesco nos pretendidos dogmas a respeito da “perfeição” e da “serenidade” da vida ateniense. O “milagre” de que falou Renan continua fascinando de longe o mundo, com a calma e luz que atribui ao mundo helênico (PONCE, 2010, p. 43).

Posta uma breve discussão da concepção da dignidade humana na Idade Antiga e Idade Média, adentramos a concepção da dignidade humana posta pela Idade Contemporânea, concepção essa construída sob os moldes burgueses e que hoje encontra-se submetida às determinações fenomenológicas do capital. Nesse sentido afirmou Netto (2010):

A imediatividade da vida social planetariamente mercantilizada é proposta como a realidade – e, não por acaso, a distinção epistemológica clássica entre aparência e essência é desqualificada. A realidade, na complexidade ontológica dos seus vários níveis, é apreendida no efêmero, no molecular, no descontínuo, no fragmentário, que se tornam a pedra-de-toque da nova “sensibilidade”: o dado, na sua singularidade empírica, desloca a totalidade e a universalidade, suspeitas de “totalitarismo” (NETTO, 2010, p. 14-15).

Brevemente discutida como a produção material de cada tempo possibilitou conceber a dignidade humana, adentramos ao nosso recorte temporal: a transição da Idade Média para a Idade Moderna. Pois é nesse período que o direito passa a ser apropriado pelos filósofos Iluministas, logo, nossa discussão buscará elucidar a relação entre o direito e o Estado liberal e democrático⁶, pontuando como a diferença social instituída na Idade Média sob a

⁶Importante salientar aqui que essa concepção de Estado democrático é próprio da sociedade capitalista, e que difere-se como veremos na discussão do capítulo I da concepção de Estado democrático de Gramsci que afirma: “Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a

justificativa de “vontade divina”, deu lugar ao Estatuto burguês calcado na Igualdade. Para Lins (2003): “A força do capital manifesta-se em tais proporções, que transforma a desigualdade natural entre os homens em igualdade natural, assim, como transforma a igualdade natural em desigualdades sociais” (LINS, 2003, p. 23).

Nessa perspectiva são desenhados então, a partir da história, os determinantes materiais que levaram à configuração da nossa sociedade atual, pontuando como o Estado Democrático de Direito, bandeira veemente defendida na sociedade capitalista e nos discursos idealistas que tratam dos direitos humanos responde à exigência dessa nova forma de sociedade: a sociedade capitalista.

O capítulo II não poderia deixar de ser iniciado com uma pergunta básica: é possível a educação em direitos humanos sem o direito à educação que emancipe? Mais uma vez recorreremos à ciência da história para discutirmos a materialização dessa educação que atende em sua essência desde os primórdios da manufatura aos interesses do capital. Ficando evidente que: “O direito à educação ajuda a descobrir novos ângulos da não democratização da educação” (Cury, 2010, p. 147). Esse capítulo então se propôs a traçar uma breve⁷ discussão da educação brasileira após a expulsão dos jesuítas que marca, segundo Alves (1996, p.34), a manifestação sistemática das ideias pedagógicas burguesas no Brasil. Adentramos então o século XX, marcado pelo crescimento da demanda educacional no Brasil em consequência do êxodo rural do início do século. Assim, o capítulo II discute as determinações materiais a qual a educação está submetida e as legislações formais que garantem a educação em direitos humanos não só no plano internacional como também no nacional, para então, discutir os entraves e possibilidades que permeiam a educação em direitos humanos frente às contradições da sociedade capitalista. E como não poderia deixar de ser, finalizamos pontuando a importância da educação em direitos humanos na discussão das grandes problemáticas humanas e na emancipação humana, já sinalizando para a proposta a ser feita no final do trabalho.

No capítulo III, de posse de todo o arcabouço teórico nos debruçamos sobre os dados empíricos, iniciando com o levantamento dos cursos oferecidos pela Universidade Federal de

equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana” (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2003).

⁷Pelo fato de termos que discutir dois temas bastante latos como a educação e o direito, não coube tempo hábil para discutir a materialização da educação no Brasil em seus pormenores, até porque tal discussão já encerra em si mesmo um objeto ser tratado em outra pesquisa.

Mato Grosso do Sul-UFMS que juntamente com mais quinze Universidades Públicas⁸ aderiram ao projeto de *Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos- REDHBRASIL/MEC*.

Num segundo momento, partimos para a coleta de dados junto às duas maiores Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul-SED e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS-SEMED, para catalogar as políticas e ações implementadas no que tange à educação em direitos humanos nas escolas das respectivas redes, e em consequência da ausência de dados partimos então para ouvir os professores das referidas redes⁹ para que assim pudéssemos saber que conhecimento os professores da Rede Básica de Ensino de Mato Grosso do Sul possuem da educação em direitos humanos, se receberam as respectivas formações, se entendem a transversalidade posta pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH na efetivação da educação em direitos humanos como prática possível e como entendem a violência expressada na escola e a organização da sociedade capitalista.

Quanto à transversalidade, a concepção erigida aqui será baseada em autores da matriz teórica aqui referenciada, com destaque para Alves (2006) e Lombardi (2009), que afirma ser a totalidade e não a justaposição de partes, que garante a formação emancipatória:

[...] Não se teve por objetivo assumir a concepção de ciência e educação tal como se apresentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs). Não se está, pois, advogando a superação do engessamento propiciado pelas tradicionais áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, herança da concepção positivista, pela escolha de alguns supostos de relevância social ou política ou científica e que deverão recortar as disciplinas convencionais. Contrariamente a tomar uma perspectiva fragmentária de realidade e cética quanto ao conhecimento, partilhamos da concepção que trata a realidade (física, natural e social) como uma totalidade materialmente dada e cognoscível. O conhecimento dessa realidade, desde seu ponto de partida, deve ter por objetivo apreender abstratamente, isto é, teoricamente, essa totalidade enquanto totalidade e não como justaposição de partes. Quando a realidade é concebida fragmentária e fenomenicamente e resulta em conhecimentos parcelares (de cada uma das partes), não há interdisciplinariedade, transdisciplinariedade ou transversalidade que seja suficiente para superar a

⁸Segundo o material didático da REDH fizeram parte do projeto: Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, Universidade Federal do Acre-UFAC, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Universidade Federal do Pará-UFPA, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Universidade Federal do Alagoas-UFAL, Universidade Federal de Sergipe-UFS, Universidade Federal da Bahia- UFBA, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, Universidade de Brasília- UNB, Universidade de Goiás-UFG, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, Universidade Federal do Paraná-UFPR e Fundação Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

⁹Responderam ao questionário 25 professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, 10 professores da Rede Estadual de Educação lotados no município de Campo Grande - MS e 05 professores que são das respectivas redes, o que totaliza 30 professores da Rede Municipal e 15 da Rede Estadual.

compartimentação e que não seja também justaposição de partes (LOMBARDI, 2009, p. XIV).

Mediante a escolha do método dialético, foi possibilitado que trabalhássemos a relação entre o quantitativo e o qualitativo dos dados coletados, sem perder de vista as contradições conforme afirma Ferraro:

[...] reafirmo o entendimento de que a dialética marxista (a dialética posta de "de cabeça para cima", ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci) se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular. Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos - uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, p.136, 2012).

Postas as considerações finais, e como não poderia deixar de ser, até por ser condição do mestrado profissional que se apresente uma proposta de ação para a problemática pesquisada, finalizamos o trabalho discutindo a formação de educadores em direitos humanos como uma possibilidade de garantir ao sujeito histórico a apreensão da totalidade, pois só assim, poderemos acenar com a possibilidade da formação do cidadão em sua plenitude e da superação das muitas desigualdades postas por nossa sociedade. Todavia, enquanto defensores da educação em direitos humanos não podemos ser ingênuos quanto aos interesses que subjazem o direito na sociedade em que vivemos, porém, não podemos nos esquecer que nossa sociedade tem a marca da contradição em seu bojo. Ao tratar da contradição enquanto categoria metodológica Kuenzer (2008, p. 65), inicia sua discussão com as palavras de Hegel: “a totalidade sem contradição é vazia, inerte”, e Kuenzer então afirma:

Por isso, a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...] (KUENZER, 2008, p. 65).

Enquanto espaço de contradição, a educação pode desempenhar importante papel na humanização do homem genérico e universal que Marx afirmou ter ficado esquecido pelos homens que empreenderam a revolução no século XVIII. Assim, paradoxalmente, embora o discurso da sociedade capitalista seja calcado no direito privado e na supremacia do indivíduo, a mesma tem esvaziado a individualidade humana empobrecendo sua sensibilidade e degenerando os sentimentos humanos segundo Rössler (2012):

O capitalismo contém uma contradição essencial e cruel: o enriquecimento das forças produtivas sociais, isto é, o enriquecimento social das forças humanas, do gênero humano em sua totalidade universal, que se dá, invariavelmente, à custa de um profundo esvaziamento da individualidade humana, isto é, à custa do empobrecimento dos trabalhadores, empobrecimento das forças produtivas dos indivíduos. Cria-se aí um abismo entre o gênero humano e o indivíduo. A alienação, portanto, toma conta da vida dos homens. Nesse contexto, conforme analisa Agnes Heller (1989, 1994), a vida cotidiana aliena-se e sua estrutura alienada se expande para as mais diversas atividades dos indivíduos, empobrecendo-se em todos os sentidos. Pensar, sentir e agir degradam-se em formas alienadas, empobrecidas. Reduzem-se as forças físicas e intelectuais dos indivíduos ao mínimo necessário para a realização das suas atividades vitais diárias. Perde-se nesse processo o poder da reflexão e da crítica. Empobrece-se a sensibilidade e os sentimentos humanos degeneram-se. A ação do homem, sua prática, torna-se mecânica, desprovida de sentido e significação. O fenômeno da despersonalização torna-se comum entre os homens (ROSSLER, 2012, p. 80-81).

Importa ainda salientar que esse trabalho não tem a intenção de esgotar a temática, pelo contrário, as discussões levantadas durante a pesquisa evidenciam que outras pesquisas necessitam ainda ser alavancadas, como por exemplo, a necessidade de se proceder à análise do material didático oferecido via REDH BRASIL para as dezesseis Universidades Federais do Brasil e que respondem dessa forma pela implementação do PNEDH em nosso país.

Assim, a proposta é de colaborar com as discussões que buscam elucidar os direitos humanos como direitos de classe, superando então a visão idealista da educação em direitos humanos muito em voga nas discussões atuais, concepção essa que acaba norteando o PNEDH. Para então, diante dos referenciais teóricos e das contribuições e contradições levantadas através da coleta de dados, podermos nos posicionar frente ao discurso idealista e redentor que os direitos humanos têm levado a cabo em prol da manutenção dessa sociedade que mantém em sua estrutura social a gênese da desigualdade social. Apontando, é claro, para a possibilidade da educação em direitos humanos possibilitar a construção de um projeto contra- hegemônico, afinal, a contradição é marca da sociedade em que vivemos e como tal, categoria a ser defendida nesse trabalho.

1. A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: DA ANTIGUIDADE ATÉ OS DIAS ATUAIS

“A dominação dos ricos sobre os pobres é tão velha quanto à própria humanidade. O capitalismo soube, porém, organizá-la de modo a lhe conferir extraordinária eficácia transformadora do meio social. Nesse sentido, como bem salientou Marx, ele exerceu na história um papel eminentemente revolucionário” (COMPARATO, 2011, p.264).

Como já foi colocado, discutir a educação em direitos humanos requer que além da pesquisa no campo da história, também nos aventuremos numa ciência mais distante das discussões da educação: a ciência do direito. Mas aceitamos o desafio, principalmente pelo fato de reconhecer na educação em direitos humanos a possibilidade de trazer para a sala de aula a discussão da dignidade do ser humano, dignidade essa que no mundo produtivo que vivemos hoje foi esquecida, sociedade essa muito bem definida por Marx nos idos do século XIX como uma sociedade *reificadora*¹⁰, que tem na mais valia e não no ser humano o seu princípio norteador. Assim, ao me aproximar do referencial teórico da educação em direitos humanos através de um Curso de Extensão de Formação de Educadores em Direitos Humanos não tive outra possibilidade além dessa que se apresenta aqui: levantar os avanços efetivados na implementação do PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul, discutindo a educação em direitos humanos na sociedade atual, suas prerrogativas, possibilidades, limitações e também determinações.

Mato Grosso do Sul é uma das vinte e sete Unidades Federativas do Brasil, localizado na região Centro-Oeste, o Estado possui 79 municípios e é dividido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE em quatro mesorregiões¹¹: Mesorregião do Centro-Norte, Mesorregião do Leste, Mesorregião do Sudoeste e Mesorregião dos Pantaneais Sul, e tem em sua trajetória histórica marcas de injustiça, violência e sangue¹².

¹⁰Reificação, em alemão *Verdinglichung*. Segundo Duarte Júnior (1984, apud Benincá, 2008, p. 194), o termo deriva da palavra latina *res* que significa coisa. Assim, a realidade construída socialmente, reificada é transformada em coisa, adquirindo o mesmo status dos objetos físicos e das coisas naturais, logo, uma sociedade reificadora impede dos homens perceberem que a mesma se apresenta dessa forma, porque os homens a fizeram.

¹¹Entende-se por mesorregiões segundo o Relatório do IBGE: “Uma área individualizada em uma Unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento de articulação especial.” Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf. Acesso em 10/09/2014.

¹²Nesse sentido ver: Coronéis e Bandidos em Mato Grosso de Valmir Batista Correa, publicado pela UFMS.

O Estado de Mato Grosso do Sul também está escrito na história como palco da maior guerra da América Latina: a guerra do Paraguai, e ainda hoje é palco de grandes conflitos, como o de terras pelos índios e grandes fazendeiros, o que torna o Estado líder no ranking de assassinatos de índios com ligação a questões fundiárias¹³. Acrescenta-se a isso que Mato Grosso do Sul registrou no último quartel do século XX um número expressivo de registros de trabalho escravo em suas carvoarias¹⁴, números esses que somados com o trabalho em condições sub-humanas levado a cabo em usinas de álcool¹⁵, que desde o ano de 2000 começaram a se instalar no Estado, contribuíram para que no ano de 2010 o Estado de Mato Grosso do Sul ocupasse o 4º lugar no ranking de trabalho escravo no Brasil.

Seus limites políticos- Mato Grosso (norte), Goiás e Minas Gerais (nordeste), São Paulo (leste) e Paraná (sudoeste) e ainda a fronteira com dois países da América Latina: Bolívia (oeste) e Paraguai (sul e sudoeste)- segundo especialistas de segurança pública, o torna corredor para entrada de drogas e armas ilícitas¹⁶, além de se configurar como espaço estratégico para tráfico de pessoas e exercício de pistolagem, prática essa muito peculiar principalmente nos municípios que fazem fronteiras com esses dois países¹⁷.

Com uma população de 2.449.024, segundo o censo de 2010 e com população estimada de 2.587.269 pelo IBGE para o ano de 2013¹⁸, o Estado hoje possui o 17º maior PIB- Produto Interno Bruto do Brasil¹⁹. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, a Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul ocupa o nono lugar com mais três Estados no resultado das séries iniciais do Ensino Fundamental, décimo lugar com mais dois Estados no resultado das séries finais do Ensino Fundamental e o quinto lugar também com mais dois Estados no resultado do Ensino Médio²⁰.

¹³<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/06/ms-concentra-616-do-numero-de-mortes-de-indigenas-no-pais-diz-cimi.html> Acesso em: 11/04/2014.

¹⁴Ainda hoje há registros desse trabalho escravo. Ver: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/07/e-comum-encontrar-trabalho-escravo-no-mato-grosso-do-sul-diz-procurador/> Acesso em: 11/04/2014.

¹⁵Segundo Júnior (2012), “O setor canavieiro está implantado no Mato Grosso do Sul desde o ano de 1983, porém sua territorialização não gerava um reflexo tão expressivo na economia, na cultura, nos serviços públicos e nas relações de trabalho como no pós-2000.” Sobre a produção do álcool no Brasil afirmou a pesquisadora Maria Cristina Gonzaga do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), “O açúcar e o álcool no Brasil estão banhados de sangue, suor e morte” (apud REGO e FILHO, p. 96).

¹⁶<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/tag/trafico-de-armas/>. Acesso em: 11/04/2014.

¹⁷http://www.correiодоestado.com.br/noticias/ms-vira-terra-de-pistoleiros-e-policia-nao-prende-ninguem_186668/ Acesso em 11/04/2014

¹⁸<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 11/04/2014.

¹⁹<http://www.campograndenews.com.br/economia/com-industria-pib-de-ms-cresce-acima-da-media-do-pais-e- chega-a-rs-49-bj> Acesso em: 25/04/2014.

²⁰Dados referentes ao IDEB 2013, retirados do site do INEP: In: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 11/04/2014.

No que tange ao Ensino Superior, três Universidades públicas estão consolidadas no Estado, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul-UFMS, e a Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, todavia, apenas²¹ a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul compôs a Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos- REDHBRASIL/MEC junto com mais 14 universidades Federais e a Universidade de Brasília-UNB. Formação essa que se constituirá como uma das ações de implementação do PNEDH em nosso Estado e como tal discutida no capítulo III.

1.1 A concepção da dignidade humana: dos preceitos do mundo antigo à igualdade formal do capital

Datar a história dos direitos humanos na antiguidade tem sido uma tarefa ainda inacabada levada à monta por muitos pesquisadores nos dias atuais, embora não possamos trabalhar com datas específicas, alguns documentos e momentos na história da humanidade ganham relevância na construção da concepção da dignidade humana do mundo antigo. Como já colocado, nesse momento não iremos nos ater a uma cronologia histórica detalhada desse processo longo e em alguns momentos como já dito ainda em construção, assim, nosso recorte histórico se dará na transição da Idade Média para a Idade Moderna, porque é nesse momento que os direitos humanos são configurados de modo a atender os direitos emanados da sociedade capitalista, objeto de discussão nesse trabalho:

A dinâmica do surgimento do sujeito de direito guarda vínculo, necessário e direto, com as relações de produção capitalistas. A circulação mercantil e a produção baseada na exploração da força de trabalho jungida de modo livre e assalariado é que constituem, socialmente, o sujeito portador de direitos subjetivos (MASCARO, 2013, p. 40).

Todavia, algumas sociedades antigas como a Grega e Romana já possuíam códigos de direito aprimorados, códigos esses que responderam as necessidades dessas sociedades que já estavam divididas em classes, mas que não impactaram no modo de produção vigente, diferentemente da apropriação do direito pela sociedade moderna:

²¹No início do capítulo III, será apresentada uma discussão mais detalhada das ações dessas duas Universidades, porém, de antemão já adiantamos que as discussões oferecidas através de curso de especialização tanto pela UFGD como pela UEMS trata dos direitos humanos e não da educação em direitos humanos.

O direito privado se desenvolve ao lado da propriedade privada, como decorrência da desintegração da comunidade natural. Entre os romanos, o desenvolvimento da propriedade privada e do direito privado não teve nenhuma consequência industrial ou comercial porque todo o seu modo de produção continuava a ser o mesmo. Entre os povos modernos, em que a comunidade feudal foi dissolvida pela indústria e o comércio, o surgimento da propriedade privada e do direito privado marcou o começo de uma nova etapa, capaz de um posterior desenvolvimento. Amalfi, a primeira cidade da Idade Média que teve um comércio marítimo digno de nota, foi igualmente a primeira a elaborar o código de direito marítimo (MARX e ENGELS, 2006, p. 98-99).

Assim, embora o direito nas sociedades antigas não tenha impactado no modo de produção, os códigos de direito datam na história da humanidade a partir da civilização antiga, isso se dá em decorrência da necessidade de garantir a propriedade privada, que deixa de ser comunal como eram nas tribos primitivas (no estado selvagem e barbárie) passando a constituir-se como propriedade privada:

A diferença entre ricos e pobres veio somar-se à diferença entre homens livres e escravos; a nova divisão do trabalho acarretou uma nova divisão de sociedade de classes. A diferença de riqueza entre os diversos chefes de família destruiu as antigas comunidades domésticas, em toda parte onde ainda subsistiam; acabou-se o trabalho comum da terra por conta daquelas comunidades. A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; a transição à propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade. (ENGELS, 2002, p. 169).

Diante disso, podemos afirmar que desde que o homem adentrou ao processo civilizatório, a divisão do trabalho, a propriedade privada e a exploração do outro o acompanharam:

Vimos como, numa fase bastante primitiva do desenvolvimento da produção, a força de trabalho do homem se tornou apta para produzir consideravelmente mais do que era preciso para a manutenção do produtor, e como essa fase de desenvolvimento é, no essencial, a mesma em que nasceram a divisão do trabalho e a troca entre indivíduos. Não se demorou muito a descobrir a grande “verdade” de que também o homem podia servir de mercadoria, de que a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. [...] Com a escravidão, que atingiu o seu mais alto grau de desenvolvimento sob a civilização, veio a primeira grande cisão da sociedade em uma classe que explorava a outra e era explorada. Essa cisão manteve-se através de todo o período civilizado. A escravidão é a primeira forma de exploração, a forma típica da antiguidade; sucedem-na a servidão na Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos modernos: São as três formas de avassalamento que caracterizaram as três grandes épocas da civilização. A civilização faz-se sempre acompanhar da escravidão- a princípio franca, depois mais ou menos disfarçada (ENGELS, 2002, p. 180).

Dentre esses códigos que o mundo civilizado concebeu, vamos iniciar com um dos documentos mais antigos que o homem teve conhecimento até os dias atuais: o Código de Hamurabi, que hoje encontra-se no Museu do Louvre em Paris. Ordenado pelo rei da Babilônia por volta de 1750 a.C o Código de Hamurabi possui 46 colunas e 282 cláusulas que segundo os historiadores estendeu-se pela Assíria, Judéia e Grécia e suas provisões referiam-se aos cidadãos livres, ao escravo, ao comércio, à família, ao trabalho, além é claro, à propriedade privada. Propriedade essa que já não era mais de uso comum e coletivo, mas tornou-se privada em consequência do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho que passam a possibilitar a produção para além do consumo:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens (PONCE, 2010, p. 17).

Todavia, um outro documento com aproximadamente 250 anos de diferença ao Código de Hamurabi marca a antiguidade: os dez mandamentos datado de aproximadamente 1500 a.C., dado segundo a Bíblia ao povo judeu por Deus. Daí Comparato (2013), atribuir à religião cristã o berço da concepção da dignidade humana, embora para Manacorda (2010), essas regras morais e comportamentais próprias do povo antigo não passassem de preceitos harmonizados com as estruturas e conveniências da época:

Eles contêm preceitos morais e comportamentos rigorosamente harmonizados com as estruturas e conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes (MANACORDA, 2010, p. 23).

A filosofia evidencia também sua colaboração na construção da concepção da dignidade humana, embora essa concepção tenha ficado relegada apenas ao campo das discussões teóricas. Trindade (2010c), ratifica que os direitos humanos deitam suas raízes no mínimo ao pensamento estoico grego, todavia, para o mesmo ressoavam apenas no campo das ideias, como pura especulação:

Enquanto reflexão filosófica, os direitos humanos têm uma história antiga que deita raízes, no mínimo, no estoicismo da Grécia clássica e em pensadores romanos dos séculos III e II antes de Cristo, como Cícero e Diógenes. Depois, na Idade Média, quando os sábios árabes “perturbaram” o pensamento escolástico cristão com a

reintrodução na Europa das elaborações filosóficas da antiguidade, São Tomás de Aquino encetou esforço de conciliar a fé cristã com o direito natural predominantemente laico dos antigos. Contudo, durante esse período histórico tão longo, os direitos humanos configuraram-se tão somente como especulações que brotavam de cérebros isolados, sem correspondência na realidade social, pois tanto a antiguidade greco-romana escravista, quanto o feudalismo medieval europeu, eram modos de produção e de organização da sociedade fundados no status social da desigualdade e na inexistência de liberdade universal. Para o direito, o escravo era uma mercadoria como outra qualquer, tendo por sina o trabalho forçado para o seu proprietário, sob a ameaça de castigos corporais. Já o servo medieval não passava de um pertence da gleba onde nascera, obrigado por toda a vida a prestar trabalhos gratuitos ao seu senhor, sem liberdade de ir e vir, e sem nada que se assemelhasse à noção moderna do sujeito de direito universal. Assim, malgrado a especulação que se fazia na filosofia, o escravismo e o feudalismo eram incompatíveis com o postulado de pré-existência de um direito “natural” que precederia ao direito positivo, um direito que seria perene e universal, a-histórico, em íntima conexão com a moral e a justiça, e diretamente derivado de uma natureza humana invariável e comum a todos, ou emanado de Deus (por ser o criador dessa natureza), ou destilado uniformemente pela razão inerente a cada um dos seres humanos (TRINDADE, 2011c, p. 05-06).

Assim, é necessário que:

[...] tenhamos a coragem necessária para afastar os mitos literários e para reconhecer o proprietário de escravos e o avarento calculador nesses pretensos semideuses que discursavam, sempre com palavras harmoniosas, debaixo dos pórticos de mármore branco (PONCE, 2010, p. 43).

Dessa forma, a história nos permite reconhecer que mesmo no campo das ideias, a filosofia ocupou-se de trazer uma nova justificativa para a posição eminente ocupada pelo homem na ordem da criação de *Iahweh*, segundo Comparato (2013). Nascida num período que ganhou na história a denominação de período axial²², em decorrência de que nesse período a humanidade viveu seu tempo eixo ou tempo decisivo:

No período axial, em especial na cultura grega, desencadeou-se um processo de secularização das visões de mundo que culminou com a emergência do pensamento racional, através da estruturação da metafísica ocidental nas obras de Platão e Aristóteles. Embora distante do nosso tempo presente, as referências a esse período crucial da história humana marcam indelevelmente os horizontes da cultura humana, afinal as “figuras fundadoras do tempo eixo (...) com suas doutrinas e suas obras desfizeram o feitiço do pensamento mítico e com ele impulsionaram um processo de desencantamento que continua na modernidade” (MAIA, 2008, p. 113).

²² Do grego *Achsenzeit*, esse termo é cunhado por Karl Jaspers em sua tese de sustentação histórica para definir o período dos séculos VIII e II a.C. Posteriormente é utilizado por outros estudiosos e pesquisadores como: Jürgen Habermas, Arnaldo Momigliano, Fábio Konder Comparato, Antonio Cavalcanti Maia. Norberto Bobbio também faz referência à obra *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte* de Karl Jasper na obra *A Era dos Direitos*.

É no período axial que segundo Comparato (2013, p. 20), se atribui os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana, cita-se nesse período os registros dos maiores doutrinadores que se faz registro: Zaratrusta na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel. Mas o período axial que se estende até 200 a. C deixa outro legado à humanidade: a lei escrita ou *nomos êngraphos*, pois embora ela já existia anteriormente a esse período, (o pentateuco²³ nos certifica dessa existência), é na Grécia antiga que ela aparece como fundamento da sociedade política segundo Comparato (2013). Assim, nas palavras de Arquitas de Taranto, a lei já não se reduz a um código moral, tal qual os códigos anteriores, mas como um elemento constituinte da organização social da época. “Toda sociedade é formada de dominantes e dominados: por isto, como terceiro elemento intervém a lei” (apud MANACORDA, 2010, p. 58). Lei essa que embora proclamada sob o brilho do Olimpo, não deixava de coroar a vontade do mais forte sobre o mais fraco:

Aqui tens, meu excelente amigo, aquilo que eu quero dizer, ao afirmar que há um só modelo de justiça em todos os Estados, o que convém aos poderes constituídos. Ora, estes é que detêm a força. De onde resulta, para quem pensar corretamente, que a justiça é a mesma em toda parte: a conveniência do mais forte (PLATÃO, 2006, p. 25).

Mas se os gregos possuíam uma habilidade era o de levar para o teatro os seus ideais, e assim, Eurípedes na peça *As Suplicantes* (versos 434-437) afirma: “uma vez escritas as leis, o fraco e o rico gozam de um direito igual; o fraco pode responder ao insulto do forte, e o pequeno, caso esteja com a razão, vencer o grande” (apud COMPARATO, 2013, p. 25). Se Eurípedes já proclamava a função política da lei numa sociedade que começava a hierarquizar-se²⁴ mediante a sua produção que se expandia, Xenofonte em suas palavras evidencia que nessa organização social ganhava destaque quem sabia explorar seu semelhante:

É verdade que os antigos continuaram celebrando a agricultura como a mãe e a nutriz das artes, mas é preciso não nos esquecermos de que entre eles a terra era a forma fundamental da riqueza, e que o “lavrador” elogiado por Xenofonte, não era o

²³Pentateuco refere-se ao quatro primeiros livros da Bíblia escritos por Moisés, também denominado por Torá pelos judeus, são eles: Gênesis, Êxodo, Levíticos, Números e Deuteronômios.

²⁴Ponce (2010, p. 36-37), afirma que quando os gregos entraram para a história restavam ainda alguns poucos vestígios do comunismo primitivo. Tal afirmação é sustentada pelo fato de Bachofen comentar sagazmente que a *Oréstia* de Esquilo é um sistema revelador onde ainda lutam o agonizante direito materno e o direito paterno cada vez mais triunfante.

homem que trabalha a terra com os seus próprios braços e sim o que dirige e “alenta os seus trabalhadores como um general, os seus soldados”. Afirma ainda que quem deseja ser um bom agricultor “deve procurar capatazes dóceis e ativos” (PONCE, 2010, p 45).

Todavia, para os gregos existia uma outra lei, chamada de lei não escrita ou *nomos ágraphos* e que tinha a mesma importância da lei escrita. Como nos é evidenciado em Platão essas duas leis ganham o mesmo status de validade:

O resultado de todos esses males acumulados, bem compreendes como dá em tornar a alma dos cidadãos tão melindrosa que, se alguém lhes impõem um mínimo de submissão, se agastam e não o suportam; acabam por não se importar nada com **leis escritas** ou **não escritas**, (grifo nosso), como sabes, a fim de que de modo algum tenham quem seja senhor deles (PLATÃO, 2006, p. 261).

Segundo Comparato (2013), num primeiro momento a *nomos ágraphos* trazia um cunho religioso, perdendo essa característica em Aristóteles, onde passou a serem chamadas de “leis comuns”, fazendo dessa forma, oposição às “leis particulares” própria de cada povo. E “foi nessa acepção de leis comuns a todos os povos que os romanos adotaram a noção grega de leis não escritas, com a expressão *ius gentium*²⁵, isto é, o direito comum a todos os povos”. (COMPARATO, 2013, p. 25-26).

Todavia, descartado o fundamento religioso da lei *nomos ágraphos*, segundo Comparato (2013, p. 26), foi preciso encontrar outra justificativa para a vigência dessas leis universais, nasce então nesse momento a concepção do direito vinculado à natureza (*physis*). Assim, mesmo em condições diversas, há uma condição de igual natureza que coloca os homens em patamar de igualdade como nos revela Antifonte²⁶ em sua crítica à divisão do mundo em gregos e bárbaros (480-411 a.C):

“[...] os que descendem de ancestrais ilustres, nós os honramos e veneramos; mas os que não descendem de uma família ilustre, não honramos nem veneramos. Nisto, somos bárbaros, tal como os outros, uma vez que, pela natureza, bárbaros e gregos somos todos iguais. Convém considerar as necessidades que a natureza impõem a todos os homens; todos conseguem prover a essas necessidades nas mesmas condições; **no entanto, no que concerne a todas essas necessidades, nenhum de**

²⁵O *Ius gentium* ou *jus gentium* ("direito das gentes" ou "direito dos povos", em latim) compunha-se das normas de direito romano que eram aplicáveis aos estrangeiros. Os antigos romanos permitiam que os estrangeiros invocassem determinadas regras do direito romano de modo a facilitar as relações comerciais com outros povos. Desenvolveu-se sob a influência do pretor peregrino, em contraposição ao *ius civile*, isto é, o conjunto de instituições jurídicas aplicáveis aos cidadãos romanos.

²⁶Tradução do fragmento intitulado *Da Verdade*, XLIV, B, publicado em *Les Présocratiques, bibliothèque de la Pleiade*, Paris, Gallimard, 1988. p.1107-8; texto grego e tradução alemã em Hermann Diels e Walther Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, v.2, Zúrique, Weidmann, 1996, p. 352-3.

nós é diferente, (grifo nosso) seja ele bárbaro ou grego: respiramos o mesmo ar com a boca e o nariz, todos nós comemos com o auxílio de nossas mãos [...]. (apud COMPARATO, 2013, p. 27).

Segundo Comparato (2013), outros autores gregos afirmaram a igualdade essencial entre os homens, ainda que essa igualdade não ultrapassasse as discussões idealistas e ficassem restritas aos homens livres, pois os escravos no mundo helênico não eram admitidos como cidadãos como muito bem justificado por Aristóteles:

Nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver (apud PONCE, 2010, p. 45).

A filosofia estoica como já pontuado anteriormente por Trindade (2011c), é reconhecida também por lançar as bases da concepção da dignidade humana e segundo Comparato (2013, p. 28), ela lança mão dos conceitos de *hypóstasis*²⁷ e *prósopon*, como também se organiza segundo o mesmo, em torno de algumas ideias centrais como a dignidade do homem como filho de Zeus e por isso em condição de igualdade com todos os homens e a unidade moral do ser humano, o que levou *Epicteto* a evidenciar em uma de suas lições que o que nós representamos em nossa vida não pode ser confundido com a nossa individualidade:

Haverá um tempo em que os atores trágicos acreditarão que suas máscaras (*prósopa*), seus calçados, suas roupas, são eles mesmos. Homem, tu nada mais és aqui do que matéria para a tua ação e teu papel (*prósopon*) a desempenhar. Fala um pouco para ver se és um ator trágico ou cômico; pois, exceto a voz, tudo o mais é comum a um e outro; e se lhe tiramos os calçados e a máscara (*prósopon*), se ele se apresenta em cena com a sua própria individualidade, o ator trágico desaparece ou sobrevive ainda? Se ele tem a voz correspondente (a esse papel), sobrevive (Apud COMPARATO, 2013, p. 29).

Embora a filosofia estoica tenha ultrapassado as muralhas do mundo antigo dando as bases para o que mais tarde no alvorecer da Idade Moderna os iluministas iriam chamar de direito natural, ela não impediu a Igreja de relegar para o campo celestial o que a Antiguidade restringiu para o campo das ideias, assim, a igualdade passou longe do estatuto da Idade Média, pois na terra uma outra forma de relação entre os homens se instituiu. Assim, segundo

²⁷Segundo Comparato (2013, p. 28), *hypóstasis* é correlato de *ousia*, que na língua latina traduz-se por substância.

Ponce (2010), a Igreja Romana fez calar a voz dos antigos profetas que gritavam o sofrimento do povo cativo no deserto:

As transformações que a sociedade sofreu durante o feudalismo impuseram no domínio religioso, em relação à Antiguidade, algumas diferenças de importância, ainda que não de modo a alterar o seu conteúdo de classe. A religião cristã, que nos seus começos encarnou os ideais confusos, mas rebeldes dos explorados de Israel, encontrou entre os romanos que nada possuíam uma atmosfera propícia para a sua difusão. Perseguido a princípio como uma ameaça, o cristianismo foi atenuando pouco a pouco o seu ímpeto inicial, de tal modo que, quando, no decorrer de poucos séculos, se transformou na religião do Império, ele já havia perdido totalmente a sua primitiva significação. Os gritos contra a propriedade privada e contra a exploração por parte dos poderosos, que ressoaram, todavia, durante algum tempo entre os primeiros padres da igreja, foram extinguindo-se, não sem o protesto das massas. Ao invés de robustecer a sua rebeldia com a voz varonil dos primeiros profetas- o iracundo Miquéias, o vigoroso Isaias, o tremendo Ezequiel-, o cristianismo canalizou para um mundo extraterreno as suas inquietações e esperanças. Enquanto o escravo e o servo sofriam sob seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus. Descoberta maravilhosa que respeitava o status quo terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo, mas no céu.... (PONCE, 2010, p. 87-88).

A religião cristã, que em seu início encarnou os ideais dos explorados de Israel segundo Ponce (2010), foi atenuando pouco a pouco o seu ímpeto inicial, de tal modo que com o passar de alguns séculos perdeu totalmente a sua primitiva significação. Isso explica porque embora o apóstolo Paulo no primeiro século da nossa era afirmasse que para o cristianismo “já não há nem judeu nem grego, nem escravo nem livre, nem homem nem mulher”, por muitos anos, a igualdade passou longe da prática do cristianismo e a Igreja Medieval durante a Idade Média registrou na história do Ocidente as mais violentas páginas de intolerância e perseguição aos que ousavam opor-se as suas verdades, colocando em risco as relações instituídas que garantiam seus privilégios. A Inquisição²⁸ ou Santa Inquisição, como a própria igreja a denominou nos prova isso.

²⁸A Inquisição foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica. Fundado pelo Papa Gregório IX, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição mandou para a fogueira milhares de pessoas que eram consideradas hereges, por praticarem atos considerados bruxaria, heresia ou simplesmente por serem praticantes de outra religião que não o catolicismo. Segundo pesquisadores, embora o apogeu da Inquisição tenha se dado no século XVIII em resposta ao movimento da Reforma, as perseguições aos hereges pelos católicos têm registros bem mais antigos, como é o caso dos “albigenses” massacrados no século XII a mando do Papa Inocêncio III, que liderou uma cruzada contra aqueles que eram considerados os “hereges do sul da França” por pregarem a volta da Igreja Católica às suas origens e a rejeição à opulência da Igreja da época. Na obra de Gilberto Luiz Alves *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda*, fica muito bem evidenciada que as forças materiais da sociedade capitalista não deram mais suporte ideológico ao Santo Ofício, prova disso é que Azeredo Coutinho, embora nomeado último inquisidor do reino de Portugal, contraditoriamente, foi o precursor da escola moderna no Brasil segundo Alves (2001), colocando em prática concepções iluministas antagônicas ao *ancien regime*.

Ainda segundo Dorneles (2005), na Idade Média os espaços do interesse privado chegavam a confundir-se com os espaços do interesse público, onde instituíam-se relações de privilégios:

Durante a chamada Idade Média Européia se constituiu o jusnaturalismo cristão, cuja fonte principal foi o pensamento de São Tomás de Aquino. A lei humana e as instituições políticas estavam subordinadas ao direito divino, onde a proteção dos seres humanos seria uma dádiva de Deus, expressa nas ações do soberano em seu exercício absoluto do poder. Os valores considerados fundamentais para os seres humanos tinham como fonte de legitimidade a vontade divina em sociedades fechadas onde o espaço dos interesses privados se identificava - podemos mesmo dizer que se confundiam - com o espaço de interesse público. Tratava-se, assim, de sociedades onde não existia a noção de igualdade formal entre as pessoas, mas sim de relações baseadas nos privilégios - leis privadas - de cada classe social organizadas dentro de uma estrutura rígida onde praticamente inexistia a mobilidade social (DORNELLES, 2005, p. 24).

E mesmo quando os burgueses declararam sob a Bastilha os Direitos do Homem em 1789, a Igreja segundo Bobbio (2004), sob a custódia do Papa Pio VI, afirmou ser o direito de liberdade de imprensa e de pensamento um “direito monstruoso” e questionava: “Não se pode imaginar nada de mais insensato que estabelecer uma tal igualdade e uma tal liberdade entre nós” (BOBBIO, 2004, p. 119). Em 1832, o papa Gregório XVI ainda esbravejava: “É um princípio errado e absurdo, ou melhor, uma loucura (*deliramentum*) que se deva assegurar e garantir a cada um a liberdade de consciência. Este é um dos erros mais contagiosos” (Apud TOSI, 2008, p. 46).

O que o Papa não sabia é que ninguém podia deter as forças materiais, e que, portanto, a Igreja, que sob o poderio de Roma deu vida aos feudos e suas explorações teria que se aburguesar, ou então seu discurso não encontraria lugar na nova sociedade que ora se formava:

A igreja católica, crescentemente expropriada de seus feudos em diferentes países da Europa, a partir do século XVI, quanto mais avançava este processo demolidor dos laços que a atavam à ordem feudal, mais se predispunha a ajustar-se às determinações das forças sociais comprometidas com a nova sociedade. **Num mundo que se aburguesava não restou outra alternativa à Igreja senão aburguesar-se.** (grifo nosso). (ALVES, 1996, p. 35-36).

E ela aburguesou-se. Assim, segundo Tosi (2008, p. 46), na encíclica *Rerum Novarum* de 15 de maio de 1891 é dado início à chamada “doutrina social da igreja”, sendo essa doutrina confirmada no Concílio do Vaticano II (1961- 1966), vindo a ser reconhecido na

encíclica *Redemptor Hominis*, de 04 de março de 1979, pelo Papa João Paulo II o papel das Nações Unidas na defesa dos “objetivos e invioláveis direitos do homem”.

O alvorecer da Idade Moderna então foi marcado pela superação dos dogmas levado a cabo por séculos pela Igreja Romana. Calcada no advento das ciências e inspirada nos grandes filósofos que começaram a rediscutir a natureza humana, agora, sob a égide dos interesses burgueses, uma nova concepção da dignidade humana se apresenta. A filosofia Kantiana se destaca ao afirmar que o sujeito de direito é anterior e, por conseguinte, superior a toda ordenação estatal, tal como os Iluministas fizeram o mundo acreditar nos primórdios do mundo moderno.

Mas o avanço do capitalismo fez surgir uma outra forma de conceber a dignidade humana, o pensamento filosófico do século XX deu foco a uma concepção relacional da vida, onde o eu cartesiano deu lugar ao eu fenomenológico que é imerso no mundo e como tal parte do mundo:

O que existe como realidade segura, salientou Ortega y Gasset em ensaio publicado em 1914, não são as coisas exteriores, tal como o *Eu* as vê e pensa; nem o Eu cartesiano e idealista, que enxerga e interpreta o mundo exterior em função de si próprio. A realidade radical é a pessoa imersa no mundo: *yo soy yo y mi circunstancia*, entendendo-se como circunstância, no sentido do étimo latino, aquilo que envolve e impregna minha vida, e sem o que ela seria propriamente inconcebível (COMPARATO, 2013, p. 40).

Assim, em Goergen (2005), encontramos o legislador autônomo oriundo de Kant, como também o homem imerso no seu mundo fenomenológico, um homem que cambia numa sociedade onde a consciência de classe foi substituída pela consciência do eu, e a consciência política pela consciência subjetiva:

O que é rápido, eficiente e lucrativo tem aprovação ética. Tudo é permitido em nome das conveniências sistêmicas do modelo neoliberal que “precisa” funcionar. A lenta acumulação histórica da cultura vê-se desestabilizada e desautorizada a ponto de submeter tudo ao princípio de tábula rasa. O homem moderno é um homem aberto que dispensa, sem remorsos, as tradições e os costumes. O que herdamos do passado, os princípios, sonhos, ideais, valores e normas tudo é considerado obsoleto e ultrapassado. As necessidades tecno-mercadoológicas geram uma contemporaneidade amnésica que dispensa a história, a cultura e o projeto. As opções éticas são feitas ao gosto do indivíduo, e todos os comportamentos são considerados válidos, podendo coabitar lado a lado. Impõem-se a celebração da mercadoria, o consumo, a comunicação, a celeridade e a futilidade que ofuscam a consciência das terríveis fraturas sociais e da necessidade de novos modelos de desenvolvimento social (GOERGEN, 2005, 77-78).

Dessa forma, se o olhar fenomenológico possibilitou que Riobaldo do Grande Sertão Veredas envergasse a mais célebre frase de que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam” conforme pontuado por Comparato (2010), esse mesmo olhar fenomenológico no campo da ciência tem mostrado partes fragmentadas de um todo que necessita ser apreendido na sua totalidade. É dessa apreensão que nos ocuparemos a partir de agora.

1.2 Da Idade Média para a Idade Moderna: os pressupostos do Estado, liberal, democrático e de direito

Como modo de produção, a Idade Média elegeu o sistema feudal que junto com ela reinou por quase um milênio. Organizada em feudos, a Europa, por esse longo período de tempo, teve a maior parte de sua população atrelada aos feudos e ao campo. O feudo era composto de um castelo onde o senhor feudal residia ou visitava, já que era comum um senhor feudal possuir mais de um feudo, composto ainda de miseráveis choupanas destinadas ao uso dos camponeses, o feudo ainda possuía uma igreja, e, é claro, as terras a serem trabalhadas pelos servos.

O servo então tinha sua vida atrelada a uma terra que não lhe pertencia, e o seu trabalho sustentava não só o seu senhor que fazia parte do segundo Estado, mas também o clero que encontrava-se em situação de privilégios no primeiro Estado. Se ao terceiro estado cabia trabalhar e ao segundo estado garantir a segurança através das batalhas medievais, ao primeiro estado cabia a dominação ideológica, para garantir a submissão e a exploração levada a cabo pela nobreza e pela Igreja Católica. Assim, a Idade Média constitui uma relação de servidão e vassalagem, atrelando o servo à terra:

O camponês era, então, um escravo? Na verdade, chamavam-se de “servos” a maioria dos terratenentes, da palavra latina *servus*, que significa “escravo”. Mas eles não eram escravos, no sentido que atribuímos à palavra quando a empregamos. [...] Se o escravo era parte da propriedade e podia ser comprado ou vendido em qualquer parte, a qualquer tempo, o servo, ao contrário, não podia ser vendido fora de sua terra. Seu senhor poderia transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava apenas que o servo teria novo senhor; ele próprio, porém, permanecia em seu pedaço de terra (HUBERMAN, 2014, p. 06).

Além da dominação ideológica levado a cabo pelo “mundo das sombras”²⁹, o modo de produção feudal tinha outra característica: nele não havia lugar para mudança de Estado, principalmente na baixa Idade Média quando não havia produção excedente, pois além dos meios de produção serem incipientes, duas classes improdutivas sobreviviam às custas de uma terceira classe, classe essa denominada de terceiro Estado e que era composta pelos trabalhadores da gleba e pelos pequenos comerciantes e artesãos que se instalaram ao longo da Idade Média em pequenos burgos. Logo, a liberdade não constava do Estatuto do Feudalismo e o direito era determinado pelo nascimento, logo, não era um direito natural, já que a premissa do direito natural é que todos os seres humanos na natureza nascem iguais. Por esse motivo a ideia do direito natural foi largamente utilizada pelos Iluministas para dar suporte ideológico à revolução que colocaria por terra todos os empecilhos que o clero e a nobreza impunha à circulação do capital, como também garantiria o direito à propriedade privada que até então só era direito de uma pequena minoria: os senhores feudais e a Igreja Católica.

Todavia, com o passar dos anos o discurso ideológico começou a não mais dar conta da total submissão, e à medida que o tempo passava, resguardadas é claro as devidas proporções, a Idade Média começava a engendrar suas revoluções. Elas deixam de ser isoladas e começam a se apresentar de forma mais generalizada a partir do século XIV, partindo tanto dos camponeses explorados na terra, como também dos pequenos comerciantes que começaram a se fortalecer no comércio dos burgos e dos proletários que ainda eram em números ínfimos no século XIV, mas que começavam a se formar como uma classe de acordo com o desenvolvimento que estava sendo engendrado.

Entre essas revoluções que deixam de ser localizadas e que se destacaram após o século XIV, podemos citar a insurreição da *jacquerie* e a Revolta dos Camponeses da Inglaterra em 1381. A insurreição da *jacquerie*³⁰, datada de 28 de maio de 1358, é registrada por Trindade (2011a, p.23), como originada em decorrência do despovoamento da Europa após o assalto da peste negra que matou mais de 20 milhões de pessoas, o equivalente a um terço da população europeia. Assim, com pouco trabalhadores disponíveis, o trabalho servil foi encarecido, e é claro que não só os camponeses como os senhores feudais perceberam a

²⁹O termo “mundo das sombras” é utilizado por muitos pesquisadores e é designado para nomear a Idade Média por fazer contrapartida com o “mundo das luzes” iniciado na Idade Moderna com o advento da ciência.

³⁰Segundo Trindade (2011a, p. 23) o termo deriva de Jacques Bonhomme (Jacques Simplório), como os nobres zombateiramente chamavam os camponeses.

influência de uma lei do mercado que se estabeleceu com propriedade no sistema capitalista: a lei da oferta e da procura, lei essa que levou alguns senhores feudais a negociar. Em contrapartida, outros endureceram tanto a ponto de terem sido proclamadas penalidades aos senhores feudais que se propusessem pagar a mais do que o praticado antes da peste pelo valor do trabalho. Não sabiam como afirmou Trindade que “a marcha das forças econômicas não podia ser sustada pelas leis governamentais do período” (TRINDADE, 2011a, p. 22). Com um período de vida de quinze dias, a insurreição da *jacquerie* teve como saldo muitos castelos incendiados pelos revolucionários, porém, a resposta não demorou para chegar, mediante a articulação dos senhores feudais o cômputo geral da revolta foi um massacre de vinte mil pessoas do terceiro estado que foram queimadas vivas e esquartejadas, além de ser finalizado com a morte do líder dos revoltosos, que antes da sua morte foi aplaudido pelos nobres como o rei dos camponeses ao ser colocado em sua cabeça uma coroa de ferro em brasas.

O outro movimento de envergadura histórica é a dos camponeses, datada de 1381. A mesma foi originada pelo sentimento de revolta pela imposição de mais um imposto abusivo ao terceiro estado, que também terminou no massacre de muitos camponeses e na supremacia dos senhores feudais e em consequência com a exploração que a Idade Média garantia.

A terceira revolução do século XIV, denominada de a revolta dos *Ciampi*, data de 1378 segundo Trindade (2011a, p. 24), e seria a primeira revolta operária do mundo, ficando conhecida também como a luta dos *povos magros* contra os *povos gordos*. Essa revolta nos revela que os interesses econômicos sempre determinaram o lado a ser tomado nas batalhas. Isso fica claro nessa revolta, pois ela inicia com a união dos trabalhadores têxteis diaristas (*ciampi*), com os pequenos artesãos que tomaram de assalto o palácio do governo de Florença, saqueando casas de ricos e pondo seus ocupantes para correr. Vitoriosos num primeiro momento o *povo magro* conseguiu ser aceito no Conselho, porém, o *povo gordo* que detinha os bens materiais impôs represálias ao *povo magro*, além disso, com acordos políticos cooptaram os pequenos artesãos, fazendo com que os trabalhadores novamente se organizassem em outro levante, levante esse que teve outro desfecho em relação ao primeiro.

Se essas revoluções registraram no século XIV perdas ao Terceiro Estado, é inegável que ela inicia os abalos e movimentos revolucionários que teriam seu ápice na Revolução Francesa e que por fim colocaria por terra o feudalismo europeu, e quanto mais se adentrava na baixa Idade Média mais se registrava turbulências políticas e econômicas, reflexo da

complexidade³¹ da sociedade em transformação que começava a envolver os três estados feudais, dos abalos marcados pelas grandes navegações que levou à descoberta do novo mundo.

O avanço da ciência com quatro grandes gênios na sua história: Copérnico, Pascal, Galileu e Newton que colocaram por terra muitas explicações místicas dadas pela igreja em relação ao homem e ao universo também teve papel preponderante nos movimentos que deflagrariam na Revolução do século XVIII. Outros dois movimentos significativos foram o movimento Reformista do século XVI e o movimento Humanista que também colocaram por terra muitos dogmas da igreja medieval. Embora o humanismo já apontasse para o uso da razão, por estar no início de um movimento se fez um tanto conciliador em relação ao Iluminismo:

O humanismo é o primeiro grande movimento ideológico burguês, enquanto iluminismo, desencadeado em fins do século XVII e dominante no século XVIII- o Século das Luzes, a Era das Luzes, a Época das Luzes, etc.-, é o próprio pensamento burguês típico das vésperas da revolução burguesa. Por estar na origem de um processo, é compreensível que o primeiro seja débil e conciliador, em oposição ao tom desafiante do segundo, que culmina o mesmo processo. O humanismo reivindica espaço para a burguesia no mundo feudal, enquanto o Iluminismo nega às forças feudais um lugar no mundo, pregando a sua destruição (ALVES, 2001, p. 96).

Quanto à Reforma Protestante, diferentemente do humanismo, ela também não foi nada conciliadora, apresentando um viés político-religioso, sua colaboração às mudanças que iriam acontecer nos séculos posteriores não nos é permitido negar frente à história, principalmente no que tange à postura da igreja medieval:

³¹Sobre essa complexidade, Trindade (2011a), afirma que “no primeiro estado, havia diferenças sociais evidentes entre o alto clero enobrecido (bispos, abades, cônegos), senhor de imensas porções de terras, e o baixo clero, que muitas vezes vivia pobremente e em contato íntimo com os camponeses das aldeias. [...] No segundo Estado já se podiam divisar ao menos três camadas: a restrita nobreza cortesã, beneficiária de pensões e outras benesses reais, muito favorecida pela intimidade com os negócios da monarquia; os senhores feudais tradicionais, que dependiam de rendimentos fundiários e ainda detinham, provavelmente, uma quinta parte do reino; e até burgueses enobrecidos, a chamada nobreza de toga. [...] No terceiro estado, a situação era ainda mais diversificada: já se configurava uma alta burguesia, formada por banqueiros, industriais, grandes comerciantes, fornecedores do exército, etc., partidária de mudanças moderadas e que dava mostras de contentar-se com uma monarquia constitucional à moda inglesa; uma pequena burguesia urbana já muito numerosa (viria a se tornar a principal base do radicalismo revolucionário) que abrangia artesões independentes, advogados, médicos, alfaiates, barbeiros, pequenos lojistas etc.; uma pequena burguesia rural, constituída pela fração crescente de camponeses com terras, livres da servidão à gleba, mais ainda oprimidos pela sobrevivência de taxas senhoriais e outras obrigações remanescentes do feudalismo; uma massa heterogênea ainda minoritária, mas em expansão, de trabalhadores assalariados da cidade; e um proletariado rural de diaristas (debulhadores, vinhateiros, semeadores, tosquiadores) vivendo no limite da miséria, que já representa, pelo menos, 40% da população que vive nos campos. E havia ainda uma multidão de desempregados, mendigos, andarilhos, monges itinerantes, pessoas sem ocupação definida ou que exerciam atividades cambiantes ou sazonais” (TRINDADE, 2011a, p. 30-31).

O burburinho das cidades, o desenvolvimento material que fortalecia a burguesia, o surgimento de novas ideias que espelhavam esse desenvolvimento, a exemplo das heresias, do Humanismo e da Reforma, bem como a reiterada luta contra o islamismo e o judaísmo, eram fatores que impunham uma atitude favorável da igreja católica em relação à educação. [...] Estava sendo superada a época em que a submissão e a ingênua ignorância dos fiéis, perdidos na imensidão dos campos feudais, poderiam repousar somente nos ensinamentos do catecismo, transmitidos oralmente, e nas trovejantes ameaças contra os pecadores ou nas doces promessas de um mundo melhor, além da vida terrena, verbalizados pelo cura (ALVES, 2005, p. 50-51).

O século XVII que antecede o século da Revolução Francesa não por mero acaso foi o século do questionamento, denominado por Hazard como o século da crise europeia, Comparato (2013, p. 60), afirma que esse século eclodiu a “querela dos antigos e do moderno” no mundo artístico e literário, já a política viu renascer as ideias republicanas e democráticas. A *Bill of Rights* da Revolução inglesa de 1688, para Comparato (2013, p. 61), marca a garantia institucional das liberdades civis, embora não abrangente a todos, apenas às camadas superiores. Fruto da Revolução Gloriosa (1688-1689) a *Bill of Rights* torna a Inglaterra um país onde o parlamento limitava o poder do rei entre vários aspectos, principalmente econômico ao afirmar “que cobrança de impostos para uso da coroa, a título de prerrogativa, sem autorização do parlamento e por um período mais longo ou por modo diferente do autorizado pelo parlamento, é ilegal” (apud Comparato, 2013, p. 109). A *Bill of Rights* não poderia ter sido escrito em outro país, a não ser naquele que estava na vanguarda do desenvolvimento material mediante a revolução industrial que aconteceria quase um século depois, e que já no século XVII embrionava os elementos que dariam suporte a ela:

A Bill of Rights concebia um novo tipo de Estado, o Estado de Direito, reiterando os direitos individuais e a supremacia do Parlamento, além da liberdade de imprensa e da livre iniciativa econômica, que permitiriam, ainda mais, a acumulação privada de capital. Tal declaração faz parte dos documentos considerados fundamentais para origem e afirmação dos direitos humanos (NUNES, 2013, p. 29).

Um outro movimento relevante que antecede a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamado pela burguesia revolucionária francesa em 1789 foi a Revolução Americana pela independência, movimento esse deflagrado segundo Trindade (2001a, p. 94), pelas medidas mercantis e tributárias impostas pela Inglaterra à América. Anterior à Revolução Francesa, ela ficou, segundo os historiadores, à sombra da Revolução Francesa, pois suas transformações se ocuparam apenas de certas estruturas políticas e de liberdade

comercial, já que na América não houve nem absolutismo e muito menos feudalismo a ser combatido.

Assim, a revolução Americana apresentou ao mundo dois documentos memoráveis, a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia promulgado em 12 de junho de 1776 e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América de 04 de julho do mesmo ano. Tendo como um dos seus principais redatores Thomas Jefferson, um homem que era proprietário de um grande número de escravos, mas que no 2º parágrafo da Declaração afirmou que “todos os homens são criaturas iguais”. Assim, é que os americanos proclamaram a igualdade entre os homens, esqueceram, porém, de notificar que o homem celebrado nesses documentos eram apenas os colonos oriundos da Inglaterra que agora queriam igualdade e liberdade comercial frente à metrópole, e jamais os escravos que eram trazidos sob a tutela do chicote do continente africano:

Consideramos de *per si* evidentes as verdades seguintes: que todos os homens são criaturas iguais; que são dotados pelo seu criador com certos direitos inalienáveis; e que, entre esses, se encontram a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Os governos são estabelecidos entre os homens para assegurar estes direitos e os seus justos poderes derivam do consentimento dos governados; quando qualquer forma de governo se torna ofensiva destes fins, é direito do povo alterá-la ou aboli-la, e instituir um novo governo, baseando-o nos princípios e organizando os seus poderes pela forma que lhe pareça mais adequada a promover a sua segurança e felicidade. A prudência aconselha a não mudar governos há muito estabelecido em virtude de causas ligeiras e passageiras; e, na verdade, toda a experiência tem demonstrado que os homens estão mais dispostos a sofrer males suportáveis do que a fazer justiça a si próprios, abolindo as formas a que estão acostumados. Mas, quando uma longa sucessão de abusos e usurpações, visando invariavelmente o mesmo fim, revela o designio de os submeter ao despotismo absoluto, é seu direito, é seu dever, livrar-se de tal governo e tomar novas providências para bem da sua segurança. Foi este o paciente sofrimento dessas colônias e é agora a necessidade que as constringe a alterar o seu antigo sistema de governo (DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DOS EUA, 2º parágrafo, apud TRINDADE, 2011a, p. 97).

Esses documentos já proclamavam que os direitos herdados estavam com os dias contados e que nenhum direito que não fosse “natural” ao modo de produção não se sustentaria mais. Estava posto o solo fértil para o fim do *ancién regime*, que veio a óbito na história do mundo em julho de 1789 com a tomada da Bastilha pelos revolucionários na França, dia em que também foi celebrada a entrega ao mundo da certidão de nascimento dos direitos humanos com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Estava instaurada uma nova ordem, a concepção do direito natural foi apropriada pelos Iluministas, não mais como ideias filosóficas avulsas, mas como ideias políticas a serem

colocadas em vigor para garantir a nova organização social que ora se fundava. Para Trindade (2011a, p. 36), porém, não demoraria muito para a burguesia dessacralizar o direito natural, substituindo progressivamente a ideia de natureza em geral (isto é mundo físico ou social externo), pela ideia de natureza humana, especificamente pela razão humana que para eles era a fonte interior do conhecimento:

O direito, portanto, poderia ser descoberto/produzido pelo espírito humano, desde que se procedesse à sua investigação com os rigores do raciocínio, configurando-se então como expressão moral de possibilidades inalienáveis, universais e eternas do ser humano (os direitos naturais humanos). Essa razão triunfante busca a liberdade, estado primordial do homem; a natureza mostra que os homens nascem iguais, por isso todo o privilégio é antinatural; as pessoas podem estabelecer as cláusulas do contrato que institui a sociedade; o indivíduo, portador de direitos naturais imanes (porque naturais), deve ser protegido do poder absoluto pela repartição do poder; a intolerância religiosa abolida; o Estado, governado de acordo com a vontade geral, por isso as leis devem ser as mesmas para todos (TRINDADE, 2011a, p. 37).

O direito agora não está mais vinculado à vontade divina como era na Idade Média, mas à razão humana segundo Trindade (2011a, p 38), e essa razão não permite mais que milhões sejam sujeitos a uma minoria que nada produz e que se mantém numa posição de privilégios tal qual o modelo medieval concebia. Assim, a Declaração inicia afirmando que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos” (artigo I) e que os direitos imprescritíveis do homem são: “liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão”. Levando em consideração o momento de transição da sociedade feudal para a capitalista, esses princípios são carregados de sentido, pois a liberdade e a segurança se fazem necessárias para que a nova classe que ascendia pudesse vender e comprar sem as interferências da monarquia absolutista e sem ter que recolher parte dos ganhos para os senhores feudais e para a igreja. O direito à propriedade também ganha relevância no texto para garantir que não só o poderio feudal continuasse a ser proprietário dos meios de produção: no caso a terra, e a resistência à opressão como forma de garantir o processo revolucionário que a burguesia colocava em pauta naquele momento histórico.

Numa breve análise dos 17 artigos, percebemos já no artigo II a afirmação de que a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem “é objetivo de toda associação política”.

O artigo III garante que “o princípio de toda soberania reside na nação”, para Trindade essa soberania é atribuída à nação como forma de garantir uma fórmula unificadora, pois se

essa soberania fosse garantida ao povo, as diferenças sociais poderiam vir a ser reconhecidas. No artigo IV encontramos que “a liberdade consiste em fazer tudo aquilo que não prejudique a outrem”, cabendo as limitações apenas à lei (artigo V) que é igual para todos (artigo VI). O artigo VII afirma que “ninguém pode ser acusado, preso, nem detido, senão nos casos determinados pela lei, e segundo as formas por ela prescritas”. Essa discussão se alarga aos capítulos VIII e IX que tratam da pena como evidentemente necessárias, sendo que ninguém pode ser punido senão em virtude da lei” (artigo VIII), e que presumidamente o homem é inocente (artigo IX). Os artigos X e XI garantem o direito à liberdade de opinião, até mesmo a religiosa. A declaração também se ocupa de garantir a igualdade fiscal (artigo XIII), e o direito de fiscalização sobre a arrecadação e gastos públicos (artigo XIV e XV). No artigo XVI é cuidado para que os poderes sejam repartidos e o XVII reitera o direito inviolável da propriedade já garantido no II artigo.

Como vemos, é nesse momento que a propriedade privada foi elevada ao patamar de “inviolável e sagrada” tal qual a sociedade capitalista a concebe. Nesse sentido afirmou Huberman (2014):

O exame do Código Napoleônico deixa isso bem claro. Destinava-se evidentemente a proteger a propriedade- não a feudal, mas a burguesa. O código tem cerca de 2000 artigos, dos quais apenas 7 tratam do trabalho e cerca de 800 da propriedade privada. Os sindicatos e as greves são proibidos, mas as associações de empregadores permitidas. Numa disputa judicial sobre salários, o código determina que o depoimento do patrão, e não do empregado, é que deve ser levado em conta. O código foi feito pela burguesia e para a burguesia: foi feito pelos donos da propriedade para a proteção da propriedade (HUBERMAN, 2014, p. 120).

Nesse momento também a lei passa a estar acima da vontade do governante (fundamento do Estado de Direito) e a igualdade perante a lei acolhida, ressalta-se aqui que essa igualdade é apenas em relação à lei, sendo que na Declaração a igualdade não acompanhou a liberdade, não constando assim entre os quatro direitos inalienáveis prescritos, pois para Trindade (2011a, p. 55), se os redatores da Declaração assim o fizessem dariam margens para os desiguais economicamente reivindicarem sua igualdade social. Trindade (2011a, p. 55), ainda afirma que outros direitos também foram silenciados, como o combate à escravidão muito em voga naquela época³², e os direitos das mulheres, o que afirmou a

³²Segundo Trindade (2011a, p. 58), em 15 de maio de 1791 a Assembleia Constituinte da França Revolucionária decidiu que não deliberaria sobre os homens de cor que não fossem nascidos de pai e mãe livres. A escravidão não por mera coincidência, foi proclamada justamente pelo país que estava na vanguarda do desenvolvimento capitalista: a Inglaterra. Para Trindade (2011a, p. 141), isso aconteceu apenas no século XIX pelo fato do desenvolvimento do capitalismo ter provado que era mais barato empregar trabalhadores assalariados numa

Declaração dos Direitos do homem como uma Declaração dos direitos específicos do gênero masculino.

Dois anos depois da promulgação da Declaração, a França promulgava sua primeira Constituição (1791), e muitos pontos que ficaram ausentes na Declaração foram melhores desenhados, como o direito político, que não é estendido a todos, pois para votar e ser votado o cidadão deveria recolher um imposto, o que torna evidente que a burguesia articulou uma maneira de garantir que a classe dispendida dos meios de produção não tivesse acesso ao parlamento. Logo, os “direitos naturais e inatos” analisados sob o leito da história na verdade configuram-se como direitos de uma classe que ascendia e que buscava no direito civil a sua consolidação. Por não serem tão naturais assim é que encontramos em diferentes pensadores, diversas concepções dos mesmos:

Além disso, os filósofos que cuidaram do direito natural nunca conseguiram colocar-se de acordo sobre quais seriam esses direitos, embora houvesse consenso no sentido de que, por serem naturais, seriam também inatos, universais e eternos e, portanto, imprescritíveis ou inalienáveis (as vezes, até “sagrados”). Todavia, malgrado tão honoráveis qualitativos, a lista variava a gosto. Hobbes só identificava um: o direito à vida. Locke só valorizava a garantia da propriedade privada. Kant, por sua vez, também só identificava um, a liberdade, à qual todos os demais direitos se reduziriam, ou da qual todos os demais se desdobrariam (TRINDADE, 2011b, p. 35).

Fica evidente que tanto a Declaração do Homem e do Cidadão, como a Constituição Francesa proclamada dois anos depois, tomam a concepção da natureza humana como a natureza do homem burguês ou do comerciante do século XVIII. Numa análise crítica dos frutos da Revolução, afirmou Trindade (2011a, p. 131):

Os direitos políticos continuavam interditados aos trabalhadores por limitações censitárias ou de outra natureza. Sob esse aspecto particular, os Estados Unidos, onde o movimento democrático jacksoniano implantara o sufrágio “universal”, pareciam uma exceção – mas, efetivamente, estavam longe disso, pois milhões de africanos levados à força para esse novo país continuavam a ferros e sob chibata, e as populações indígenas eram metodicamente massacradas pelo exército, escarpeladas pelos colonos e empurradas cada vez mais para o interior do continente. No que se refere a direitos sociais –limitação de jornada de trabalho, salários maiores, melhores condições de trabalho, proibição de empregar crianças, assistência social, etc- eram aspirações que mal começavam a ganhar terreno, palmo a palmo, contra a feroz resistência patronal a tudo o que pudesse ser lido como redução de lucros, e sempre sob repressão sangrenta das polícias de todos os países.

época em que a assombração do desemprego mediante as máquinas mecanizadas faziam com que os trabalhadores se esforçassem no trabalho, já que o mercado colocava pessoas resignadas a qualquer condição para suprir suas necessidades básicas. Junte-se a isso, que as fugas colocavam em risco o patrimônio investido na aquisição desses escravos que já se via ameaçada pelos movimentos humanitários.

Por fim, nem pensar em igualdade entre homens e mulheres em nenhum país do mundo-nem mesmo jurídica (TRINDADE, 2011a, p. 131).

Marx (2010), em *Sobre a questão judaica*, ao analisar as três constituições francesas (a de 1791, 1793 e 1795), promulgadas no calor revolucionário da França afirmou:

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 [...] O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação da sua propriedade e de sua pessoa egoísta (MARX, 2010b, p. 50).

Assim, é que a Revolução Francesa marcou a história do mundo ao afirmar a ascensão da classe burguesa. Embora para muitos ela não tenha passado de um fracasso na história³³, não podemos negar que ela mudou a história e a geografia do mundo, pois a ela coube à transição não só do mundo absolutista para o liberal, como também a transição da sociedade aristocrática para a sociedade burguesa e a concepção do direito natural filosófico para o direito jurídico positivado:

A “revolução gloriosa”, o acontecimento com que o termo, muito paradoxalmente, encontrou seu lugar definido na linguagem política e histórica, não foi entendida de maneira nenhuma como uma revolução, e sim como uma restauração do poder monárquico à sua virtude e glória anteriores. [...] Foi a Revolução Francesa, e não a Americana, que incendiou o mundo. [...] A triste verdade é que a Revolução Francesa, que acabou em desastre, adquiriu foros de história mundial, ao passo que a Revolução Americana, que foi um sucesso tão triunfal, se manteve como um acontecimento de importância apenas local (ARENDDT, 2011, p. 73-88).

Para Marx:

Somente a Revolução Francesa completou a transformação dos estamentos políticos em sociais, ou seja, fez das distinções estamentais da sociedade civil simples distinções sociais, distinções da vida privada, sem qualquer significado na vida política. A separação da vida política e da sociedade civil foi, assim, consumada (MARX, 2010a, p. 97).

³³Entre os que consideraram a Revolução um fracasso, podemos citar Durkheim que afirmou: “A efervescência revolucionária foi eminentemente criadora de ideias novas; para essas ideias, porém, a Revolução não soube criar órgãos que lhes dessem vida e instituições que as realizassem [...], a Revolução proclamou os princípios teóricos antes de torná-los realidade. Até as tentativas feitas para realizá-los voltaram-se contra eles; pois, como de maneira geral esses empreendimentos fracassaram, os fracassos foram vistos como uma condenação das ideias das quais se inspiravam e que, ainda assim, haviam de sobreviver a um movimento de reação que, com oscilações variadas, abrangeu a maior parte do século XIX e que tanto custou ser contido e invertido” (DURKHEIM, 1995, p. 285, apud ALVES, 2006, p. 123-124).

Estavam lançadas as bases do Estado moderno, um Estado onde os domínios políticos e econômicos aparecem distintamente:

Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos- os senhores de escravos ou os senhores feudais- que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades. Se alguém chamar por Estado o domínio antigo, estará tratando do mando político direto das classes econômicas exploradoras. No capitalismo, no entanto, abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas (MASCARO, 2013, p. 17).

Esse Estado que é formatado de modo a atender a nova forma de produção que se consagrava, agora não é mais absoluto e como tal sujeito aos desmandos do soberano rei, mais liberal, pois agora já não pode mais agir contra a propriedade privada mediante o novo estatuto que a rege de direito inviolável. Como Estado liberal não se podia mais intervir no mercado que ora deveria se regular. Daí a célebre frase do liberalismo *laissez faire, laissez passer* divulgada inicialmente pelos fisiocratas da economia francesa: François e Quesnay, marquês de Mirabeau e o ministro Turgot e que foi substituída pela teoria econômica de Adam Smith (1723-1790), teoria essa divulgada na Inglaterra enquanto a França se preparava para a Revolução e que tomou as mentes dos franceses à época da Revolução³⁴ defendendo a mão invisível do Estado.

Mas, esse Estado não é apenas liberal, ele também passa a ser de direito e mais tarde em resposta às reivindicações sociais do século XX, democrático. O Estado de direito foi firmado na Declaração do Homem e do Cidadão através dos artigos V, VI e VII que garantem a soberania da lei. Mascaro (2013), explicita como o sujeito de direito constituído pela revolução burguesa é uma necessidade vital à manutenção da sociedade capitalista:

A reprodução do capitalismo se estrutura por meio de formas sociais necessárias e específicas, que constituem o núcleo de sua própria sociabilidade. As sociedades de acumulação do capital, com antagonismo entre capital e trabalho, giram em torno de formas sociais como valor, mercadoria e subjetividade jurídica. Tudo e todos valem num processo de trocas, tornando-se, pois, mercadorias e, para tanto jungindo-se por meio de vínculos contratuais. Dessa maneira, o contrato se impõem como liame entre os que trocam mercadorias-e, dentre elas, a força de trabalho. Mas, para que o vínculo seja contratual, e não simplesmente de imposição de força bruta nem de mando unilateral, é também preciso que formas específicas nos campos político e

³⁴Segundo Trindade (2011a, p. 39), só na França à época da Revolução de 1789 houve pelo menos três edições da célebre obra de Adam Smith *A riqueza das nações*, sendo que mais quatro edições foram publicadas durante o período revolucionário. Número bastante expressivo para a época em que o mercado de livros trabalhava com números inexpressivos de publicações.

jurídico o constituam. Para que possam contratar, os indivíduos são tomados, juridicamente, como sujeitos de direito (MASCARO, 2013, p. 21).

Sobre a democracia, posta pela sociedade atual como instância última de emancipação, não podemos esquecer que emancipação política não significa emancipação humana, tal como Marx (2010b), nos alertou. Ela é apenas um passo, mas não pode ocupar ou representar a emancipação humana:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010b, p. 41).

Ainda sobre a emancipação humana afirmou Marx (2010b):

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010b, p.54).

Assim, a democracia instituída na sociedade capitalista, tal como concebemos é propriedade do século XX e é claro, frutos de muitas lutas³⁵, ficou ausente na Declaração dos Direitos do Homem de 1789, já que aos olhos da burguesia à época, uma Monarquia esclarecida e Constitucional respondia mais aos interesses da classe que ascendia. Nesse sentido Hobsbawm afirma:

Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática, que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem esta causa. Mas no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdade civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários (HOBSBAWM, 2004, p. 91).

³⁵Nunes (2013, p. 26), afirmou: “Levando-se em conta que a emancipação política decorre de processos revolucionários, retomar-se-ão, historicamente, os processos supracitados, uma vez que se buscava, em última instância, reverter a opressão e a exploração a que grande parte da população estava submetida. No período que abrange os séculos XVIII e XIX, além das ações despóticas, ocorreram grandes crises econômicas que resultaram no descontentamento geral dos indivíduos”.

Para Macpherson (1978), a democracia liberal se instaurou na sociedade capitalista apenas no século XX, quando a mesma não representou um risco à organização da sociedade atual:

O conceito de democracia liberal só se tornou possível quando os teóricos — a princípio uns pouco e, depois, a maioria dos teóricos liberais — descobriram razões para acreditar que ‘cada homem um voto’ não seria arriscado para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes (MACPHERSON, 1978, p. 17).

Tese essa também ratificada por Lukács (1928):

[...] a burguesia conseguiu criar formas de democracia nas quais são dadas todas as possibilidades ao livre desenvolvimento, à acumulação e à ampliação dos capitais, e nas quais as formas exteriores de democracia são asseguradas, mas as massas operárias não podem exercer qualquer influência sobre a direção política propriamente dita. A América, não só economicamente, mas também politicamente, é um ideal da atual burguesia dominante (LUCÁCKS, 1928, n.p.).

Assim, é que a democracia que ora se consolidou, lastreada no direito e nas formas de sociabilidade capitalista segundo Mascaro (2013), representa tanto um espaço de liberdade de deliberação quanto um espaço interdito às lutas contra essas mesmas formas:

A democracia, lastreada no direito e nas formas da sociabilidade capitalista, representa tanto um espaço de liberdade de deliberação quanto um espaço interdito às lutas contra essas mesmas formas. Por isso, a democracia representa o bloqueio da luta dos trabalhadores mediante formas que não sejam aquelas previstas nos exatos termos jurídicos e políticos dados. Exclui-se, com isso, a possibilidade da luta que extravase o controle e o talhe do mundo estatal e de suas amarras jurídicas. A ação revolucionária é interdita. Por tal razão, o capitalismo é democrático num espaço limitado da liberdade de deliberação. Exatamente como espelho da liberdade jurídica, a liberdade política pode até mesmo tender a ser a máxima possibilidade de escolha, mas dentro dos campos que não alteram as próprias estruturas da reprodução social. A liberdade é apenas a escolha plena da deliberação individual, não a escolha plena da generalidade das condições sociais. O capitalismo está necessariamente resguardado nos mecanismos democráticos das sociedades capitalistas (MASCARO, 2013, p. 87).

Limitado quanto as suas funções (liberal), e limitado quanto aos seus poderes (de direito) e democrático de forma a garantir as fruições privadas, o Estado é para Marx & Engels (2006), a organização e a garantia para assegurar à classe burguesa os seus direitos civis e políticos, sendo por esse motivo a lei, a manifestação da vontade burguesa, não podendo ser entendida de forma ilusória, ou seja, destacada da sua base material:

Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade

laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sobre o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele (MARX, 2010b, p. 40).

Diante da constituição do direito atual, que atende exclusivamente ao modo de produção que ora se consolidou, não podemos falar dos direitos humanos sem considerar a gênese histórica do direito que na transição da Idade Média para Moderna buscou legitimar a classe que ascendia ao poder, garantindo-lhes o acesso aos meios de produção, e que concomitantemente garantiu aos trabalhadores libertos da condição servil da gleba apenas o direito de venderem seu trabalho a quem agora passava a possuir o título de proprietário:

[...] esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 2013, p. 787).

Assim, evidencia-se que o Estado Democrático de Direito tão aclamado nos documentos que tratam dos direitos humanos e agora, dos documentos que tratam da educação em direitos humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH, e que será melhor discutido no capítulo II, na verdade, escondem o real compromisso do Estado e seu papel na manutenção da ordem estabelecida. O *Welfare State* como será discutido a seguir, exemplifica tal proposta, pois buscou esconder as “mazelas” do modo de produção capitalista, distribuindo as migalhas através de políticas sociais, benesses essas que retrocederam quando mais uma crise estrutural do capitalismo ameaçou sua hegemonia.

1.3 Os Direitos Humanos do século XVIII até o século XX: do *Welfare State* ao Neoliberalismo

Embora os gritos bradados na Revolução Francesa ecoem até hoje nos discursos da nossa sociedade: *liberté, égalité e fraternité*, não podemos negar que um dos seus ideais tão caros parece ter ficado esquecido: a fraternidade. Aliás, nem constou na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, já que para a burguesia ascendente apenas a liberdade e a

igualdade formal bastavam (e como já ficou bem evidenciado, eram apenas algumas igualdades formais, a política, por exemplo, não constava nesse rol).

Porém, em determinado momento, a tríade compôs uma aparente sociedade mais justa e humana aos olhos dos explorados do sistema feudal, logo, agregou adeptos à Revolução. Alçado o poder, não tinha mais necessidade da burguesia coroar as três dimensões tão alardeadas nas ruas e nos cafés que deram vida à Revolução e, assim, a classe revolucionária burguesa não demorou muito para mostrar de fato seu caráter explorador e segundo Trindade (2011a, p. 117), “sua versão de classe dos direitos humanos”. Não houve direito político e muito menos social, ocupando-se a Declaração dos Homens e do Cidadão apenas do direito civil formal, e do direito à propriedade, direitos esses que não atendiam em nada os interesses dos pobres e explorados da época, pelo contrário, colocavam a propriedade como direito “inalienável” em detrimento à igualdade social.

Essa soberania da propriedade privada podemos constatar no início do século XIX com a instituição de pena de morte em 1812 na Inglaterra após os movimentos luditas³⁶ que agremiaram vários trabalhadores no anseio de retornar ao trabalho artesanal, por perceberem o perigo que as máquinas traziam aos seus empregos.

Assim, o século XIX é marcado por lutas dos trabalhadores e consequentemente opressões por parte da burguesia. A “Primavera dos Povos” foi outro movimento de destaque desse século, caracterizada por um espírito nacionalista, democrático e operário. Levado a cabo de modo quase generalizado na Europa em resposta ao desemprego de 1848, ela levou um grande número de pessoas às ruas e foi resultado daquilo que seria uma constante das crises intrínsecas³⁷ ao próprio capital, e mais uma vez o final não foi diferente: milhares de trabalhadores mortos.

Como já dito, as críticas do jovem Marx afirmaram então que o homem da Declaração Francesa não é o ser humano genérico e universal, mas o membro egoísta da sociedade burguesa, não passando para Marx dessa forma a igualdade na sociedade capitalista de uma quimera, já que a igualdade da sociedade capitalista não anula as diferenças, pelo contrário, o Estado capitalista existe justamente para garantir essas diferenças.

³⁶Segundo Trindade (2011a, p. 117), o movimento recebeu essa designação em decorrência do seu líder ser chamado de King Ludd.

³⁷Segundo Trindade (2011a, p. 137), até 1860 as crises do acúmulo de capital eram reconhecidas apenas por socialistas, sendo que em 1860 o francês Clément Juglar (1819-1905) reconheceu e mediu a periodicidade das crises intrínsecas ao acúmulo de capital: “expansão na década de 1850, depressão em 1857-1858, expansão por mais dez anos, crises entre 1866 e 1868, novo período de expansão, seguida então da primeira longa depressão, entre meados da década de 70 e meados da década de 90 daquele século (TRINDADE, 2011a, p. 137).

Logo, não podemos ignorar a formação histórica do direito, e os interesses que a ele se submeteram, discutindo o cidadão que o direito generalizou no seu ordenamento, deixando-o relegado a sua própria sorte, ou melhor, a sorte da propriedade privada e da cultura como afirmou Marx, muito menos ignorar que a forma articulada do direito encobre a extorsão da mais-valia na sociedade capitalista:

[...] a dominação de classe não pode aparecer como uma relação direta de subordinação de um homem por outro, porque isso negaria as determinações jurídicas da liberdade, igualdade e propriedade que o processo do valor de troca exige. Se a sociedade burguesa se constitui como esse "éden dos direitos do homem", não é porque um espírito iluminado afinal pode descobrir e arrancar da escuridão da história a dignidade humana perdida, mas porque o "movimento de superfície", no qual as figuras do direito exercem os seus poderes, é um momento necessário para que o capital se valorize. Ao mesmo tempo, essas formas jurídicas produzidas pela esfera da circulação mercantil obscurecem o processo de valorização, encobrindo a extorsão de mais-valia e a opressão de classe sob os signos e as luzes da liberdade e da igualdade (NAVES, 20--, p.60).

Todavia, também não podemos ignorar que os direitos sociais embora mitigados no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966, como veremos mais adiante, só se fizeram presentes porque ideias revolucionárias começaram a assombrar o capitalismo desde o terceiro quartel do século XIX, com suas revoluções. Entre essas ideias ganham destaque a primeira Constituição que garante os direitos sociais no início do século XX: A constituição Mexicana proclamada mediante a Revolução Mexicana em 1910 que era apenas o prelúdio de muitas outras que ainda acenariam ao mundo, como a Revolução Russa que a precedeu sete anos depois e tentou consolidar uma nova forma de organização social. Acabou, porém, a tentativa russa de formatar uma organização socialista ancorada na ditadura do proletariado em uma burocracia estatal:

Na prática, a industrialização soviética imitava o modelo capitalista; e à medida em que a industrialização avançava, a estrutura perdia seu caráter provisório e a União Soviética acomodava-se a uma organização de trabalho diferente apenas em pormenores em relação aos países capitalistas (BRAVERMAN, 2014, p. 22).

Se a Revolução Russa foi configurada como um fracasso, não podemos negar que só foi por suas ameaças que o *Welfare State*, ou Estado de Bem-estar social, passou a ser defendido até por liberais após 1930. Segundo Jesus (2011, p. 40), o *Welfare State* tinha por objetivo central a manutenção das taxas de lucros dos capitalistas, sendo os efeitos sociais benéficos usufruídos pela população simplesmente respingos desta política. Destarte, para a

autora, o Estado propagava o discurso ideológico de promotor da redução das desigualdades sociais, estratégia essa de legitimação que ocultava o interesse classista do Estado na preservação dos privilégios da classe dominante:

Durante todo o período da Guerra Fria e de desenvolvimento do fordismo e do ‘americanismo’, os estados capitalistas centrais e periféricos, de modo específico, sob forma de Estado de bem-estar social, desenvolveram, além das atividades coercitivas inerentes ao Estado em sentido estrito, estratégias educadoras no sentido da garantia de direitos, visando a reduzir a desigualdade real do acesso à riqueza e ao poder nas formações sociais burguesas, de forma a garantir a reprodução do modo capitalista de convivência social e evitar a adesão ao projeto socialista de sociabilidade por amplos segmentos da classe trabalhadora. Contraditoriamente, portanto, a luta contra-hegemônica de parcela do proletariado e de seus aliados por direitos políticos e sociais e pela construção de uma nova sociabilidade consubstanciou-se em importante determinante de uma ampliação dos direitos de cidadania (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 30).

Todavia, na década de 70, mediante a grande crise do capital fechou-se o período denominado pelos franceses de “três décadas gloriosas”, e o capital não tardou em mostrar a sua verdadeira natureza. O Estado então se encolhe no que diz respeito às políticas sociais, todavia, essa nova formatação do Estado não afeta a esfera econômica de forma a garantir a sobrevivência do capital:

Um dos princípios básicos pragmáticos que surgiram na década de 1980, por exemplo, foi o de que o poder do Estado deve proteger as instituições financeiras a todo custo. Esse princípio, que bateu de frente com o não intervencionismo que a teoria neoliberal prescreveu, surgiu a partir da crise fiscal da cidade de Nova York de meados da década de 1970. Foi então estendido internacionalmente para o México durante a crise da dívida que abalou os fundamentos do país em 1982. De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas (no México, por exemplo, o padrão de vida da população diminuiu cerca de um quarto em quatro anos após o socorro econômico de 1982). O resultado foi o “risco moral” sistêmico. Os bancos se comportaram mal porque não são os responsáveis pelas consequências negativas dos comportamentos de alto risco. O socorro bancário atual é essa mesma história, só que maior e, dessa vez centrado nos Estados Unidos (HARVEY, 2011, p. 16).

Essa postura de isenção do Estado das políticas sociais no cenário econômico mundial denominado de neoliberalismo, teve como seus principais precursores Margareth Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos da América, além da participação dos países que encontravam-se em regime totalitário sob a custódia americana:

[...] havia pessoas como Ronald Reagan, Margaret Thatcher e o general Augusto Pinochet à espera, armados com a doutrina neoliberal, preparados para usar o poder do Estado para acabar com o trabalho organizado. Pinochet e os generais brasileiros e argentinos o fizeram com poderio militar, enquanto Reagan e Thatcher

orquestraram confrontos com o grande trabalho, quer diretamente no caso do confronto de Reagan com os controladores do tráfego aéreo e a luta feroz de Thatcher com os mineiros e sindicatos de impressão, quer indiretamente pela criação do desemprego. Allan Budd, conselheiro econômico de Thatcher, mais tarde admitiu que “as políticas dos anos 1980 de ataque à inflação com o arrocho da economia e gastos públicos foram um disfarce para esmagar os trabalhadores”, e assim criar um “exército industrial de reserva”, que minaria o poder do trabalho e permitiria aos capitalistas obter lucros fáceis para sempre (HARVEY, 2011, p. 21).

Desse momento em diante, o que se seguiu segundo Netto (2010), é conhecida como restauração do capital citado por Rui Braga, e objeto de larga documentação tanto de liberais que se colocaram a defender o caráter “dinâmico” e “natural” do capital³⁸, como dos marxistas que se colocaram a evidenciar a sua natureza exploratória, e que por alguns anos em consequência da sua “onda expansiva” pode manter-se escondido mediante a distribuição de uma ínfima parcela da sua produção:

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto restaurador viu-se resumido no tríptico mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. A “desregulamentação” e a “flexibilização” que o capital vem implementando hipertrofiaram as atividades de natureza financeira (resultado seja da superacumulação, seja da especulação desenfreada), cada vez mais autonomizadas de controles estatais-nacionais e dotadas, graças às tecnologias de comunicação, de extraordinária mobilidade espaço-temporal. Simultaneamente, a produção segmentada, horizontalizada e descentralizada- “a fábrica difusa”- que é fomentada em vários ramos, propicia uma “mobilidade” (ou “desterritorialização”) dos polos produtivos, encadeados agora em lábeis redes supranacionais, passíveis de rápida conversão. Ao mesmo tempo, os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital: resultado direto na sociedade capitalista: o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital. – e os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo-capitalismo) descobrem... o “desemprego estrutural”! De fato, o chamado “mercado de trabalho” vem sendo radicalmente reestruturado- e todas as “inovações” levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade” (NETTO, 2010, p. 11-12).

Paradoxalmente, a partir desse momento começaram a proliferar as agências e organismos internacionais que ultrapassaram suas intervenções da esfera político-econômica

³⁸Dentre os defensores cita-se a fala de Nóbrega na Revista Veja de 10/07/2013: “O capitalismo é a forma natural e mais bem sucedida de organização econômica desde a Antiguidade. Inexiste substituto melhor. (...)”

para o campo educacional como veremos no capítulo a seguir. Nunes (2013, p. 49), nesse sentido, afirma:

Em meio a esse contexto, as agências e organismos internacionais liderados pelas potências capitalistas intensificaram sua intervenção nos acordos e regulamentos impostos aos “subdesenvolvidos”. Entre esses organismos, destacam-se o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) a ONU, UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (NUNES, 2013, p. 49).

Nesse contexto, o Estado que deve ser mínimo, passa também a se retirar dos investimentos da educação. E políticas como “amigo da escola” passaram a fazer parte do cotidiano escolar. À escola também foi agregado valor como capital humano³⁹, isso ocorreu segundo Gamboa (p. 85), na América Latina também a partir da década de 70, após a onda dos golpes militares e do crescente intervencionismo internacional e também em consequência do desenvolvimento industrial, esvaziando-se a educação de seu compromisso com a formação do cidadão ético e humano em detrimento da formação de mão de obra necessária à manutenção do modo de produção vigente:

Essa política traduz uma nova fase de retomada da expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial e, para isso, necessita de um sistema educativo que forme os recursos humanos necessários a essa expansão. De acordo com essa perspectiva, procura-se formar mão-de-obra tecnicizada, abundante e barata, e habilitar o *homo faber* em detrimento do homem integral ideado pela *paidéia* moderna. Semelhantes às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem (GAMBOA, 2009, p. 85).

E esse valor mercadológico que impregnou a educação é confirmado em pesquisas citadas por Schilling (2008, p. 277), que mostram que a educação é tida como um meio para se ocupar um lugar no mercado de trabalho, levando-a a afirmar “quão distantes estamos da compreensão da escola como uma instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao

³⁹Segundo Frigotto (2008, p. 36), Theodoro Schultz elaborou o conceito de capital humano no fim da década de 50 e início da década de 60, o que lhe valeu o Prêmio Nobel da Economia em 1979. Tal conceito para Frigotto “vincula-se a uma função agregada macroeconômica, para explicitar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças de desigualdades entre grupos sociais ou entre indivíduos”, passando a se constituir a chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento, tendo um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais após um intenso debate da teoria na década de 60 e 70. Frigotto (p. 37-38), então pontua que as duas reformas efetivadas durante a ditadura militar – universitária de 1968 e a de 1º e 2º graus de 1971- que estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economicistas foram pautadas nos princípios teóricos ideológicos dessa teoria.

saber, ou seja, da educação como um direito humano”. É desse direito que trataremos a seguir.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: É POSSÍVEL SEM O DIREITO A EDUCAÇÃO QUE EMANCIPE?

“Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS).

A educação hoje é pauta de todas as declarações que encerram os direitos humanos como veremos mais adiante, e tal postura como veremos também, não é fruto do acaso. Mas por que a educação ganhou esse status? O que a tornou parte de um estatuto jurídico na sociedade contemporânea? Para respondermos essas proposições, não poderíamos deixar de iniciar pontuando a célebre definição de educação feita por Brandão: “não há uma forma única e nem um único modelo de educação” (BRANDÃO, 2007, p.09). Dentro dessa perspectiva, a discussão desencadeada aqui será norteadada pela busca de elucidar essas formas e esses modelos de educação que foram materializados em resposta às necessidade produzidas pela sociedade capitalista.

Reclamada no calor da Revolução Francesa, a educação que inicialmente era clamor dos revolucionários, calou-se mediante as limitações materiais da época. A educação como direito de todos, mais precisamente dos pobres, se apresentou como um perigo ao capitalismo em seu estágio manufatureiro, já que roubava o tempo precioso que o trabalhador deveria dispor à manufatura, nesse sentido afirma Lins (2003):

Na análise do discurso de alguns autores da economia política inglesa, percebe-se que naquele país a educação, nos termos em que se compreende a escolarização das camadas populares, torna-se uma questão importante à medida que a escola passa a representar uma ameaça às manufaturas. Isso se manifesta claramente nos discursos dos autores, com a argumentação de que o tempo que o pobre passa na escola é tempo roubado à produção, como será fundamentado mais adiante. Na verdade, a expropriação na Inglaterra atinge tais dimensões, que permitir a escolarização dos camponeses seria equivalente a dotá-los de habilidades intelectuais que as necessidades manufatureiras dispensam (LINS, 2003, p. 30).

Fica claro em Smith⁴⁰ que a educação tem um papel fundamental na manutenção do sistema capitalista, todavia, nas suas palavras ele diferencia a educação a ser dada ao homem comum da educação do homem de posição e fortuna, observando bem os limites que à educação do homem simples cabia. Essa era a concepção do capital representada pelo precursor do liberalismo quando o capitalismo na Inglaterra fechava a sua fase mercantil-

⁴⁰SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e a causa da riqueza das nações**, 1776. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

predominantemente manufatureira- para iniciar sua fase industrial⁴¹:

Mas embora a gente comum não possa em qualquer sociedade civilizada ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham de empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida, o público pode facilitar, encorajar e mesmo impor a necessidade de aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas (SMITH, 1981, p. 420, apud LINS, 2003, p. 120-121).

Alves (2006), ao analisar a produção da escola pública contemporânea explicita porque a escola foi tida como ameaça nos discursos desses pensadores, ele então elucida os determinantes materiais que levaram a escola a se universalizar apenas ao final do século XIX e início do século XX, e afirma que embora ela tenha sido reclamada no século XVII por movimentos de grandes envergaduras filosóficas como a Reforma, representada na educação por Comenius, o bispo morávio, que proclamou a necessidade da educação a todos como condição *sine qua non* de salvação, a escola de fato só se universaliza no século XX quando o capital apresenta condições materiais para essa realização, momento em que passou a investir em atividades improdutivas:

Uma análise detida do processo de produção material da escola burguesa evidencia a impossibilidade de sua expansão, em escala suficiente para atender também aos filhos dos trabalhadores, entre fins do século XVIII e meados do século XIX. Isto é, considerada a questão no âmbito do processo de produção e de reprodução do capital, constata-se que, até então, mesmo na Europa, o grosso da riqueza social produzida era reinvestido em atividades produtivas. Nulos ou escassos eram os volumes de capital deslocados para as atividades improdutivas, exemplificadas pela educação e pela saúde públicas. Essas atividades, como serviços prestados pelo Estado, só mereceriam desenvolvimento mais tarde, já no ocaso do século XIX e, principalmente, no século XX (ALVES, G.L. 2010, p. 09).

Assim, embora Comenius não tenha conseguido universalizar a educação sob o imperativo ético-religioso, o capital o fez dois séculos depois como necessidade material inerente a sua própria sobrevivência:

A fase monopolista do capitalismo passa a ser a fase de domínio do capital financeiro, enquanto o capitalismo competitivo havia sido a época dominada pelo

⁴¹Segundo Castanho, vários autores distinguem três fases no capitalismo: a mercantil, do século XV até segunda metade do século XVIII, a industrial, deste ponto até o início dos anos 70 do século XX, e a pós-industrial, que se desenha desde então, prolongando-se por nossos dias (CASTANHO, 2009, p. 14). Trindade (2011a, p. 85), ao fazer menção ao mercantilismo, primeira fase do capitalismo afirma que ela se desenvolveu nos séculos XVI e XVIII e teve como base o sistema manufatureiro.

capital industrial. Portanto, a redução do imperialismo a um fenômeno eminentemente político, evidente na interpretação que põem em relevo a dominação de uma nação por outra, escamoteia o seu exato entendimento econômico. Ainda mais, essa redução desloca o foco do combate político, sobrepondo a nação dominante ao capital financeiro. Uma das peculiaridades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes (ALVES, 2006, p. 177).

Todavia, Alves (2006), ao explicar a universalização do ensino no século XX, afirma que a escola que se universalizou foi pensada de forma a atender as necessidades do século XVII, o século do bispo morávio. Logo, para Alves, Comenius pensou a universalização da educação sob as possibilidades materiais do seu tempo, tempos esses de restrições materiais, onde se fez necessário e imperativo substituir os clássicos pelos aviltados livros *pan-metódicos* e o preceptor que era uma figura além da média em conhecimento, pelo professor que “ensinasse menos”:

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor de *Didáctica Magna*, em especial o manual didático, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. É forçoso reconhecer que essa organização respondeu a uma necessidade social premente da época em que viveu o bispo morávio. Emergia o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia ainda sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Limitado era o contingente de pessoas que dispunha de conhecimentos suficientes para o exercício do magistério. [...] Essas considerações estabelecem os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano. [...] A organização do trabalho didático formalizado por Comenius representou, por isso, uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo depositado nos clássicos e a instauração do império do manual didático no espaço escolar (ALVES, 2006, p. 231).

Dessa forma, a escola manufatureira para os tempos atuais segundo Alves (2006), tem se apresentado arcaica e anacrônica, e tal como a manufatura que foi o seu modelo de organização: superada. Sobre a designação do termo manufatureiro para a escola atual Alves afirmou:

[...] a organização conferida ao trabalho didático por Comenius; as tecnologias produzidas por ele, à época, a exemplo do manual didático; o professor que a nova organização ensejou, substituto do preceptor medieval, cristalizaram-se, em seguida. Conquistas tecnológicas importantes da humanidade, propiciadas pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática, não tem penetrado o escudo erguido pela organização manufatureira do trabalho didático contra as inovações. Como agravante desse quadro, afirmou-se que a escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou

da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado nas obras clássicas, em favor de sua versão vulgarizada (ALVES, 2006, p. 03-04).

Como pontuado por Alves (2006), o livro didático tem vulgarizado os conteúdos tidos como essenciais à formação do cidadão, aliás, os clássicos na escola atual não têm passado de coisa superada do passado:

[...] Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencentes a um passado inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender o “*bullying*” e também se generaliza o uso de medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas de tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase um aspecto inerente ao exercício da profissão (DUARTE e SAVIANI, 2012a, p. 03).

Acrescido a esse fato a escola tem sido chamada a responder por uma outra função: atender a necessidade do pai trabalhador que se faz ausente o dia todo, o que explicaria para Alves (2006), a ampliação da escola de tempo integral no último quartel do século XX, visão essa que já é dividida por outros estudiosos de outros vieses epistemológicos.⁴²

Assim a escola não tem garantido a quem passa pelos seus bancos compreender a organização dessa sociedade desumanizante que aí está, pelo contrário, ela tem apregoado ideologias farsescas que como afirmou Alves (2009), ocultam em seu conteúdo a verdade:

Por exemplo, as novas ideologias educacionais (competência, empregabilidade, empreendedorismo) estão eivadas de elementos farsescos, na medida em que expõem na aparência ideais valorativos da realização humana, mas ocultam, em seu conteúdo essencial, a verdade de si: são ideologias do capital, que, como relação social fetichizada, tende a frustrar tais cadentes promessas de realização humano-genérica (a competência é impossível “no sistema social da incompetência”, onde despersonaliza-se a pessoa humana subsumindo- a à máquina da produção; a empregabilidade oculta a lógica da produção destrutiva de empregos que caracteriza o capitalismo global; o empreendedorismo dissimula a heteronomia do trabalho social à lógica dos oligopólios, ocultando que o mercado não é para todos). (ALVES, 2009, p. 231).

Passando nesse contexto, a formação escolar muito longe da formação ampla que permita que homem genérico tenha a visão de totalidade.

⁴²Silva (2008, p. 198), afirmou: “Também complexo é visualizar como a educação vai influenciar na desigualdade social, quando sabemos muito bem que as escolas públicas estão mais para ‘creches’ que para aumentar as oportunidades de vida profissional”.

2.1 A educação no Brasil e suas determinações materiais

Até meados do século XVIII, mais especificamente, até o ano de 1759 quando Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, a educação brasileira viveu sob a égide da educação jesuíta ou educação tradicional, que representava a tentativa de levar a cabo o controle ideológico que por anos garantiu total submissão das pessoas aos desmandos da igreja medieval, porém, a nova concepção utilitária e pragmática levada a cabo pela burguesia não era conciliável com aquela velha concepção de educação:

A nova educação manifestava-se inconciliável com o ensino escolástico, dominante na sociedade feudal, cujas características mais salientes, do ponto de vista do conteúdo, eram dadas pela gramática latina, pela retórica sacra e pela teologia. Estas características desinteressadas, quando analisadas sob a ótica burguesa, só poderiam ressaltar de uma educação que não postulava fins práticos. Os seus beneficiários, no caso a nobreza e o clero, eram estados feudais parasitários, que desprezavam o trabalho produtivo, pois a existência de ambos era assegurada, basicamente, pela exploração do servo. Logo, não havia por que cogitar de fins práticos para a educação da nobreza e do clero, ao contrário do que ocorria com a da classe burguesa. Esta exigia a incorporação das ciências modernas e da técnica aos programas escolares, o que correspondia, praticamente, a uma negação radical da educação medieval, pois o desenvolvimento das ciências modernas tornava inócuo o domínio formal das artimanhas retóricas; a descoberta das leis que regem o universo denunciava o obscurantismo dos dogmas religiosos (ALVES, 1996, p. 34-35).

O Brasil então perdeu os mestres inicianos ao término do século XVIII por força do embate de classes. Embora para muitos historiadores como Fernando Azevedo a Reforma Pombalina tenha representando “meio século de decadência e transição” (apud Carvalho, 2005, p. 46), outros como Alves (1996, p. 27), sob a análise do combate político-ideológico travado nos países da Europa entre a ordem feudal e a ordem burguesa, levantam críticas a esse tipo de análise, afirmando serem as mesmas construídas em “interpretação em que os eventos administrativos ganham o primeiro plano, em que as aparências revelam sistematicamente a história”, ignorando que na verdade “as ideias pedagógicas burguesas, no Brasil, só se manifestaram sistematizadamente a partir de 1759, no interior das Reformas Pombalinas” (p. 34).

A Reforma Pombalina, então, foi uma reforma que refletiu a luta de classes que acontecia na Europa entre a burguesia que se afirmava como classe, e assim, buscava no ensino a relação com o mundo produtivo, em antagonismo com o *ancien regime*, que tentava sobreviver mantendo o ensino retórico e filosófico com fins ideológicos. O discurso do padre

Antonio Vieira⁴³ não deixa dúvidas da ação ideológica da Companhia de Jesus pelas terras brasileiras:

Não pudera nem melhor nem mais altamente descrever que cousa é ser escravo em um engenho no Brasil. Não há trabalho, nem gênero de vida no mundo mais parecido à cruz e à paixão de Cristo que o vosso em um destes engenhos; [...] Bem aventurados vós, se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e santificar o trabalho (VIEIRA, p. 32, 1954, apud LINS, p. 77, 2003).

Assim, o ano de 1759 na história da educação deve ser visto como um marco histórico, mesmo que tenhamos passado cinquenta anos com aulas régias e avulsas. Convém pontuar que embora em 1759 o ensino no Brasil tenha sido aberto a outras pedagogias, segundo Facci (2012, p. 89), “no Brasil, até 1920, houve predomínio da Escola Tradicional”. Isso se deu segundo Romanelli (2013), porque:

A cultura transmitida pela escola “guardava, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das necessidades da sociedade escravista. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios (ROMANELLI, 2013, p. 42).

O século XIX que se iniciou com aulas régias e avulsas, foi marcado por tentativas fracassadas de organizar o ensino, soando as leis como tentativas de darem conta no aspecto legal do que na prática não encontrava razão de ser. Entre essas tentativas, cita-se o ato adicional de 1834, que a propósito de descentralizar a administração imperial entre outras medidas, atribuiu às Assembleias Provinciais competências para legislar no que tange ao ensino primário e secundário segundo Silva⁴⁴:

[...] sôbre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros estabelecimentos que para o futuro fôrem criados por lei geral (SILVA, apud ALVES, 1996, p. 101).

Essa transferência da regulamentação e manutenção dos dois primeiros níveis de instrução às províncias não teve resultados práticos, e segundo Alves (1996, p. 101), isso se deu pelas condições precárias das províncias. Romanelli (2013), compartilha dessa

⁴³VIEIRA, Padre Antonio. Sermão décimo quarto, pregado a Irmandade dos Pretos de um engenho, em dia de São João Evangelista, no ano de 1633. In: **Obras escolhidas**. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, vol. XI, 1954, p. 05-47.

⁴⁴SILVA, Geraldo B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

concepção, quando afirma que:

O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação de renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestre-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2013, p. 40-41).

Nesse sentido, Romanelli (2013, p. 47), afirma que no Brasil, foi a partir apenas da primeira República, ou seja, último quartel do século XIX, com a intensificação do processo de urbanização em decorrência da decadência das formas de produção no campo e da industrialização, que “o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações para a escola” (ROMANELLI, 2013, p. 47). Esse desequilíbrio da demanda social e da oferta educacional se faz segundo Romanelli (2013), com mais ênfase no século XX, especificamente a partir de 1930, período esse denominado de a revolução de 1930:

A revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível das aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 2013, p. 64).

Lourenço Filho, segundo Romanelli (2013), mostra em sua pesquisa, que trata da evolução da taxa de analfabetismo no Brasil a partir de 1900, o papel da Revolução de 30 na demanda pela educação:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. Lourenço Filho mostra-nos isso através de pesquisa realizada sobre a evolução da taxa de analfabetismo, a contar de 1900. Segundo ele, “é fácil compreender que, em grupos de população

muito dispersos, de economia incipiente, muitas vezes reduzida à prática de agricultura de subsistência ou pouco mais que isso, em regime quase geral de subemprego, as expectativas de melhoria do padrão de vida são exíguas, não apresentando maior sentido prático a preparação formal que a escola passa a proporcionar. Nessas circunstâncias, a demanda é reduzida, ainda em face de mais ampla oferta” (ROMANELLI, 2013, p. 62-63).

Assim, em decorrência do êxodo rural, da complexidade da sociedade e da nova demanda da sociedade industrializada, é que o século XX foi marcado em seu início pelo movimento em prol da escola pública, universal, laica e gratuita, movimento esse denominado de Escola Nova. Segundo Frigotto (2005), o Manifesto dos Pioneiros matiza a educação até os dias atuais:

O que foi conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a educação até o presente. De fato, a análise do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sinaliza que o mesmo conjugava intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e a uma perspectiva que guarda relação com teses socialistas, como Pascoal Leme (FRIGOTTO, 2005, p. 228).

Todavia, Romanelli (2013), afirma ser o movimento em nosso país pela escola laica, pública, universal e gratuita tardia em relação aos países mais avançados que um século antes já vinham cuidando da implantação da mesma. Em suas palavras fica evidente que esse movimento acontece de forma a atender as necessidades do capitalismo industrial:

É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente, o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 2013, p. 62).

Essa análise nos leva a compreender porque nossas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN são todas de propriedade do século XX. A primeira delas, a 4024/61 sancionada em 1961 na essência nada mudou, pois:

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma

série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levados a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo (ROMANELLI, 2013, p. 185).

Assim, o Art. 30 da referida lei mostra nulo o compromisso com a obrigatoriedade do ensino primário ao apontar como motivo de isenção da obrigatoriedade ao ensino primário a inexistência de escolas, o que reflete a situação ainda anacrônica da economia brasileira:

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto de 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam as escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão a que se pode chegar, quanto ao artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la (ROMANELLI, 2013, p. 187).

Promulgada em plena ditadura militar, a 5692/71 avança ao tornar obrigatório o ensino fundamental dos 7 aos 14 anos, ela também já evidencia a preocupação do Brasil com o ensino, em decorrência da inserção ao capitalismo industrial, pois a habilitação profissional atribuída ao ensino médio oferece às indústrias uma mão de obra com formação de base produtiva e barata segundo Romanelli (2013, p. 265), ficando o ensino de 1º e 2º grau assim constituído:

O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional (ROMANELLI, 2013, p. 248).

Ainda sobre os objetivos perseguidos pela educação no período militar e a promulgação da lei 5692/71 Facci (2012), afirma:

Nesta época, os governos militares procuraram atacar o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para tanto, criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, e o ginásio polivalente em 1969. A reforma educacional, em 1971, efetivada pela lei nº 5692, tem como meta a profissionalização precoce, tentando superar a estrutura do conteúdo educacional eminentemente humanista e intelectualista, contrária às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado. Tal reforma, pautada ainda em postulados piagetianos, mais uma vez vem atender aos interesses

da classe dominante, e o sistema educacional tem o predomínio de uma função conservadora (FACCI, 2012, p. 93).

Mas é a LDBEN 9394/96 que expressa o estágio maior do desenvolvimento da economia nacional. Reflete ainda nossa última LDB as influências dos organismos internacionais. Nesse sentido afirmou Jesus:

As reformas no sistema educacional coincidiram com as orientações indicativas do Banco Mundial, como, por exemplo, prioridade à educação básica, implantação de políticas de descentralização do sistema escolar, flexibilização da gestão, ênfase no processo de avaliação e a possibilidade de participação da comunidade no âmbito escolar (JESUS, 2011, p. 59).

Diante disso, é inegável o caráter neoliberal que predominou na LDBEN (1996). Entretanto, Saviani (1998, p. 238), afirma que devemos reconhecer em relação às propostas progressistas para a educação na LDBEN que “[...] há transformações de caráter orgânico que respondem às necessidades de desenvolvimento da humanidade [e que] contra elas não cabe resistir, o que, aliás, seria reacionário”. Argumenta, ainda o autor, que a LDBEN 9394/96:

[...] embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. [...] Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1998, p. 238).

Duarte e Saviani (2012a), avançam na crítica à nossa política educacional, ao afirmar ser a escola reprodutora da divisão social e da lógica de mercado. E o que é mais triste, ela tem abortado o saber que é de sua função e que possibilitaria a compreensão dos determinantes materiais a que estamos submetidos, sob as escusas do discurso do respeito às diferenças culturais:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. **Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso do respeito às diferenças culturais**, (grifo nosso) pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes de vida e de trabalho, normalmente no sentido de precarização (DUARTE e SAVIANI, 2012a, p. 02-03).

Assim, a escola tem trabalhado a visão de um homem fenomênico, parcial e utilitário

que o capitalismo nos dá a conhecer, e como consequência disso, nosso cidadão também tem sido concebido parcialmente, como nos aponta Almeida:

E para respeitar os cidadãos é necessário que eles sejam identificados como tais. Como cidadãos, e não como consumidores; como cidadãos, e não como eleitores; como cidadãos, e não como contribuintes; como cidadãos, e não como pobres seres inferiores dignos apenas da solidariedade alheia e da caridade estatal (ALMEIDA, 2008, p. 19).

Mas como explicar o discurso de democracia, ética, responsabilidade social que fortemente tem adentrado o espaço escolar? Para Leonel (p. 63), a explicação está na tentativa de se amenizar as feridas de uma sociedade que agoniza e que tem no seu meio de produção o germe de suas mazelas:

É esse o contexto que dá sentido aos novos parâmetros curriculares com seus temas transversais. Com o objetivo declarado de reforçar o convívio social, esses temas, no entanto, desempenham a função de idealizar o cidadão desse novo milênio com a intenção não declarada de “unir”, “agregar”, “humanizar” o que o processo de competição pela concentração de riqueza desune, desagrega e desumaniza (LEONEL, 2006, p. 63).

Mészáros também fala desse discurso emancipatório, e afirma ser ele marca característica das sociedades mais avançadas economicamente, pois elas como ninguém precisam resolver os problemas que seu modo de produção tem criado. Aos excluídos é necessário garantir-lhes direitos formais para que não venham perceber na prática que essa sociedade priva-lhes dos direitos que lhes são intrínsecos como seres humanos. Mais uma vez a sociedade capitalista mostra a contradição em seu discurso, marca que carrega desde os primórdios de sua constituição:

Consiste na ilusória projeção de resolver a crise de valores cada vez mais aprofundada- manifesta na forma da crescente criminalidade e delinquência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação à sua sociedade – por um apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado “respeito pelos valores da cidadania democrática” (MÉSZÁROS, 2007, p. 300).

Rosler (2012), afirma que no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras, desviando a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para superarem as condições de existências reais, enquanto que na prática essa mesma educação vem sofrendo uma profunda adequação à lógica selvagem do capitalismo:

Nesse sentido, só é possível concluir que, se no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam, ou seja, desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para superarem as condições de existências reais, na prática essa mesma educação vem sofrendo uma profunda adequação à lógica selvagem do capital. O que dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais de alienação vigentes, posto que a desqualificação de nosso ensino implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual e social dos indivíduos. O que em última instância significa que, em um ou em outro plano, seja no âmbito do discurso educacional ou no âmbito da realidade concreta da escola, o que de fato acontece é que a educação acaba reforçando e contribuindo para a manutenção da realidade social atual, em vez de contribuir para a sua negação e superação (ROSSLER, 2012, p. 73-74).

Todavia, não podemos negar o caráter contraditório que cabe à educação, pois como afirmou Kuenzer (2008, p. 69), “a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania”, contudo, não podemos ser ingênuos a ponto de ignorarmos os condicionantes históricos sociais da educação a que Saviani⁴⁵ se reporta, e como já discutimos aqui, a escola tem servido muito bem aos interesses da sociedade a que serve e que a produz.

2.2 A educação em direitos humanos: os aportes legais e jurídicos analisados sob a ótica da ciência da história

O século XX foi segundo Hobsbawm (1995), o século dos extremos, pois foi escrito sob os ruídos dos canhões e o gemido das trincheiras:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o breve século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões e as bombas não explodiam (HOBSBAWM, 1995, p. 30).

Assim é que ao final da 2ª grande guerra, após a contagem dos mortos que não só foram levados para morrerem intoxicados nas câmaras de gás, mas antes disso, utilizados como força de trabalho por empresas como Bayer, Siemens e Fiat se decidiu criar um Código de Conduta que garantisse os direitos de todos os indivíduos. Nasce então, o segundo maior documento que trata dos direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem-DUDH promulgada após a 2ª grande guerra mundial. Pois a impiedade do capital unida aos regimes totalitários, apresentaram uma conta a ser paga pela humanidade como nunca tinha se registrado na história.

⁴⁵Nesse sentido, ver *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani.

Com 26 artigos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH destina vinte artigos para falar dos direitos civis e políticos e apenas seis para falar dos direitos sociais. Sendo que para Trindade (2011a, p. 194), os direitos sociais diferentemente dos direitos civis e políticos se configuram mais como um princípio moral do que uma lei a ser efetivamente observada. Trindade (2011a), ainda chama a atenção para o fato de que o pacto social originado dessa Declaração veio a ser chancelado depois de 18 anos de muita discussão (1966), sendo promulgado pela ONU separadamente do pacto civil e político.

Assim, dividido em duas partes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH reflete os antagonismos da sociedade de classe, pois enquanto o artigo 2º do primeiro pacto enfatiza o compromisso dos Estados parte de “... garantir a todos os indivíduos que se encontrem em seus territórios e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos nesse pacto...”, o segundo pacto que trata dos direitos sociais, em contrapartida, traz em seu artigo 2º apenas uma tímida alusão ao compromisso dos Estados ao afirmar que cada Estado “... compromete-se a adotar medidas... até o máximo de seus recursos disponíveis”, visando “a assegurar progressivamente...”.

Assim, as diferenças nas densidades dos compromissos desses dois pactos mostram que os direitos humanos ainda trazem os resquícios da Declaração do Homem e do Cidadão do século XVIII que Marx denunciou. Porém, não podemos esquecer que o Pacto dos direitos sociais apesar da sua inconsistência de compromisso, é fruto de lutas e conquistas dos trabalhadores do século XIX e XX como afirmou Mascaro no prefácio da obra *Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels*:

Mas claro está que a conquista dos direitos humanos, o arrancar dos direitos sociais, é um processo de luta [...] embora a forma jurídica já se encontre estabelecida justamente para dar meio à exploração, seus contornos que venham a majorar ou minorar direitos humanos e sociais são conquistas arrancados à força pelos explorados. A história de luta dessa classe deve ser preservada e respeitada. (MASCARO, 2011, p. XII).

Sobre a educação a DUDH afirma em seu 4º artigo:

I- Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

II- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre

todas as nações e grupos raciais e religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Nos chama a atenção que o ensino elementar é gratuito, mas a DUDH deixa claro que o ensino superior é calçado no mérito. Um mérito que como sabemos, coloca as pessoas em pé de desigualdades de acordo com as condições sociais que lhes são inerentes.

Contraditoriamente, a essa abundância de pactos e convenções⁴⁶ levados a cabo no século XX (com uma pequena parte nomeada abaixo, apenas para que o leitor se situe na dimensão e diversidade dos tratados e pactos), a fome, miséria e exploração de todas as formas que nossa sociedade tem efetivado nos evidencia que a sociedade capitalista tem se apropriado do discurso da igualdade de forma a mascarar as contradições que a mesma tem produzido em seu bojo. Como Flores, acreditamos que não se pode medir a implementação dos direitos humanos apenas com base nos discursos:

[...] como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana. O que torna universais os direitos não se baseia em seu mero reconhecimento jurídico, nem na adaptação de uma ideologia determinada que os entenda como ideais abstratos além dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais surgem e para os quais devem servir de pauta crítica. A universalidade dos direitos somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida (FLORES, 2009, p. 25).

Aliás, o grande expoente da filosofia jurídica, Norberto Bobbio, afirmou que no século XX o problema não é mais garantir os direitos, mas torná-los efetivos:

O problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais fundamentá-los, mas sim de protegê-los [...] Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas sim jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

Como afirmou Nunes (2013, p. 47), o grave problema que Bobbio levanta e que nem ele sabe como resolver é uma equação insolúvel dentro do capitalismo, pois o cerne dessa sociedade é a exploração do homem pelo próprio homem. De acordo com Tonet (2007), a

⁴⁶Conforme já pontuado na introdução, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH, tivemos: 50 Convenções, 19 Declarações, 07 Conferências, 02 Seminários, 01 Congresso, 01 Fórum, 02 pactos, 07 Protocolos, 02 Cartas, 01 Recomendação, 01 Estatuto, 03 Princípios e 01 Código de Conduta.

Revolução Industrial oportunizou produção suficiente para satisfazer as necessidades básicas de todos os homens, todavia, não foi isso que ocorreu devido à natureza do capitalismo:

[...] foi exatamente o enorme desenvolvimento das forças produtivas, que se iniciou a partir dela, que tornou claro, desde então, que a desigualdade social, como todo o seu cortejo dos chamados “problemas sociais”, já não era uma questão de escassez de conhecimentos, de recursos, de tecnologia ou de bens, mas um problema de exclusiva e total responsabilidade das relações com os próprios homens (TONET, 2007, p. 02).

Assim, em decorrência da expansão jurídica dos direitos humanos, no ano de 1993 a Declaração de Viena assegurou que a educação se ocupe da discussão dos direitos humanos e da democracia:

[...] A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matéria dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. (ONU, 1993, Ponto 79).

Um ano depois (1994), o papel da educação como fundamento para a cultura de direitos humanos, também foi destacado pela 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Genebra, conforme apontado por Symonides (2003). Assim, em conformidade com as recomendações da Conferência de Viena, “[...] a 49ª sessão da Assembleia Geral, por meio da Resolução nº 49/184, proclamou a Década das Nações Unidas da Educação para os Direitos Humanos, com início em 1º de janeiro de 1995” (SYMONIDES, 2003, p. 70).

Para o cumprimento desse decênio, foi elaborado pela Organização das Nações Unidas- ONU, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos-PMEDH. O PMEDH é composto por duas “fases” de um “Plano de Ação”. A primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino primário e secundário, já a segunda fase, confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Insta salientar que de acordo com esses documentos:

A cultura de direitos humanos contribui com a formação de novas gerações que tenham por princípio o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, com direitos e responsabilidades, e na construção de pessoas de direitos, que reconheçam na outra também os mesmos direitos (JESUS, 2011, p. 90).

A concepção de educação em direitos humanos da ONU e da UNESCO na análise de Ugarte⁴⁷ (apud SACAVINO, 2009, p. 71), caracteriza-se:

[...] como o conjunto de atividades de capacitação, difusão e informação encaminhadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos. Trata-se de fazer um esforço de educação e informação para construir uma cultura dos direitos humanos através do acesso a conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos (apud SACAVINO, 2009, p. 71).

Como signatário do PMEDH, o Brasil sancionou seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH em 1996, porém, anterior ao PNEDH, podemos afirmar que outros documentos já acenavam no cenário nacional garantindo os direitos básicos, como é o caso da nossa Constituição Federal de 1988 que inaugura grandes avanços no campo civil e político, todavia:

A Constituição de 1988 incorporou algumas das bandeiras de luta dos direitos humanos, sobretudo no campo das liberdades civis e políticas. Contudo, no que se refere à esfera social e econômica, mesmo que significando um avanço em relação ao passado, possui muitas limitações, pois, na verdade, objetiva a manutenção do *status quo*, o escamoteamento da divisão de classes sociais do país e a compactuação com os interesses da classe dominante. Santos, R. (2007) pontua que, nessa dimensão, residem vários dos obstáculos a construção e incorporação dos direitos humanos na vida social brasileira. O aprofundamento das desigualdades opera como impeditivo à consolidação dos direitos humanos, visto que, no Brasil, os direitos econômicos, sociais e culturais estão vinculados à própria possibilidade de se efetivarem as liberdades individuais (JESUS, 2011, p. 71-72).

Todos esses documentos trazem em sua gênese as políticas neoliberais⁴⁸, políticas essas recomendadas por organismos internacionais como o Banco Mundial- BM e o Fundo Monetário Internacional- FMI, criados pelas Nações Unidas após a Segunda Guerra e que no Brasil tiveram grande influência a partir dos anos 90.

Outro documento que antecedeu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH foi o Programa Nacional de Direitos Humanos I que em setembro de 1995 foi anunciado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O referido Programa foi o

⁴⁷UGARTE, C. A. *Las Naciones Unidas y la educación em derechos humanos*. Madri: Eunsa, 2004.

⁴⁸Conforme discutido no final do capítulo I, essas políticas pregaram o encolhimento do Estado no que tange às políticas sociais. Segundo Castanho (2009), as principais posturas do neoliberalismo são: “a) restrição ao poder ‘excessivo’ do movimento operário e do sindicalismo, [...]; b) manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e conter a moeda; c) no mais, minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social; d) disciplina orçamentária; e) restauração da taxa ‘natural’ de desemprego e recriação do ‘exército de reserva’ de trabalhadores; f) estabilidade monetária; g) restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade (CASTANHO, 2009, p. 28).

primeiro documento para proteção e promoção de direitos humanos da América Latina e do terceiro do mundo. Menos de uma década depois o segundo PNDH foi sancionado (2002), com propostas para a educação, onde destacamos: “Fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs” (BRASIL, Item 470, 2002).

Um ano depois (2003), foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos-SEDH⁴⁹, órgão da Presidência da República que instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH. Com a atribuição de elaborar e monitorar o PNEDH, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades.

Não se passaram novamente uma década e o Brasil chegou ao seu terceiro PNDH (2009), e no que diz respeito às metas e ações para a educação, o mesmo foi ainda mais audacioso propondo a curto prazo:

Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos (BRASIL, 2009, item 183).

Todavia, para Carbonari (2012, p. 26), três PNDH não asseguraram que as políticas públicas fossem orientadas pela concepção dos direitos humanos. Ele ainda pontua a notável ausência de coordenação entre as políticas expressadas entre o Plano nacional de Educação-PNE que não faz referência nenhuma à educação em direitos humanos, enquanto o PNDH-3 assegura um eixo (eixo V), com cinco diretrizes (nº 18, 19, 20, 21 e 22), objetivos estratégicos e mais de 50 ações programáticas, das quais pelo menos a metade está diretamente voltada para a educação escolar (básica e superior), além de previsões relacionadas à educação nos vários outros eixos do Programa:

Um exemplo desta distância é o Plano Nacional de Educação (PNE). O Projeto de Lei nº 8.035, encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em

⁴⁹Segundo informações no site da Presidência, a Secretaria foi criada em 1977 dentro do Ministério da Justiça, recebendo status de ministério em 2003. Em 2010, a então Secretaria Especial de Direitos Humanos mudou de nome, passando a ser denominada apenas de Secretaria de Direitos Humanos. <http://www.sdh.gov.br/sobre/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em 10/12/2014.

dezembro de 2010, estabelece o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos (2011-2020). É um documento enxuto e objetivo se comparado ao primeiro PNE (Lei nº 10.172/2001). Porém, a proposta, estranhamente, sequer faz referência – nem usa o termo – aos direitos humanos em geral e à educação em direitos humanos, em particular. Isto caracteriza uma situação de ausência dos direitos humanos. Mais do que isso, uma clara ausência de coordenação entre as políticas, até porque o PNDH-3 prevê uma série de ações neste campo e, considerando que o PNE é uma forma de aplicação no campo específico da educação, se teria que esperar ao menos alguma relação de referência entre eles (CARBONARI, 2012, p. 28).

Se o PNE silenciou em relação à educação em direitos humanos, o documento elaborado pela Conferência Nacional de Educação- CONAE para orientar o PNE não se calou. Assim, o eixo 6 trata da educação em direitos humanos e do grande número de temáticas que acabam sendo colocadas sob o grande “chapéu” que a educação em direitos humanos tem se configurado segundo Candau (2008, p. 289). Todavia, na página 162 encontra-se eixos norteadores específicos da educação em direitos humanos a serem considerados na construção do novo PNE e que acabaram soando inertes:

- a) Ampliar a formação continuada dos/das profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa;
- b) Estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre a educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos, de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos na área;
- c) Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos da pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos;
- d) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE;
- e) Assegurar a inserção das temáticas da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação (CONAE, 2010, p. 162-163).

Assim, a formação de educadores em direitos humanos que trata o item “a” ficou restrita apenas ao documento orientador da CONAE, e ainda com a concepção transversalista do PNE-DH como podemos ver no item “d”. Para Jacomeli (2004, p. 07), falar em “[...] PCNs e temas transversais é discutir a base de sustentação teórica dessa proposta: o pensamento liberal, repaginado através do neoliberalismo [...]”, pois essa discussão tal como está posta nesses documentos não possibilita questionarmos as desigualdades sociais construídas por

meio das relações históricas dos homens. Todavia, o silêncio do PNE não se deu apenas no que tange à formação de educadores em direitos humanos, como também no que diz respeito à inserção das temáticas da educação em direitos humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nos modelos de gestão e avaliação, refletindo assim, que as políticas educacionais estão bem mais atentas às políticas oriundas das necessidades do capital.

2.2.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH

Em decorrência do Programa Mundial, os Estados signatários elaboraram seus Planos Nacionais. Assim, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH iniciou-se durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, sendo finalizado em 2006.

O PNEDH ainda afirma que o mesmo foi realizado sob a cooperação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, do Ministério da Educação e da UNESCO. No próprio documento consta que o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH é formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, organismos internacionais e funcionários do governo. Todavia, Nunes (2013, p. 63), ao investigar o perfil de tais integrantes constatou que:

[...] entre os representantes nacionais, somente um representava uma ONG ligada à defesa dos direitos humanos, sediada na região nordeste, enquanto cinco exerciam cargos políticos e dez eram professores pesquisadores de IES localizadas no eixo sul/sudeste/centro-oeste. Constata-se, desse modo, a ausência de representantes da região norte do país, assim como da educação básica. Examinando-se esses aspectos, é difícil validar que o CNEDH resulte de um processo democrático e de participação popular, sendo que os membros não compõem um quadro representativo da diversidade existente no país. Da mesma forma, configura-se dissonante discutir um plano de Educação em Direitos Humanos sem nenhum representante da educação básica no Comitê (NUNES, 2013, p. 63-64).

Ainda sobre a construção do PNEDH, Nunes (2013, p. 64), levanta outras questões pontuais:

Na introdução do documento, afirma-se que os encontros ocorreram com o objetivo de debater as propostas e diretrizes, todavia, na ausência de um canal onde se possa consultar esse processo de participação, tais informações tornam-se vagas. Afirma-se, ainda, a existência de propostas advindas do setor civil, mas que parcela da sociedade civil é essa? E que proposições advindas desse setor foram inseridas no plano? Ainda sobre o conteúdo do documento, não há identificações sobre o histórico dos encontros ou sobre qualquer outra fonte que possibilite investigar o processo de participação. Há referência quanto à participação do setor civil, mas sem

maiores detalhamentos das parcelas da sociedade civil, que participaram, tampouco sobre as proposições advindas desse setor que foram inseridas no plano. Resumindo-se, não se encontrou registro sobre o processo de construção do plano, nem do modo como ocorreu a participação da sociedade civil, nem em que medida os professores participaram. Pelo que consta no documento, o PNEDH foi submetido a uma consulta pública pela internet, instrumento de participação questionável, na medida em que participar de uma consulta é diferente de debater o tema ou ter suas demandas integradas ao documento. Essas são algumas das questões não respondidas que permitem questionar a legitimidade do processo e compreender o jogo de forças nele existente (NUNES, 2013, p. 64).

Nunes (2013, p. 65), ainda nos chama a atenção para o fato de que a construção do referido plano pode ter se dado de forma a atender as exigências postas na última década pela UNESCO. Afirma ainda a autora que a plausibilidade de tal hipótese exigiria investir em outras metodologias investigativas o que acabaria por ultrapassar o limite da sua pesquisa, e é claro que da nossa também. Todavia, Nunes (2013), referendou em sua pesquisa a hipótese de que a elaboração do PNEDH não se deu de forma democrática pelo desconhecimento do PNEDH pelos professores da Educação Básica no Estado do Paraná⁵⁰.

Todavia, para o PNEDH a escola constitui-se como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, sendo a educação em direitos humanos compreendida como um processo sistemático e multidimensional que deve articular 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 em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006, p. 17).

Percebemos nesse momento uma leve pincelada sobre os conhecimentos históricos, todavia, não há preocupação que esse conhecimento histórico possibilite a apreensão da totalidade. Ao contrário, ao garantir o conhecimento histórico relacionados ao contexto internacional, nacional e local, dá-se a entender que esse conhecimento histórico é para validar datas das convenções, decretos e leis, como se as mesmas fossem suficientes para

⁵⁰Em sua pesquisa, onde foram ouvidos 118 professores da Rede Básica de Ensino do Estado do Paraná, foi evidenciado segundo Nunes (2013), que 93% dos professores não tiveram acesso à formação em direitos humanos e que 90% não tem conhecimento de nem uma proposta de educação formal em direitos humanos.

garantir uma sociedade mais humana. Tal premissa sustenta-se principalmente nas linhas gerais que o PNEDH traça, e que segundo o mesmo, sustenta-se em documentos internacionais como o PMEDH que trazem como objetivos balizadores ideais que desconsideram as contradições da forma de sociabilidade em que vivemos:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2006, p. 24).

Se o conhecimento histórico foi mitigado nas dimensões que a educação em direitos humanos deve abarcar, nas linhas que se ocupam em desenhar as formações dos educadores em direitos humanos esse conhecimento nem aparece. Dando-nos a entender que o professor que já passou por uma formação manufatureira e fragmentada só pode operacionalizar a educação em direitos humanos transmitindo decretos e convenções, como se as mesmas bastassem para resolver os inúmeros problemas de cunho social que a cada dia mais tem se amontoado aos nossos olhos.

Martins (2012), afirma que a máxima humanização do homem, pressupõe a apropriação de forma de elevação acima da vida cotidiana, assim, pensar em educação em direitos humanos, deve nos remeter a pensar uma formação comprometida com o conhecimento acumulado ao longo dos anos pela humanidade, e não essa formação aligeirada e resumida que tem sido levado a cabo pelas ideologias liberais:

Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação a escola desempenha um papel insubstituível, do qual nenhum título pode-se abrir mão (MARTINS, 2012, p. 58).

O PNEDH ainda assegura os direitos humanos como uma “cultura” a ser implementada, como se no vazio, sem acesso a uma reflexão que apenas as grandes problemáticas humanas possibilitam abstrair, pudéssemos “aculturar” nossos alunos para serem defensores e praticantes dos direitos humanos, sem que os mesmos através da totalidade pudessem apreender as contradições da nossa sociedade, totalidade essa

fundamental para o homem se reconhecer como pessoa humana e como sujeito histórico capaz de transformar a organização dessa sociedade tão desumana:

Perderam-se a visão da totalidade e, na mesma medida, a possibilidade de formação do cidadão, que pauta a compreensão de seus direitos, de seus deveres, de seu fazer e de si mesmo pela compreensão da totalidade (ALVES, 2006, p. 170).

Enquanto o PNEDH entende o combate à violência como cultura a ser implementada Silva e Carmo⁵¹ afirmam:

A apropriação da riqueza socialmente produzida, a organização e as relações de trabalho estabelecidas para isso na era monopólica-fléxivel-financeirizada, são, em si, violentas. Mais do que isso, geram procedimentos e processos altamente violentos para os seres sociais subordinados à lógica do capital, sugam suas energias, capturam sua individualidade, abalam suas emoções, disciplinam suas “almas”, determinam as regras a seguir, roubam seu tempo, intensificam o ritmo do trabalho [...] O processo que humaniza coisas e desumaniza homens, a intensa mercantilização de todas as esferas da vida e a coisificação das relações humanas necessárias à reprodução ampliada do capital, criam as condições por onde inúmeros processos violentos surgem, se desenvolvem e se solidificam (SILVA e CARMO, 2012, p. 05, apud NUNES, 2013, p. 66).

Assim, para Nunes (2013, p.70), a solidariedade, citada diversas vezes no documento, tem origem em uma matriz positivista, pois naturaliza a divisão de classes, interpretando essa divisão como um processo no qual os indivíduos ao se submeterem à divisão social do trabalho ocupam posições distintas, todavia, movidos pela solidariedade orgânica, “complementam-se” harmoniosamente para estabelecer a coesão social.

Outro problema levantado por Nunes (2013, p. 70), diz respeito à concepção dada ao conceito de ética, que tal como os demais valores, não são problematizados a partir das causas da desigualdade que, supostamente, se objetiva combater. Tal como Nunes (2013), nossa concepção de ética caminha na direção da proposta de Tonet, que afirma:

[...] toda tentativa de fundar uma ética no interior desta forma de sociabilidade só pode resultar numa ética abstrata e contribui, não obstante intenção em contrário, para a reprodução dessa ordem social essencialmente injusta. Mais ainda: a ênfase dada, hoje, à questão dos valores, sem um questionamento radical da matriz fundante desta ordem social, não tem nada de positivo. Pelo contrário, é a expressão do extravio e da impotência de uma consciência que, ignorando a dinâmica da realidade objetiva, pretende ditar normas do alto de um pedestal transcendental. Segunda: a fundamentação de qualquer ética autêntica tem de ser precedida, necessariamente, pela demonstração da possibilidade e da necessidade – ontológicas

⁵¹ SILVA, José Fernando Siqueira da; CARMO, Onilda Alves do. **Sociabilidade Burguesa, Violência e Serviço Social**. 2012.

– da superação da exploração do homem pelo homem. Somente assim o discurso ético deixará de ter apenas uma coerência lógica para ter uma coerência ontológica, vale dizer, terá a possibilidade (ainda que só a possibilidade) de se transformar, em outra ordem social, em prática cotidiana (TONET, 2007, p 11).

Nunes (2013), ainda aponta como incoerente o argumento do desrespeito ou a não efetivação dos direitos humanos decorrer da precariedade e da fragilidade do Estado de Direito, reduzindo assim, toda a problemática à esfera política e transformando-a numa politicização do discurso:

[...] o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2006, p. 26).

Assim, o governo, segundo a mesma, tem politicizado a totalidade, convertendo tudo à questão política na medida em que desconsidera as partes fundamentais constitutivas da realidade. Sobre essa tendência de redução do complexo social à esfera política, José Chasin esclarece:

[...] *politicização* do discurso. Entenda-se por isto a redução do todo problemático nacional ao meramente político. Trata-se, em suma, de algo que em muito se distingue da consideração de que todo grande problema é um problema político, no sentido de que as grandes questões sociais têm sempre a magnitude dos *negócios públicos*. Radicalmente distinto também é do ato de *politizar*, que implica em partir de uma equação da totalidade, conceitualmente elaborada. Ao inverso, o discurso *politicizado* da oposição é a diluição, o desossamento do todo, a sua liquefação em propostas abstratamente situadas apenas no universo das regras institucionais. São a autonomização e a prevalência *politológica* do “político” em detrimento da anatomia do social, isto é, do alicerce econômico (CHASIN, 1977, p.02).

E as críticas ao PNEDH são esboçadas até por quem compartilha de outro viés epistemológico. Como é o caso de Silva (2008), que numa visão mais pragmática ao PNEDH afirmou que:

Nossa impressão é que o PNEDH toma por política pública de educação a aplicação de métodos e técnicas de ensino para tudo e para todos. O que nos propicia indagar: quem serão os professores dos cursos de formação de professores habilitados a promover essa educação em direitos humanos? (SILVA, 2008, p 192).

Aliás, a própria abordagem de Silva (2008), não possibilita a ele questionar o grande paradoxo que diz respeito às limitações materiais que a sociedade capitalista tem imposto à escola e principalmente ao professor. Pois o mesmo tem sofrido as consequências de uma

retórica que tem desqualificado a escola e, diretamente o educador, retirando-lhes a força de suas especificidades político-social, teórica e técnica, mas que no PNEDH aparece como o profissional com autoridade e conhecedor das grandes problemáticas humanas e de todo o arcabouço histórico cultural da humanidade:

Em suma, temos convivido diariamente com o sucateamento de nossa educação, de nossas escolas e das nossas universidades [...] haja vista a política atual de cortes de investimentos na esfera social e, conseqüentemente, na educação, por determinação dos organismos financeiros internacionais que controlam nosso país, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

[...] A campanha “Amigo da Escola”, tão propagada e defendida de forma entusiasmada e apelativa, e que prega o trabalho voluntário nas escolas, pode ser citada como um exemplo da retórica fortemente ideológica que assume na época atual o espírito da política educacional brasileira. **Uma retórica que desqualifica a escola e, diretamente o educador, retirando-lhes a força de suas especificidades político-social, teórica e técnica,** (grifo nosso) posto que qualquer um, independentemente de sua formação ou capacitação, poderia supostamente desempenhar com a mesma propriedade o mesmo papel. Propostas como essa só visam subtrair nosso governo da tarefa de assumir plenamente sua responsabilidade ética, política e social para com nossa educação e, além disso, desqualificar a escola e o educador, minimizando a sua força como instrumento de transformação social (ROSSLER, 2012, p. 73).

E os dados tem ratificado essa triste realidade. O quadro a seguir foi retirado por Nunes (2013), do Relatório Final da Pesquisa de Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar⁵² e evidencia as condições econômicas aos quais os professores estão subjugados. Mostrando que no Brasil mais de 50% dos professores necessitam cumprir outro tipo de atividade para terem condições de sobrevivência minimamente digna, o que acaba impossibilitando que o mesmo dispense tempo para pesquisar, estudar e, assim, se apropriar ele mesmo do grande arsenal histórico e cultural que lhe permita aprender a totalidade e as contradições da sociedade em que vivemos:

⁵² Segundo Nunes (2013, p. 84), a pesquisa compreendeu um estudo quantitativo por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas públicas de todo o país, junto a diferentes extratos das escolas estaduais e municipais, resultando num total de 18.599 respondentes, divididos em 501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 pais/mães de alunos.

Quadro I. Distribuição de Diretores, Professores e Funcionários que exercem outra atividade remunerada além do trabalho na escola pesquisada

| Descrição | Diretores | Professores | Funcionários |
|--------------|-----------|-------------|--------------|
| | n= 501 | n= 1.005 | n= 1.004 |
| Sim | 40,3 | 52,3 | 45,7 |
| Não | 59,7 | 47,6 | 53,7 |
| Sem resposta | - | 0,1 | 0,6 |

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 66. (apud Nunes 2013, p. 90).

Todavia, o próprio texto⁵³ evidencia para Nunes (2013), que a referida pesquisa foi encomendada com o objetivo de reduzir desigualdades dos resultados educacionais evidenciados pelos resultados como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA:

A Pesquisa Nacional Diversidade na Escola começou a ser pensada pela SECAD em 2005 para responder à demanda por indicadores de percepções da comunidade escolar quanto à atitudes preconceituosas e ações discriminatórias na escola e por uma linha de base sobre a correlação entre discriminação e desempenho escolar. Definiu-se como objetivo central desta pesquisa a mensuração de atitudes preconceituosas dos atores escolares e de situações de discriminação ocorridas no ambiente escolar, assim como sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a educação para a diversidade (BRASIL, 2008, p. 02, apud NUNES, 2013, p. 86).

Assim, para Nunes (2013), a referida pesquisa:

[...] não foi movida pelo objetivo de compreender a violência e a desigualdade que ultrapassam os muros da escola, pois esses fenômenos só passam a ser abordados como problemas quando começam a prejudicar a harmonia, as relações de poder, a hierarquia, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, enfim, quando obstaculiza à escola pública de atingir os índices de rendimento e de reproduzir o papel ao qual está destinada (NUNES, 2013, p. 86).

Nunes (2013, p. 85), evidencia outro paradoxo do relatório, ao colocar que quando o texto trata dos motivos que motivaram a pesquisa e quais desigualdades se buscavam

⁵³ O texto segundo a autora encontrava-se no portal do INEP, com registro de acesso datado de julho de 2011, todavia, o mesmo não se encontra mais disponível no endereço referenciado pela autora: BRASIL. Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessa>.

minimizar no campo escolar, suprimiu-se, inicialmente, que foram analisadas a desigualdade socioeconômica e as suas implicações na trajetória escolar dos alunos:

A estruturação de uma política pública federal de promoção da diversidade na educação – missão da recém-criada Secad – demanda a produção de subsídios informacionais que indicassem a dimensão e a complexidade do problema que se planejava combater, qual seja: a persistência de práticas discriminatórias geradoras de desigualdades no campo educacional devido a diferenças de raça/etnia, orientação sexual, gênero, geração, territorialidade e cultura. A necessidade de uma pesquisa investigativa de âmbito nacional foi constatada em 2005, quando se evidenciou a insuficiência de indicadores educacionais que aferissem questões relativas à diversidade, especialmente as diferenças entre grupos específicos (BRASIL, 2008, p.02, apud NUNES, 2013, p. 85).

Mais uma vez evidencia-se que o direito à educação não tem passado do direito a compor uma massa preparada para a manutenção da forma de sociabilidade posta pelo capital. Acima da formação do ser humano genérico está o mercado e suas necessidades, e as políticas educacionais demandadas atualmente nos evidenciam isso. Teria outro motivo para o governador Beto Richa do Estado do Paraná e do seu secretário de Educação Flávio Arns tentar alterar a matriz curricular⁵⁴ a partir de 2013 em todas as séries do ensino fundamental e médio priorizando língua portuguesa e matemática em detrimento de outras disciplinas menos importante aos olhos do capital?

2.3 A educação em direitos humanos como direito à emancipação humana

Evidente ficou diante de toda a discussão histórica até aqui desenhada que a nossa sociedade é calcada na diferença e na exploração do outro, e que “o direito é um fenômeno ideológico na medida em que a consciência retém as noções de justiça, verdade e igualdade na distribuição e igualização dos homens e coisas” (NAVES, 2008, p. 35).

E a educação, que serve a essa sociedade, tem sido ao longo dos tempos instrumento que serve a essa classe que explora, assim, a educação tal qual afirma Chauí (apud Silva e Silva, 2007), tem sido um lugar onde essas inculcações e essas “máscaras” são veiculadas de forma a garantir a manutenção das condições existentes:

(...) primeiro, tal ideologia afirma que a educação é um direito de todos, mas, na

⁵⁴No site da Universidade Federal do Paraná- UFPR encontramos a matéria que informa da desistência do projeto do governador mediante a pressão popular. <https://csociaisufpr.wordpress.com/2012/12/12/pressionado-richa-recua-e-desiste-de-mudar-a-matriz-curricular-das-escolas-do-parana/> Acesso em 20/11/2014.

realidade, as contradições do Capitalismo não permitem a realização dessa “ideia”, ao separar trabalho intelectual do manual. Segundo, a ideia burguesa afirma que o Estado é um consenso da comunidade, da sociedade civil para garantir unidade e harmonia entre as classes sociais, enquanto se oculta que ele é um instrumento de uma classe particular (a dominante), uma forma de manutenção da divisão e das contradições de classe. O terceiro, a ideia burguesa de trabalho afirma que este dignifica o homem, escondendo que as condições reais de trabalho, na sociedade capitalista, desumanizam, brutalizam, entorpecem o homem. [...] Haveria ainda numerosas outras “máscaras” (a democracia, por exemplo) a encobrir a realidade, e seria necessário dismantelar a ideologia por uma prática política nascida dos próprios explorados. E em uma prática desse tipo seria fundamental a crítica da ideologia, preenchendo os silêncios e as lacunas do discurso ideológico (CHAUÍ, apud SILVA e SILVA, 2005, p. 207).

A educação então, que deveria garantir o acesso ao conhecimento histórico, possibilitando que o homem apreenda todos esses movimentos, para assim poder transformar a sociedade, tem reforçado o discurso conservador, incorporando palavras tão caras ao modelo neoliberal como: competências, qualidade total, empregabilidade entre outras mais.

Diante dessa perspectiva fica claro porque a educação em direitos humanos volta sua discussão para códigos e convenções, pautando seu discurso num caráter redentor do Estado Democrático de Direito, escondendo e mascarando como afirmou Chauí as reais facetas e contradições inerentes à organização da sociedade capitalista:

(...) ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo aqui e agora (HOBSBAWM, 1992, p. 266-267).

Assim, entendemos que a discussão dos direitos humanos, é um lugar privilegiado para revelar essas contradições, pois falar em direitos humanos implica em discutir sua dignidade e suas relações com o mundo do trabalho. Mundo esse que tem tornado as relações banais e fúteis segundo Rossler (2012):

O ritmo de vida como um todo, na sociedade em que vivemos, determina a natureza imediatista, pragmática das atividades práticas e/ou intelectuais que os indivíduos realizam. O volume e a velocidade com que circulam as informações no meio imediato e mediato, a complexidade alienada da realidade que nos circunda, nos mais diversos âmbitos de nossa existência social- no lazer, no trabalho, nas relações afetivas, na educação, na cultura em geral-, tudo isso produz atitudes muito vazias, impessoais, superficiais e espontâneas por parte dos indivíduos, em relação à sua vida como um todo. Não é ao acaso que a banalidade, a futilidade, tomam conta das relações interpessoais na nossa sociedade e na nossa cultura (ROSSLER, 2012, p. 82).

Porém, essa discussão deve levar em conta que os valores humanos, e a nossa

sociedade com as desigualdades por ela produzidas são constructos históricos feitos por homens reais, e como tal variam de acordo com o tempo e lugar, como coloca Marx e Engels:

[...] São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação [...] parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital [...] (MARX e ENGELS, 2006, p. 51).

Logo, não podemos falar de direitos humanos no vazio, sem falar de um homem histórico, de sua organização de classes, do tempo em que viveu e vive, como também não podemos falar em construção de moral e ética pautando-se num discurso que ignora que essas representações são construídas pelos próprios homens, assim, se os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs caíram num erro, com certeza foi a proposta de se trabalhar a ética sem uma referência histórica de um homem que constrói sua história dia a dia. Por conta disso, se os PCNs tiveram grandes defensores e não foram poucos, devido a essa lacuna, também amargaram críticas, principalmente daqueles que se colocam no campo da história como Alves (2006):

Por ser impossível, hoje, escamotear os efeitos da especialização do saber, que limitam o entendimento dos problemas humanos em função da fragmentação do conhecimento, são incentivadas abordagens *interdisciplinares*, *multidisciplinares* ou *transdisciplinares* de um objeto colocado em questão. Sem entrar nas nuances que possam diferenciar essas formas de abordagem, afirma-se que, ao buscarem superar a visão parcial do especialista através do concurso de um conjunto de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, terminam por produzir uma soma eclética de elaborações marcadas pela especialização. Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam os resultados. Estes deixam de ser um corpo marcado pelo olhar enviesado de um especialista para tornar-se uma massa não integrada de conhecimentos, produzida por tantos olhares enviesados quantos forem os especialistas reunidos (ALVES, 2006, p. 151).

Todavia, a educação em direitos humanos tem sido concebida mediante os interesses da sociedade capitalista e assim tem sido caracterizada pelo caráter redentor que atribui às normas jurídicas, apontando a não efetivação dos direitos humanos como resultado da insuficiência de regulamentação jurídica, o que justifica a mesma de se ocupar de discussões

fragmentadas dos direitos como forma de garantir a dita efetivação jurídica. E assim, a mesma tem se ocupado do “empoderamento” de grupos, reduzindo a educação em direitos humanos à emancipação política, e como Marx nos evidenciou emancipação política não equivale à emancipação humana. Ainda sobre essa discussão, Bittar afirma que quando a educação em direitos humanos se ocupar da discussão dos direitos humanos em sua totalidade, não precisaremos mais brigar pelas “partes”:

Por isso, o conhecimento do direito se torna frio e estéril, formal e formular, abstrato e conceitual, no lugar de humano e sensível, dialógico e reflexivo, socialmente vocacionado. As pessoas passam a ser referidas nesse discurso como “partes”, ou como “sujeitos de direitos”, e a perda de significação da totalidade da experiência permite uma simplificação notória ao discurso científico, que junto consigo carrega também a esterilização da sensibilidade das questões humanas (BITTAR, 2008, p. 64).

Outro entrave da educação em direitos humanos refere-se a sua polissemia- pois a mesma tem englobado tantas dimensões como educação para o trânsito e até educação ambiental, configurando a educação em direitos humanos como um “grande chapéu” como afirma Candau (2008, p. 289).

E assim, a discussão histórica da construção da dignidade do homem, dos direitos humanos promulgados ao longo da história, ora mediante a premissa de serem direitos fundamentais inerentes à condição humana genérica e universal, ora como conquistas de mobilização social acaba por não se efetivar. Discussão essa que possui um papel primordial no resgate da sensibilidade das questões humanas que Bittar (2008), pontua, pois como sabemos, a sociedade capitalista tem comprometido o comportamento humano. O irracionalismo acentuado no século XX segundo Duarte (2012, p. 199), é a expressão ideológica mais acabada do caráter irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista:

A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que o pós-modernismo faz é levar as últimas consequências as tendências irracionais que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionais na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista (DUARTE, 2009, p. 199).

Assim, a cada dia mais o homem tem se tornado um acessório da máquina, perdendo a referência de si mesmo e de sua humanidade. Para Fromm⁵⁵ “O homem moderno ao se alienar do outro, também se alienou de si mesmo” (apud Bittar, 2008, p. 59).

Nesse sentido, a filosofia tem muito a contribuir na discussão da educação em direitos humanos, pois como afirmou Duarte e Saviani (2012b), à filosofia cabe a discussão dos grandes problemas da humanidade, logo, ela tem muito a dizer sobre “os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (Duarte e Saviani, 2012b, p. 34), pois é a mesma que enquanto concepção de mundo formula e encaminha os problemas para cada tempo e sociedade:

A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais são os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores (DUARTE e SAVIANI, 2012b, p. 31).

Assim, a proposta encerrada ao final deste trabalho para a formação de educadores em direitos humanos levará em conta todas essas colocações para que de fato a educação em direitos humanos seja parte do direito à emancipação humana na perspectiva de superação das atuais condições postas.

⁵⁵FROMM, Eric. **A arte de amar**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

3. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-PNEDH: AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM MATO GROSSO DO SUL

“Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas.” (DUARTE e SAVIANI, 2012, p. 04).

Como já foi pontuado, logo após ser sancionado o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos-PMEDH, que responsabilizou os Estados partes a construírem seus respectivos Planos, o Brasil sancionou seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH em 2006. Mesmo sendo um país com as maiores concentrações de rendas e diferenças sociais do mundo, o Brasil foi o terceiro país a sancioná-lo entre os Estados partes.

Logo após o PNEDH ser sancionado, alguns Estados brasileiros se articularam e então construíram seus respectivos planos segundo Viola (2010), definindo metas no que tange à Educação em Direitos Humanos:

Assim, em algumas unidades da Federação como a Bahia e o Rio Grande do Sul, foram organizados a partir dos comitês locais, planos estaduais que, baseados no PNEDH e voltados para as realidades regionais, definem metas e estabelecem planos de ação. Em outros Estados, como a Paraíba, Goiânia, Piauí e Rondônia, os Comitês Regionais iniciaram suas atividades visando à elaboração dos planos estaduais (VIOLA, 2010, p. 36).

Assim, com o objetivo de levantar as ações de implementação do PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul que abrange a formação de professores propostas pelo PNEDH, a inserção da temática na realidade da escola pública e é claro, a construção de um Plano Estadual que direcione essas ações na realidade do Estado de MS é que esta pesquisa foi construída. Como já colocado, todas essas análises levarão em conta a organização da sociedade capitalista e suas contradições.

Nesse sentido, buscou-se levantar o que as Universidades Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul ofereceram de formação em educação em direitos humanos aos profissionais da rede básica de ensino. E assim, na busca de dados nos sites institucionais das mesmas

encontramos cursos de pós-graduação na UFGD⁵⁶ e UEMS⁵⁷, cursos esses vinculados a programas jurídicos e que tratam da temática dos direitos humanos e não especificamente da temática da educação em direitos humanos.

A pesquisa aqui disposta também se ocupou de levantar junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, que inicialmente fez parte da REDHBRASIL/MEC, todas as formações oferecidas aos professores da educação básica, para que de posse das informações pudéssemos ter uma dimensão dos números de professores com as respectivas formações em nosso Estado. Quanto aos possíveis impactos dos mesmos, buscamos levantar a participação dos professores no evento que trata dos direitos humanos sediado no Estado de Mato Grosso do Sul há 11 anos e que possui um Grupo de Trabalho-GT que discute a Educação em Direitos Humanos. Também observamos a carga horária do curso e sua distribuição, para que pudéssemos apontar se o mesmo se deu nos modelos aligeirados e resumidos propostos atualmente.

Insta salientar que também buscamos levantar o que as duas principais⁵⁸ secretarias de Educação do Estado têm implementado em suas políticas no que tange à Educação em Direitos Humanos. Buscou-se então conhecer todas as ações levadas a cabo pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul- SED e também pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS-SEMED.

Todavia, em decorrência dos dados catalogados junto às secretarias não responderem a necessidade do trabalho, optamos por ouvir os professores da referidas redes. Assim, 30 professores da Rede Municipal responderam ao questionário e 15 da Rede Estadual, sendo que desses, 25 pertenciam apenas à Rede Municipal, 10 apenas à Rede Estadual e 05 professores pertencentes as duas redes. Quanto à distribuição do questionário na Rede Municipal de Ensino-REME procuramos catalogar dados em todas as regiões de Campo Grande-MS, assim em algumas escolas deixamos os questionários junto à direção que atenciosamente retornaram os questionários devidamente preenchidos, em outras escolas embora a direção tenha aberto as portas para a pesquisa, a mesma não se comprometeu com o

⁵⁶Segundo o edital do curso, a especialização é vinculada ao curso de direito, não constando no edital prioridade aos professores da educação básica. http://www.ufgd.edu.br/fadir/especializacao-direito/editais/Edital_11_2012_ESPEC_Direitos%20Humanos%20e%20Cidadania.pdf Acesso em 20/11/2014.

⁵⁷No site institucional da UEMS encontramos o edital que também não direciona o curso de especialização em direitos humanos à formação de professores. <http://www.uems.br/posdireito/index.php?p=Editais> Acesso em 20/11/2014.

⁵⁸Mais importantes pelo número de escolas e professores que fazem parte das respectivas redes: A rede Estadual que está presente em todo o Estado de Mato Grosso do Sul e a Rede Municipal de Campo Grande-REME que está situada na maior cidade do Estado.

retorno dos questionários e na tentativa pessoal feita junto aos professores não conseguimos adesão à pesquisa. Já os 10 professores que responderam o questionário da Rede Estadual foram convidados por professores da Rede Municipal que responderam o questionário e trabalhavam em escolas da Rede Estadual, pois junto à Secretaria da Rede Estadual, conforme já colocado, não obtivemos sucesso nos encaminhamentos da pesquisa.

Insta salientar que nosso objetivo junto aos professores foi o de levantar dados que nos evidenciassem se as respectivas secretarias oferecem a seus professores a formação de educadores em direitos humanos, se os mesmos já ouviram falar do PNEDH, como entendem o papel da escola e a organização da sociedade, para então, podermos nos posicionar sobre a implementação do PNEDH em nosso Estado, mediante a análise da sociedade capitalista e suas contradições.

Inicialmente a proposta para a análise dos itens direcionados aos professores era de ser analisada em conjunto, todavia, como a chefe da Divisão de Educação e Diversidade-DED/SEMED nos apontou que a SEMED oferecia formação de educadores em direitos humanos, optamos por trabalhar os três itens que evidenciam o conhecimento do Plano e da proposta da educação em direitos humanos em separado, pois não poderíamos permitir que o resultado específico de Campo Grande se sobrepusesse ao resultado geral, embora Campo Grande tenha uma parcela significativa dos habitantes do Estado⁵⁹, a realidade de formação dos professores da REME não representa a realidade das outras redes municipais, em oposição aos professores do Estado que participaram do questionário e que embora sejam de Campo Grande-MS, suas realidades formativas refletem a realidade de todos os professores da Rede Estadual distribuídos nos mais diversos municípios do Estado.

Outrossim, quando as perguntas foram direcionadas a conhecer a trajetória profissional do professor, sua concepção da transversalidade e de educação os dados foram analisados em conjunto, já que estamos levantando junto aos professores dados que nos indiquem as ações e políticas levadas a cabo no Estado em resposta ao PNEDH.

⁵⁹Segundo matéria disponibilizada em site jornalístico o último censo coletado em 2010 revelou que Campo Grande possui 32% da população do Estado de MS. <http://www.amambainoticias.com.br/cidades/ms-tem-uma-populacao-de-2-4-milhoes-de-habitantes> Acesso em 20/11/2014.

3.1 As ações implementadas pela UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS ofereceu quatro formações de educação em direitos humanos, sendo três na modalidade presencial e apenas uma na modalidade de Educação a Distância. Insta salientar que, conforme evidenciado na entrevista pelo coordenador da formação presencial, a mesma teve um acréscimo na carga horária feita através da modalidade de educação a distância de forma a complementar a formação. Revelou ainda o coordenador que essa formação foi coordenada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB apenas no primeiro oferecimento, todavia, mesmo desvinculada da UFPB ela manteve a metodologia e o material da REDH, em decorrência disso, a mesma será aqui denominada de formação UFMS/REDH.

A segunda modalidade de formação aqui será denominada apenas de formação de educadores em direitos humanos UFMS, pois a mesma foi produzida de forma independente, sendo o material didático produzido pelos professores da própria UFMS. Embora tenha sido oferecida na modalidade de educação a distância a mesma contou com alguns encontros presenciais. Por ter sido oferecido apenas uma vez, essa formação acaba por não possibilitar uma avaliação mais profunda como a formação UFMS/REDH. O Quadro IV nos permite visualizar melhor a organização dessas formações:

Quadro II: Disposição das formações UFMS

| Modalidade | Ano | Carga Horária | Material Didático | Alunos inscritos/ Alunos Concluídos | Financiamento/ Coordenação |
|------------|------|---------------|---|--|---|
| Presencial | 2008 | 150 h | 04 módulos elaborados pela UFPB. | De 200 a 300. De 150 a 200. | Financiado pelo MEC-coordenado pela UFPB. |
| Presencial | 2010 | 150 h | 03 módulos, material revisado, sendo aglutinado o 3º e o 4º módulo. | De 200 a 300. De 150 a 200 | Financiado pela SEDH. Coordenado pela UFMS. |
| EAD | 2010 | 200 h | 07 módulos-produtos pela UFMS. | 200-150 | Financiado pelo MEC. Coordenado pela UFMS. |
| Presencial | 2013 | 150 h | 03 módulos, material revisado, sendo acrescentados novos textos no material original. | De 200 a 300. De 150 a 200 | Financiado pelo MEC. Coordenado pela UFMS. |

Fonte: Elaboração Própria

Todavia, como o coordenador do curso de formação de educadores em direitos humanos oferecido na modalidade EAD está afastado da UFMS por estar cursando doutorado,

o mesmo nos disponibilizou por e-mail um relatório com informações sobre a formação. Assim, a entrevista foi possível apenas junto ao coordenador da formação de educadores em direitos humanos UFMS/REDH.

Organizada em quatro partes: a primeira parte tratou da formação dos aspectos relativos ao entrevistado; na segunda parte tratamos dos aspectos relativos às ações desenvolvidas através da UFMS/REDH para conhecermos como aconteceu o processo de adesão da UFMS junto a REDH. Na terceira parte tratamos dos aspectos relativos à formação, para que assim pudéssemos conhecer um pouco mais da formação (tempo, limitações, construção do material didático e possibilidades das mesmas), e por fim, a quarta e última parte tratou sobre aspectos gerais sobre a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Estado de MS.

3.1.1 Formações UFMS/REDH:

3.1.1.1 Identificação do entrevistado

Antonio Hilario Aguilera Urquiza⁶⁰, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, é quem coordenou as três formações UFMS/REDH e também o 11º Congresso Internacional de Direitos Humanos no ano de 2014, sediado em Campo Grande-MS. Graduado em Filosofia, Teologia e Pedagogia, o mesmo possui especialização em Educação nas Séries Iniciais e em Metodologia da Antropologia. Mestre em Educação Indígena e em Tecnologias da Educação e Doutor em Antropologia. Dedicou toda a sua vida ao magistério, sendo segundo o mesmo os últimos dez anos à Educação Superior.

A partir de seu relato, constata-se que a sua inserção na educação em Direitos Humanos se deu mediante uma solicitação do MEC via Universidade Federal da Paraíba-UFPB:

Veio uma solicitação na época do MEC, via Universidade Federal da Paraíba, o MEC tinha o recurso para a formação de professores na temática dos direitos humanos, educação em direitos humanos, já fruto do Plano Nacional de 2006, e como eles não tinham ainda grupo, pessoas, material humano, eles delegaram à Universidade Federal da Paraíba que já tinha um núcleo avançado já dessa temática,

⁶⁰No termo de consentimento foi autorizado pelo mesmo o uso do seu nome completo, todavia, como o coordenador da Formação UFMS autorizou apenas a publicação de sua função/cargo, por uma questão de padronização optamos trabalhar com as identificações anteriormente colocadas: na Formação UFMS/REDH a identificação será Coordenador Formação UFMS/REDH e na Formação UFMS a identificação será Coordenador Formação UFMS.

estavam implantando mestrado etc. Essa Universidade então criou então uma REDH, uma REDH nacional de formação de professores em educação em direitos humanos, e nessa REDH à época eles incluíram 15/16 Universidades Federais, e a época a pró-reitora de extensão não encontrando ninguém disponível entrou em contato comigo e perguntou se eu gostaria de coordenar o curso no Estado de Mato Grosso do Sul. Isso foi em 2008, a partir daí em contato com a Universidade Federal da Paraíba nós iniciamos esse curso, primeiro curso de formação de professores do Estado sobre a temática dos direitos humanos (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Afere-se nesse momento que os cursos oferecidos pelo MEC vem responder a necessidade de “implementar” um Plano, porém, observa-se que em decorrência dos cursos serem modulares e “prontos”, não apresenta-se preocupação em agregar pessoas que tenham uma trajetória nessa temática, o que pode vir a comprometer a continuidade das formações, em detrimento da não identificação dos agentes formadores com a proposta. Todavia, diante do envolvimento do coordenador da formação UFMS/REDH não só na continuidade das formações, como também na discussão da educação em direitos humanos em eventos científicos, podemos afirmar que esse prejuízo não ocorreu em relação à formação UFMS/REDH em nosso Estado.

3.1.1.2 Formações desenvolvidas através da UFMS/REDH

Buscando conhecer os objetivos da formação UFMS/REDH e a origem de sua proposição, o primeiro item inicia indagando se as formações de educadores em Direitos Humanos oferecidos através da UFMS buscaram implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH, e a resposta ratifica esse pressuposto:

A REDH foi formada a convite do MEC, da secretaria especial dos direitos humanos com essa intenção de implementar o Plano, porque a gente sabe que não basta ter a legislação e ter planos, porque tudo isso fica no papel né, a gente tem que apostar na formação dos professores, formação continuada. Foi com esse objetivo que foi implantada a REDH, liderada pela Federal da Paraíba e nós fizemos parte desse primeiro movimento (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Quando indagado se a REDH BRASIL foi construída em âmbito federal para atender a formação de educadores em direitos humanos como solicita o PNEDH a resposta também ratificou o pressuposto:

Exatamente, eles lançaram pelo que me consta o convite a todas as Universidade Federais no Brasil, porém, apenas, na época acho que apenas umas 16 Universidades

que aceitaram o projeto e entraram no projeto, até porque ele tinha algumas particularidades: toda gestão financeira e de conteúdos era da Federal da Paraíba (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Evidencia-se aqui a concepção centralizada de oferecimento do curso, pois a gestão financeira e a de conteúdos eram de exclusividade da UFPB. Essa característica foi do primeiro curso oferecido segundo o entrevistado, ao passo que os demais já gozavam de maior autonomia, embora a metodologia e o material didático da REDH permanecesse:

Então na verdade oferecemos já três cursos e já temos o quarto curso programado para 2015. Diretamente vinculados à REDH foi apenas o primeiro curso, diretamente vinculado à Federal da Paraíba. Os demais nós utilizamos a metodologia da REDH e o material da REDH, os conteúdos, porém, já foi por nossa conta e com financiamento no caso do segundo da Secretaria especial de direitos humanos e o terceiro financiamento do MEC (Coordenador Formação UFMS/REDH).

No que diz respeito à coordenação dos cursos, os três foram coordenados pelo mesmo junto com uma equipe, sendo certificados pelos três cursos uma média de 450 a 600 professores no Estado, um número ínfimo que não ultrapassa nem o número de professores do município de Campo Grande:

De matrícula inicial todos os três cursos tiveram em média entre 200/250/300 professores matriculados inicialmente, como a gente sabe que é um curso de formação continuada a evasão é muito grande, então no final nós tivemos ao redor de 150 a 200 certificações por curso (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Quanto aos critérios para escolha dos cursistas, ficou evidenciado, a priorização dos educadores conforme o PNEDH solicita:

Inicialmente a inscrição era aberta para todos, mas a prioridade era para professores da rede pública e para os outros quatro níveis que a gente tem no PNEDH, que entra aí também, a questão da segurança, questão da comunicação, a educação fundamental e básica, a educação não-formal, ou seja, a prioridade era os professores, mas abrimos para outros segmentos (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Já o critério para a escolha dos municípios a serem atendidos pelas formações foram: a questão geográfica e o baixo rendimento do IDEB:

Primeiro, nós evitamos cursos da região de Dourados porque lá já tem a UFGD e eles já tinham também uma atuação na área dos direitos humanos, e tentamos ver primeiro a questão geográfica então: Três Lagoas, Corumbá, Amambai...é regiões de conflito né. O primeiro curso, por exemplo, atendemos o município de Bela Vista,

porque à época era uma região, talvez uma das mais violentas do país, ali próximo de Ponta Porã, Antonio João. E a questão também do IDEB, então a gente atendeu esses dois critérios, o IDEB baixo que é a educação e a questão da violência (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Revela-se então que a educação em direitos humanos parece apontar para uma gênese redentora, pois enquanto a mesma deveria possibilitar a todos o acesso a discussões fundamentais acerca das grandes problemáticas humanas, garantir a totalidade em seu discurso, e assim possibilitar ao homem apreender o mundo e as contradições em que vivem, a mesma devido às mazelas sociais é direcionada para socorrer problemas que se generalizam na sociedade capitalista como consequência de sua própria natureza, como já foi muito bem discutido neste trabalho.

3.1.1.3 Organização do Curso

Buscando conhecer a organização do curso: carga horária, material didático e forma de oferecimento aos professores, indagamos ao coordenador UFMS/REDH se o tempo destinado a cada módulo foi adequado, foi evidenciado que não:

Todo o curso tinha ao redor de 150 horas aulas né. E aí como o curso era presencial, mas também nós tínhamos atividades virtuais nós completávamos o tempo de cada módulo com textos que deveriam ser lidos para complementar esse conteúdo, até porque só um final de semana era muito pouco tempo para repassar todo o conteúdo exigido pelo curso (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Como podemos ver, a resposta do coordenador do curso revela uma preocupação em suprir o conteúdo, preocupação essa que revela serem os conteúdos e o tempo insuficientes:

Cada curso tinha em média de 2 a 3 meses de aulas, de encontros, depois um período para elaboração do texto final de aprovação do aluno. E cada módulo era um final de semana, sexta- feira à noite, sábado o dia inteiro e domingo pela manhã, mas como dissemos cada módulo tinha esse momento presencial e depois nós apresentávamos mais textos de leituras para os professores, assim como dinâmicas, documentário para complementar essa carga horária presencial. Se computássemos toda a atividade do curso daria em torno de 200 horas aula (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Revela-se ainda nessa resposta a carga horária ao qual o professor se submetia para realizar o curso, o que acabava por tornar a atividade exaustiva e como consequência disso até improdutiva, já que em grande parte o professor se submete a uma carga horária de trabalho

de quarenta horas semanais, isso quando ele não se põe a trabalhar em outras funções para complementar seu salário, conforme evidenciado na Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar de 2010, citado no capítulo II.

Mas o coordenador nos apontou pontos positivos do curso que segundo o mesmo não se restringe ao fato do curso ter trabalhado temas polêmicos, mas também ao fato de perceber mudança nas falas de alguns professores cursistas:

Olha, primeiro, para a época um tema assim bastante inédito aqui no Estado, que eu tenho notícia foi o primeiro curso Estadual de formação de professores na temática de direitos humanos e aplicado a educadores. Então, eram temas polêmicos à época, hoje talvez nem tanto, mas várias temáticas, por exemplo, dos direitos humanos aplicados a todos os seres humanos, a questão da importância da mídia, a questão, por exemplo, do tema das cotas, o próprio tema político... então todas essas temáticas e aplicada à educação foi o grande avanço à época, eu lembro de questionamentos, debates e ao final de testemunhos de professores do quanto que eles estavam aprendendo sobre essa temática dos direitos humanos e a aplicação delas em sala de aula (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Salienta ainda que o curso teve mais pontos negativos que positivos, e entre esses pontos negativos cita a falta de apoio sentido em relação aos gestores da escola que em seu ponto de vista não incentivaram a participação dos professores na formação, além da sobrecarga de trabalho que como já colocamos anteriormente acaba por comprometer a aprendizagem do professor, levando-o muitas vezes à desistência do curso:

Na verdade, infelizmente nós temos mais pontos negativos que positivos. Primeiro assim: a falta de apoio, é não diria tanto da secretaria estadual de educação até das municipais, mas da própria escola em si, então vinha um professor da escola ou dois no máximo, então faltou divulgação mais lá no chão da escola, apoio né dos diretores, supervisores, coordenadores, das escolas para implantar realmente a proposta de direitos humanos, escolas em que foram mais de três ou quatro professores com o apoio da direção, como foi o caso de escolas de Bela Vista, por exemplo, a gente percebeu concretamente a mudança na escola. Porém, a maioria não aconteceu isso então, como primeiro ponto negativo essa falta de motivação né da escola de apoiar maior um projeto como esse.

E depois uma sobrecarga desses professores que trabalham a semana inteira e que tinham que vir fazer o curso na sexta à noite, sábado e domingo, que é momento de descanso e lazer do professor. Então muitos se inscreviam, mas também muitos evadiam do curso, porque queira ou não é uma carga pesada de conteúdos, de estudos. Além da distância de viagens, professores que vinham de cidades vizinhas para poder fazer o curso. Porém, mesmo assim a gente acha que houve uma resposta positiva, apesar desses pontos negativos (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Mediante essa fala, fica evidenciado que a escola não prioriza esse tipo de formação. Uma hipótese para essa situação é de que a mesma está voltada mais para as formações pedagógicas, que lhes “rendam” resultados plausíveis em avaliações externas, o que acaba por

relegar a um segundo plano a preocupação com esse tipo de formação. Uma outra hipótese levantada para explicar a não participação dos professores nas referidas formações diz respeito à organização manufatureira da escola que impede a liberação do professor para fazer a formação em horário de trabalho.

3.1.1.4 Aspectos gerais da implementação do PNEDH no estado de MS

Essa parte da entrevista destinou-se a levantar ações mais gerais da implementação do PNEDH no Estado de MS, como a construção de um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e também a participação dos professores da educação básica em eventos que discutem tal temática. A pergunta inicial que indagou sobre a participação dos professores no XI Congresso Internacional de Direitos Humanos⁶¹ realizado em 2014, bem como nos dez anos anteriores nos revela que discutir e pesquisar a temática da educação em direitos humanos não tem sido uma prática dos professores, nem mesmo de quem passou pelas respectivas formações:

No Congresso, na verdade, a participação foi mais de alunos de pós-graduação. Infelizmente e apesar de ser divulgado também para professores da rede pública poucos foram os professores que participaram do Congresso nesses 11 anos, nessas 11 versões. E poucos, menos ainda os que participaram de apresentação de trabalho, uma discussão mais específica sobre a educação em direitos humanos (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Assim, evidencia-se que mesmo os professores que passaram pela respectiva formação não se põem a pesquisar sobre a grande problemática humana que é a dignidade humana na sociedade atual, já que não há produções científicas que evidenciem tal prática.

Sobre o movimento existente para a construção de um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos ou Municipal afirmado pela responsável pela DED/SEMED, o mesmo foi

⁶¹Segundo informações retiradas do site que abrigou as informações do XI Congresso Internacional de Direitos Humanos, o mesmo tem como marca inicial o ano de 2001, mediante a parceria e intercâmbio entre professores/pesquisadores da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade de Salamanca / Espanha. Afirma o histórico do evento que os laços foram se ampliando através da realização de eventos nos dois países e com a inclusão de outras instituições internacionais (Complutense de Madrid/Espanha, University of Washington/EUA, Universidad de Rozário/Argentina) e instituições brasileiras (UFMS, UEMS, UFGD, UFPB, UFRS, UFPEL UFPE, UMESP, UNIMEP, entre outras). A partir destes intercâmbios foi criado o FIDH – Fórum Internacional de Direitos Humanos, ao qual o XI Congresso está filiado. O site ainda pontua como instituições promotoras do XI Congresso Internacional de Direitos Humanos: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS e Universidade Católica Dom Bosco- UCDB. Disponível em: <http://cidh.sites.ufms.br/> Acesso em: 22/12/2014.

enfático ao traçar duras críticas não só da inexistência do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, como também da construção do Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso do Sul construído segundo o mesmo por um grupo de pessoas sem consulta à sociedade civil:

Então, na verdade, Mato Grosso do Sul...ele tem elaborado o Plano Estadual de Direitos Humanos, mas não elaborou até hoje o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. E mesmo o Plano Estadual de Direitos Humanos, ele foi feito assim de uma forma muito rápida, sem consultas as bases, foi apenas um grupo que elaborou... então, não houve aquela capilaridade necessária que o próprio Plano Nacional sugere e propõem, que a gente tem que envolver a sociedade civil, representantes dos vários níveis assim como os próprios educadores. Então o Plano Estadual de Direitos Humanos ele existe, mas também foi pouco divulgado e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos ele não foi elaborado ainda (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Aqui cabe pontuarmos que a solicitação do Plano no que tange a essa capilaridade, como já ficou evidenciado na discussão do capítulo II, acaba caindo no discurso idealista, já que o desconhecimento do mesmo pelos professores da Rede Pública, conforme veremos adiante, nos faz colocar em cheque a idealização dessa proposta na construção do referido Plano.

Sobre o *feedback* das secretarias em relação aos cursos, o mesmo afirma ser inexistente, embora anteriormente tenha colocado que as mesmas apoiam a formação, o que dá a impressão das mesmas serem favoráveis à formação desde que não tenham que se ocupar desse assunto, já que existe uma preocupação bem mais relevante a nortear as formações dos professores pelas secretarias como já pudemos discutir no capítulo II: a formação didática e metodológica que vise ao desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias ao capital:

Então, nesses últimos seis anos de trabalho na temática de formação de professores em direitos humanos nós tivemos o apoio das secretarias municipais e da secretaria estadual para implantar o curso e fazer a formação, mas nenhuma depois deu *feedback*, é de implantação disso em nível municipal o que a gente tem são ações isoladas de algumas escolas cuja direção da escola dá apoio, e aí sim a escola implantou esse processo envolvendo alunos, atividades, como eixo transversal ou como conteúdo curricular explícito (Coordenador Formação UFMS/REDH).

Assim, escolas e secretarias parecem preocupar-se apenas com formações e conhecimentos que garantam números e índices, dando ênfase a componentes curriculares que garantirão atender as necessidades do mercado, ficando a formação do cidadão em sua plenitude relegada a um segundo plano.

3.1.2 Formações de Educação em Direitos Humanos UFMS

Como colocado na introdução, esse curso marca minha entrada na temática da educação em direitos humanos, pois ao participar do edital de seleção de tutores fui selecionada para trabalhar no Polo de Rio Brillante. Mesmo tendo trabalhado no curso, e em decorrência disso, ter em meu arquivo algumas informações e documentos pertinentes à formação, inclusive os módulos produzidos pela UFMS, solicitei ao professor do curso de direito da UFMS que à época o coordenou⁶², informações por e-mail sobre o mesmo, já que o mesmo atualmente encontra-se afastado de suas atividades laborais na UFMS em virtude de estar cursando doutorado. Assim o mesmo nos disponibilizou um relatório com detalhes sobre a formação. Sobre a efetivação do curso, que confeccionou seu próprio material didático (módulos), e sua organização o mesmo afirmou:

O curso aconteceu devido à participação e aprovação de proposta da UFMS nas áreas temáticas previstas no edital n. 28 SECADI/MEC, de 23 de novembro de 2009 que convocava instituições de ensino superior a apresentarem propostas de cursos previstos naquele edital. O curso tinha 07 módulos com um total de 200 horas aulas, sendo que 60 horas aulas eram presenciais. A UFMS elaborou todos os 7 módulos do curso (Coordenador Formação UFMS).

Sobre a coordenação do curso:

A coordenação geral foi feita pelo MEC que disponibilizou recursos financeiros para os pagamentos dos professores, tutores e técnicos e também para diárias dos deslocamentos e a confecção de materiais didáticos do curso (Coordenador Formação UFMS).

Quanto ao número de alunos matriculados e concluintes:

Foram matriculados no curso 200 alunos, sendo que destes 150 alunos concluíram o curso (Coordenador Formação UFMS).

Ratifica o coordenador que a formação buscou implementar o PNEDH, todavia sobre o não reoferecimento do curso o mesmo afirmou:

O curso buscou implementar o PNEDH em Mato Grosso do Sul e, assim, o mesmo foi direcionado a professores e demais profissionais conforme prevê o plano (PNEDH). O curso não foi mais reofertado nos anos seguintes devido a não

⁶² Como colocado anteriormente, no termo de consentimento o mesmo autorizou apenas o uso de seu função/cargo, assim, não disponibilizamos nem o nome e nem as iniciais do referido professor.

disponibilidade de verbas no edital para o Curso de Extensão em Educação para os Direitos Humanos (Coordenador Formação UFMS).

Evidencia essa informação que as políticas de formação do MEC são realizadas de forma fragmentada, onde financiamentos acontecem por diferentes secretarias sem uma ação integrada, o que acaba por comprometer a continuidade dos mesmos. Assim, o que é financiado hoje, como é o caso desse material didático construído pela UFMS para essa formação, acaba por ser subutilizado.

Sobre o tempo destinado aos módulos o mesmo afirma que:

O curso foi muito proveitoso para os alunos participantes pois em 6 meses eles tiveram noções conceituais de EAD e ferramenta Moodle (Módulo 1), bem como Direitos Humanos na formação inicial e continuada (Módulo 2), Direitos Humanos e o material didático (Módulo 3), Direitos Humanos e currículo (Módulo 4), Direitos Humanos e o Projeto Político e Pedagógico (Módulo 5), Direitos Humanos e Ambiente Escolar (Módulo 6) e Direitos Humanos na esfera internacional (Módulo 7). Os alunos cumpriram todas as atividades referentes ao curso (Coordenador Formação UFMS).

Já o teor dos módulos nos revela conteúdos extensos e de grande complexidade como já foi discutido aqui, o que acaba tendo por condensá-los. Não iremos nos ater a uma análise do material didático, pois essa não é a nossa proposta, mas fazendo a comparação do tempo da atividade com os conteúdos abordados isso já fica muito bem evidenciado. Sobre os pontos negativos o mesmo afirmou não haver, já os pontos positivos segundo o mesmo foram:

1. A grande quantidade de alunos participantes e pouca desistência;
2. A produção de materiais didáticos pela equipe de professores da UFMS e
3. Os seminários temáticos realizados pelos alunos em seus municípios de origem com os diversos temas debatidos que retratavam a violência dos Direitos Humanos ou a inclusão da temática Direitos Humanos na sociedade, como por exemplo:
 - a) Violência dos Direitos Humanos: contra a mulher, crianças e adolescentes (*bullying*), indígenas, quilombolas, homossexualismo (homofobia), idosos.
 - b) Inclusão nos Direitos Humanos: Acessibilidade (aspecto físico e Pedagógico); a inclusão de idosos bolivianos no sistema de saúde, a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade, entre outros (Coordenador Formação UFMS).

Embora seja apontada pelo coordenador pouca desistência na formação UFMS, com base no quadro já esboçado anteriormente, podemos pontuar que o número de alunos desistentes não apresenta diferença considerável entre as duas modalidades. Os pontos positivos ainda informam sobre as temáticas debatidas, todavia, essas discussões ficaram restringidas ao próprio curso, pois não há participação dos professores numa discussão

acadêmica conforme relata o coordenador do curso UFMS/REDH ao avaliar a participação dos professores nos congressos e seminários que tratam dos direitos humanos ofertado todo ano em MS, e que conta com um GT que discute exclusivamente a educação em direitos humanos. Conforme já apontamos, acreditamos que isso se dê em consequência dessas formações atenderem os pressupostos do PNEDH, que se põem a discutir os problemas sociais de uma forma idealista e redentora e, assim, não oferecem uma sólida formação aos professores.

3.2 As ações implementadas na Secretaria de Estado de Educação- SED e Secretaria Municipal de Campo Grande/MS-SEMED em resposta ao PNEDH

3.2.1 Levantamento de dados junto à Divisão de Educação e Diversidade-DED/SEMED

A ideia inicial era realizar uma entrevista aos gestores, tanto na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul-SED quanto na Secretaria Municipal de Educação- SEMED. Assim, organizamos nossa proposta de entrevista junto à SEMED e SED em 03 grandes blocos: aspectos relativos ao professor entrevistado, a Implementação do PNEDH e aspectos relativos ao papel da escola. No primeiro bloco buscamos levantar informações relativas ao entrevistado, com o objetivo de mapear a formação, tempo dedicado ao magistério, bem como a função desenvolvida junto à Secretaria pesquisada. No segundo bloco buscamos levantar as ações de implementação do PNEDH das secretarias entrevistadas junto aos professores, e por fim, no terceiro bloco buscamos levantar como o entrevistado concebe a educação na sociedade atual, suas determinações materiais e suas limitações.

Todavia, como já colocado, não foi logrado êxito na coleta de dados junto a SED. Nessa instituição não tivemos nenhum sucesso em nossas tentativas, não responderam a solicitação para a entrevista e nem mesmo foi respondido o questionário como na SEMED. Assim, iremos trabalhar nesse momento apenas com os dados oferecidos pela gestora da Divisão de Educação e Diversidade DED/SEMED que mediante o envio por e-mail do roteiro da entrevista para conhecimento prévio sobre o assunto, optou por responder por escrito o roteiro, o que acabou limitando a nossa coleta de dados, pois não pudemos aprofundar respostas demandadas pela pesquisa.

Assim, segundo o roteiro da entrevista respondido pela Chefe da Divisão de Educação Especial-DED/SEMED⁶³-que afirma possuir 25 anos de magistério, graduação em pedagogia e segundo a mesma pós-graduação, todavia, não foi dado maiores detalhes sobre a sua pós-graduação- a discussão da educação em direitos humanos na SEMED é de responsabilidade da Divisão de Educação e Diversidade- DED, pela qual a mesma responde.

Algumas perguntas que indagaram a chefe da DED/SEMED sobre o cuidado da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS-REME em garantir a formação de educadores em direitos humanos a seus professores nos trouxeram como resposta “não sei”. Foi o caso do item 2.2 que indagou sobre o número de professores existentes na REME e a pergunta 2.3 que indaga se é do conhecimento da SEMED quantos professores da rede municipal passaram pela formação de Educadores em Direitos Humanos oferecidos pela UFMS em convênio com a REDH.

Outra pergunta que ficou sem ser aprofundada pela responsável pela DED/SEMED é a que indaga se existe uma ação/ coordenação da SEMED para a construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos ou mesmo de um Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos. Assim, a resposta afirma que existe essa ação, mas a mesma não coloca para que Plano se dirige essa ação e nem como tal ação está sendo efetivada. Todavia, quando buscamos no site institucional da referida secretaria uma informação dessa ação, não encontramos nenhuma informação que nos levasse a esse processo e como já colocado, quando fizemos a mesma pergunta ao coordenador das três formações oferecidas no Estado de MS pela UFMS sobre a construção do referido plano de Educação em Direitos Humanos o mesmo afirma não haver nenhuma ação nesse sentido.

Quando indagamos à chefe da DED/SEMED se a referida secretaria oferece formação de educadores em direitos humanos para gestores e educadores e se a Proposta Orientativa do Projeto Político Pedagógico enviado às escolas contempla a educação em Direitos Humanos a mesma respondeu as duas perguntas afirmativamente. Sobre a formação oferecida afirma apenas que ela possuiu carga horária de 80h, mas não ofereceu maiores informações: se a formação se deu na modalidade de educação a distância ou presencial, tempo de organização das 80h da formação, se a formação se estendeu a todos os professores em horário de serviço ou se a formação atendeu um número restrito de professores por escola.

⁶³Responde pela DED/SEMED a senhora Rejane N. Breda que autorizou a publicação de seu nome na íntegra.

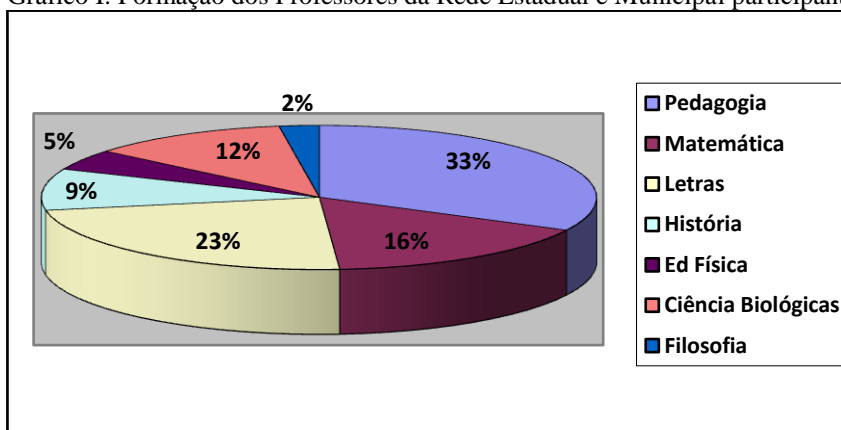
Quando indagada se acredita ter a escola cumprido sua ação humanizadora a responsável pela Divisão de Educação e Diversidade-DED afirma que não, e no item que pergunta como a escola poderia colaborar com a humanização do ser humano, a resposta coloca como solução: “Envolvendo a família/comunidade/conselhos de direitos/promotoria e juizado da infância”. Assim, a resposta nos revela que a concepção dos direitos humanos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS/ SEMED passa pelos mecanismos de controle da sociedade e entende ser a humanização do homem possível através dos órgãos controladores criados pela própria sociedade capitalista para amenizar os problemas sociais criados em seu bojo, quando na verdade a humanização do ser humano deve ser pensada num contexto emancipatório que permita que o homem se veja e reconheça como parte de uma cultura, como pessoa genérica e universal como afirmou Marx, e que como já foi muito bem colocado aqui, apenas uma educação comprometida com o conhecimento historicamente acumulado é possível oferecer.

Dessa forma, devido à falta de informações da SED, e às respostas escassas da SEMED, buscamos então resolver as dificuldades encontradas no levantamento de dados empíricos ouvindo alguns professores das referidas redes de ensino. Para isso, elaboramos um questionário que foi respondido por 25 professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS/REME, 10 professores da Rede Estadual de Ensino/SED e 05 professores que atuam em ambas as redes, o que totaliza 30 professores da Rede Municipal e 15 da Rede Estadual de Ensino.

3.2.2 Levantamento de dados junto aos Professores

O questionário dirigido aos professores também buscou evidenciar três dimensões: a primeira quem era o professor entrevistado (formação, tempo de serviço), a segunda dimensão buscou evidenciar o conhecimento que o professor possui da educação em direitos humanos e do PNEDH e a última dimensão que buscou evidenciar a concepção que o professor possui da sociedade e do papel da escola. Assim, o item que pergunta sobre a graduação dos professores foi constatado que os professores participantes são das diversas áreas de conhecimento conforme mostra o gráfico a seguir:

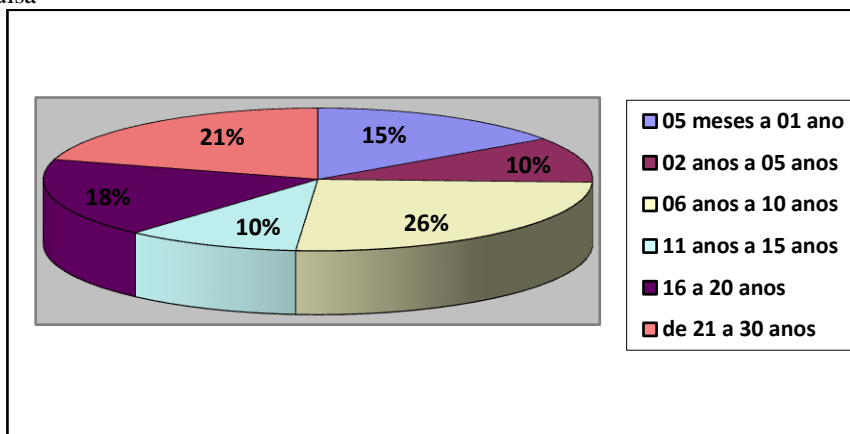
Gráfico I: Formação dos Professores da Rede Estadual e Municipal participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Já o tempo de serviço desses profissionais ao magistério também se apresentou bastante diverso, variando de 05 meses (tempo mínimo) até 30 anos (tempo máximo) conforme revela o gráfico abaixo:

Gráfico II: Tempo dedicado ao Magistério dos Professores da Rede Estadual e Municipal participantes da pesquisa

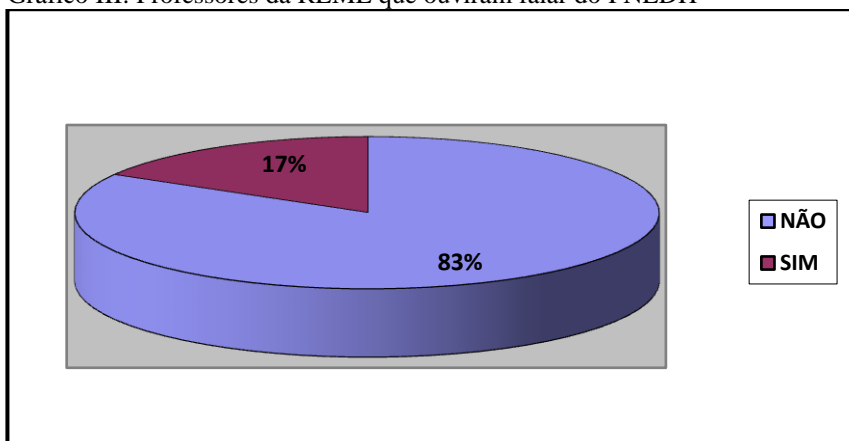


Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados coletados junto aos professores da SEMED e SED, a princípio, seriam trabalhados conjuntamente, todavia, como já colocamos, devido ao fato dos dados catalogados com a DED/SEMED sinalizaram para uma oferta de formação de educadores em direitos humanos pela SEMED, optamos por trabalhar os itens que visavam levantar junto com os professores o seu conhecimento sobre o Plano e os aspectos que evidenciavam o conhecimento dos professores da proposta da educação em direitos humanos separadamente, de modo que o resultado de Campo Grande não viesse a sobrepor sobre o resultado do Estado

de Mato Grosso do Sul. Assim, quando indagamos ao professor da SEMED se o mesmo já ouviu falar do PNEDH, o resultado da pesquisa nos evidenciou que dos 30 professores participantes da pesquisa que responderam ao questionário apenas 05 ouviram falar do PNEDH, dados que fazem oposição aos dados coletados junto à chefe da DED/SEMED que afirmou que a SEMED oferece formação de educadores em direitos humanos para gestores e educadores com carga horária de 80 horas e que a Proposta Orientativa do Projeto Político Pedagógico enviado às escolas contempla a educação em Direitos Humanos. Assim, o gráfico abaixo construído com os dados dos professores da REME evidencia que 83% dos professores pesquisados nunca ouviram falar do PNEDH:

Gráfico III: Professores da REME que ouviram falar do PNEDH



Fonte: Elaboração Própria.

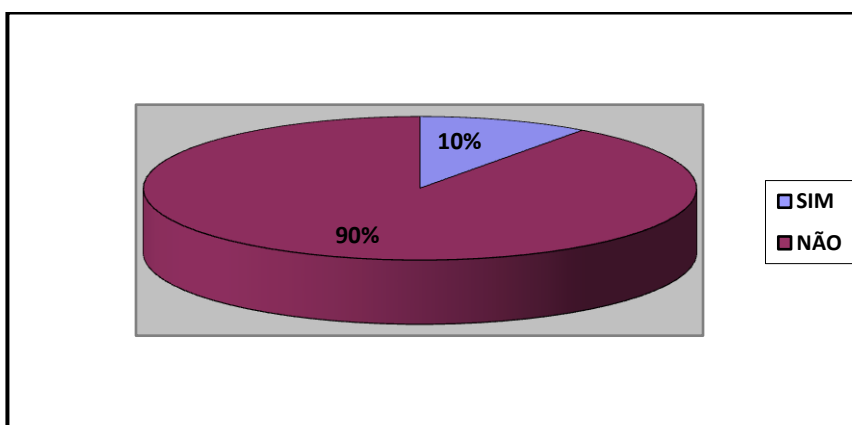
Todavia, quando a pergunta inquiria como o professor ouviu falar do PNEDH as respostas variaram e nem uma apontou para a formação de educadores em direitos humanos oferecido pela SEMED, sendo que 01 professor afirma ter ouvido falar do PNEDH através de um curso feito pela IBISS-CO⁶⁴, o segundo indica que ouviu falar do PNEDH através da formação oferecida pela UFMS, o terceiro aponta a Internet como fonte de informação, o quarto professor afirma que ouviu falar do PNEDH através do curso de diversidade cultural

⁶⁴Segundo consulta ao site da referida instituição, o Instituto Brasileiro de Inovações pró-Sociedade Saudável Centro-Oeste (IBISS/CO) é uma instituição de utilidade pública federal, sem fins lucrativos, que se tornou autônoma em 2000, todavia foi criada em 1993. Sua atuação foi fundamental para dar origem a debates e fortalecer organizações que hoje lutam por direitos, especialmente na região Centro-Oeste brasileira e nas fronteiras com o Paraguai e a Bolívia. Conquistou espaços estratégicos, com ações locais, regionais e internacionais, sempre com olhar da sociedade civil, comprometido com os grupos em situação de vulnerabilidade e discriminação. Disponível em: <http://www.ibiss-co.org.br/site/institucional/> Acesso em 28/12/2014.

oferecido pela SEMED e o último dos entrevistados afirma ser o conhecimento oriundo de uma rápida discussão de uma hora no curso oferecido pela Coordenadoria do Ensino Fundamental-COEF/SEMED na formação dos professores de Ciências.

A pergunta que indaga se foi oferecido ao professor pela SEMED ou outros órgãos o curso de formação de educadores em direitos humanos, dos 05 entrevistados que afirmaram ouvir falar do PNEHD, o que já tinha apontado a IBISS-CO como lócus que o levou a ser conhecedor da existência do Plano, afirma que o curso ofertado se deu por essa mesma instituição, já o que afirmou ter conhecimento do Plano através da Internet afirma que já lhe foi ofertado a formação, todavia não se lembrava por quem e nem quando. A respondente que anteriormente havia dito que havia tomado conhecimento do plano via formação da UFMS, confirma que participou de um curso de formação de Educadores em Direitos Humanos pela UFMS. Já o entrevistado que afirma ter ouvido falar via formação SEMED, aponta um equívoco conceitual, pois nomeia a formação de Diversidade Cultural como formação de Educadores em Direitos Humanos. A quinta entrevistada que afirmou ter tomado conhecimento do Plano através da formação continuada da SEMED via COEF, afirmou que sua formação se deu numa rápida palestra de uma hora quando a convite do professor que efetivava a formação de ciências, oferecida bimestralmente pela SEMED, esteve presente um convidado da palestrante para falar da educação em direitos humanos. Levando em consideração que uma hora de palestra não se configura como formação, o gráfico de professores que passaram pelas respectivas formações de educadores em direitos humanos ficou assim configurado:

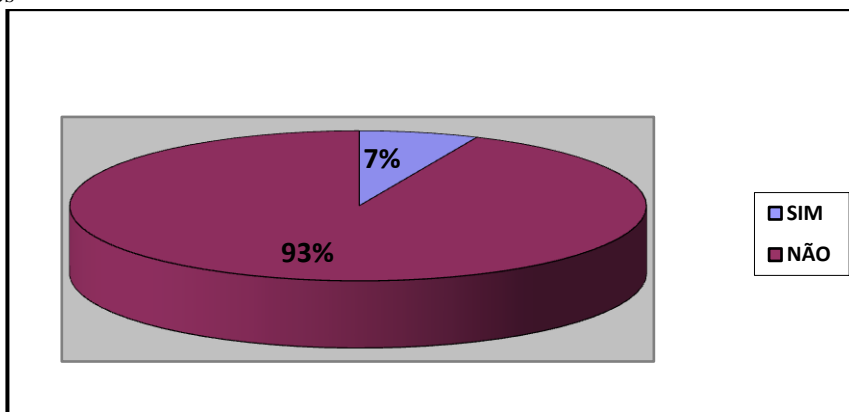
Gráfico IV: Professores da REME que afirmam ter formação de Educadores em Direitos Humanos



Fonte: Elaboração Própria.

Quando a pergunta aprofunda o conhecimento do professor na temática, indagando se o mesmo conhece alguma proposta formal de educação em direitos humanos o número de resposta afirmativa novamente torna a cair, indicando que 93% dos professores desconhecem uma proposta formal de educação em direitos humanos:

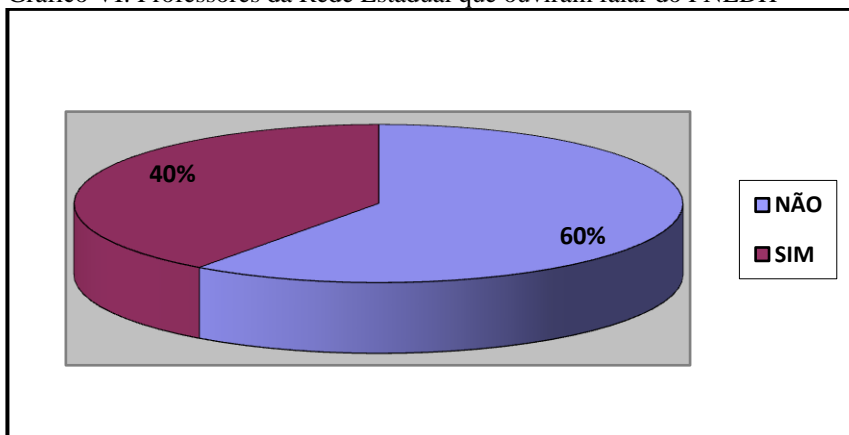
Gráfico V: Professores da REME que conhecem alguma proposta formal de Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaboração Própria.

Já a realidade dos professores da Rede Estadual será analisada somente mediante a fala dos professores que aderiram à pesquisa através dos professores da REME que também trabalham na Rede Estadual, pois como foi colocado aqui não obtivemos sucesso na tentativa de catalogar dados junto à SED. Assim, os dados nos evidenciaram que quanto ao número de professores da Rede Estadual de Educação que já ouviram falar do PNEDH os resultados são mais animadores do que em relação aos professores da Rede Municipal:

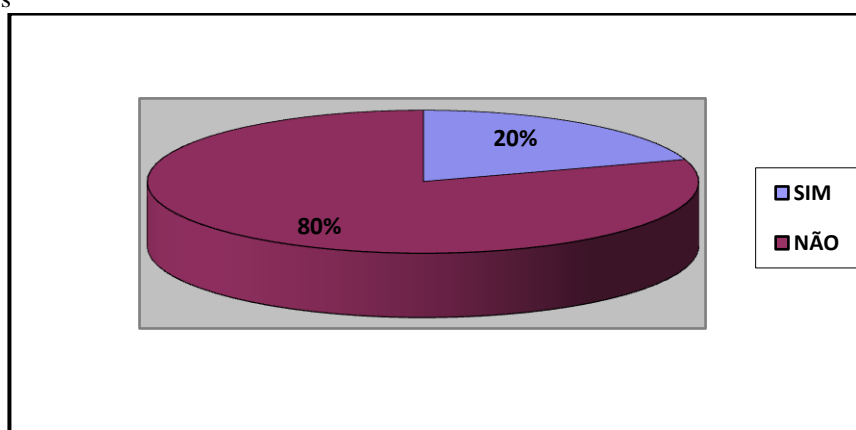
Gráfico VI: Professores da Rede Estadual que ouviram falar do PNEDH



Fonte: Elaboração Própria.

Quando buscamos saber como esses professores tomaram conhecimento do Plano, dos seis professores que já ouviram falar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, um faz alusão ao curso oferecido via UFMS, dois evidenciam ser seu conhecimento oriundo das suas formações acadêmicas, uma da licenciatura de história e outra de especialização em sociologia e filosofia. A quarta entrevistada que também faz parte da REME afirma ter tomado conhecimento em uma hora de palestra oferecida na formação bimestral de ciências pela SEMED, conforme já pontuado. Quanto as duas últimas respondentes que tiveram conhecimento do plano, elas afirmam ser esse conhecimento oriundo da formação da SED, denominado segundo as mesmas de Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Todavia, quando a pergunta inquirir ao professor se ao mesmo foi ofertado uma formação continuada em educação em direitos humanos, as respostas apresentam também uma diminuição como aconteceu com os professores da Rede Municipal.

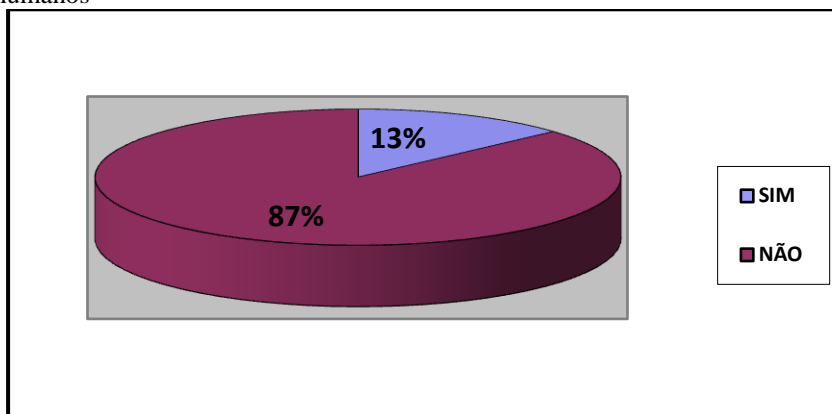
Gráfico VII: Professores da Rede Estadual que afirmam ter a formação de educadores em direitos humanos



Fonte: Elaboração Própria.

Quando a pergunta aprofunda o conhecimento sobre a temática, indagando se os mesmos conhecem alguma proposta formal em educação em direitos humanos, novamente há uma diminuição nas respostas afirmativas:

Gráfico VIII: Professores da Rede Estadual que conhecem alguma proposta formal de educação em direitos humanos

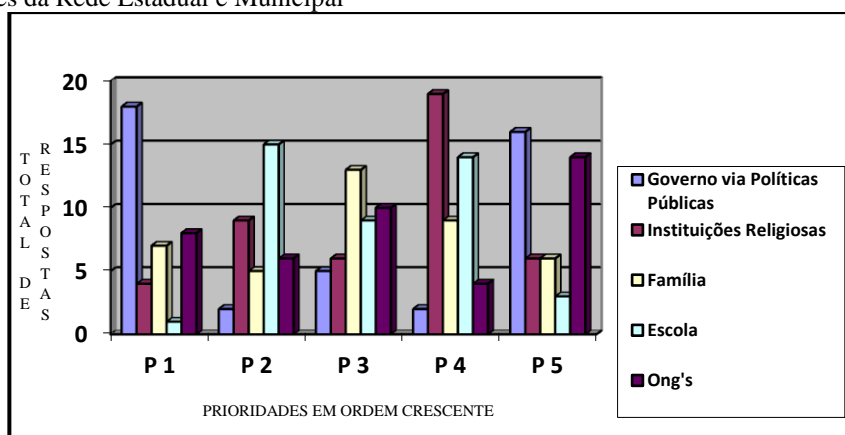


Fonte: Elaboração Própria.

Logo, evidencia-se que assim como os professores da Rede Municipal os professores da Rede Estadual entrevistados não possuem uma formação densa da própria secretaria de educação, sendo que a partir de agora, os dados passam a ser tratados conjuntamente.

Logo após, o item que busca revelar se há compreensão por parte do professor da escola como lócus privilegiado do saber e como tal, como parte fundamental na emancipação humana, solicitou que os professores numerassem de 01 a 05 (por ordem crescente de importância) os setores que na opinião dos mesmos deveriam se ocupar da discussão da educação em direitos humanos nos revelou que:

Gráfico IX: Setor, por ordem crescente de importância, na discussão dos direitos humanos segundo os professores da Rede Estadual e Municipal

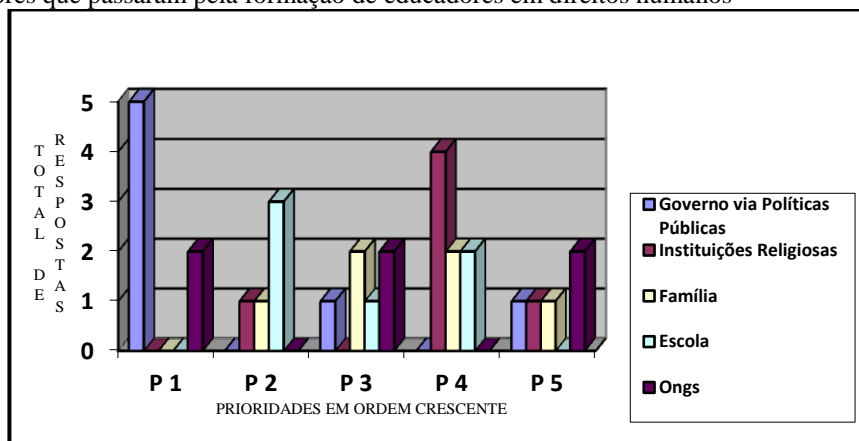


Fonte: Elaboração Própria.

Ao analisar os dados percebemos que a escola ganha destaque maior no eixo dois, tendo um resultado parecido no 3º eixo com a família e ongs (embora receba um número menor de indicação de importância). No eixo quatro de importância a escola mantém um número expressivo de indicações, todavia as instituições religiosas voltam a ultrapassar a escola em nível de importância para discussão dos direitos humanos. Já no eixo 5 que indica maior grau de importância na discussão dos direitos humanos tem maior número de indicação o governo e as ongs, o que revela que os professores não reconhecem na escola o espaço de discussão das grandes problemáticas humanas da qual os direitos humanos fazem parte, e que assim, ainda paira a concepção de que o espaço escolar é um espaço de transmissão acabada de conteúdos. Também fica evidente que o papel do governo nessa discussão tem o maior número expressivo de indicações no eixo 1 e no eixo 5, uma resposta que revela uma contradição de opiniões entre os professores e que também evidencia que muitos desconhecem o papel do Estado na sociedade capitalista.

Quando trabalhamos em separado os dados dos professores que afirmaram ter passado pelas formações, o resultado a que chegamos continua a nos evidenciar que não há o reconhecimento da escola como lócus de discussão primordial dos direitos humanos:

Gráfico X: Setor, por ordem crescente de importância, na discussão dos direitos humanos segundo os professores que passaram pela formação de educadores em direitos humanos



Fonte: Elaboração Própria.

Mais uma vez as instituições religiosas ganham número expressivo nos dois últimos eixos de prioridade (com maior número de votos no eixo 4), ou seja, tem maior responsabilidade da discussão dos direitos humanos em detrimento da escola que aparece mais expressivamente na prioridade 2, sendo também expressado com números significativos

pelos professores entrevistados no eixo 3 e 4. Resultado esse que nos leva a pontuar a necessidade de uma pesquisa que elucide o papel que a sociedade tem atribuído às religiões: se seriam novas demandas da sociedade, ou resquícios da velha educação confessional ainda em voga nas escolas públicas brasileiras⁶⁵.

As ongs que também ganham número expressivo nos eixos 1 e 3 e acabam por levar o maior número de votos no eixo 5, revelam que mesmo os professores que passaram pelas respectivas formações desconhecem o papel das ongs na configuração da sociedade atual:

A adoção de tal posição só pode resultar na armadilha de uma concepção muito ingênua da natureza da própria “sociedade civil” e de uma postura totalmente acrítica com relação à grande multiplicidade de ONGs que, desmentindo sua autocaracterização como “organizações não-governamentais”, são muito bem capazes de coexistir com as instituições retrógradas dominantes das quais dependem para sua existência financeira (MÉSZÁROS, 2007, p. 285).

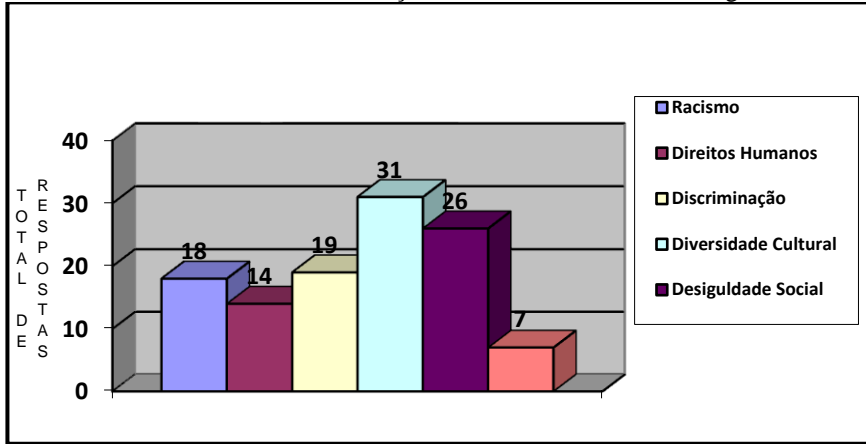
Insta salientar que conforme relatado no item 5 as formações que os professores afirmaram possuir são de origens diversas, o que não nos dá propriedade para analisar nenhuma formação específica através das colocações dos professores. Até porque nosso objetivo nesse trabalho não é analisar as formações em suas especificidades, mas as implicações das mesmas na concepção dos professores, para que assim pudéssemos conhecer a “implementação” do PNEHD no Estado de Mato Grosso do Sul considerando a sociedade capitalista e suas contradições.

Logo após, perguntamos aos professores se eles tiveram contato com os temas: “racismo, direitos humanos, discriminação, diversidade cultural e desigualdade social” na graduação, assim os dados mostraram que apenas 07 professores não tiveram contato com nenhuma das temáticas apresentadas, o que representa menos de 10% dos professores das referidas redes. Os dados ainda revelaram que a temática dos direitos humanos foi apresentada na graduação a 31 professores dos 45 entrevistados, um número bastante expressivo. Interessante foi analisar a formação e o tempo dedicado ao magistério de alguns desses professores, pois os dados revelaram que professores com 10 anos de magistério afirmaram ter contato com esse tema na graduação, mais interessante ainda é percebermos

⁶⁵Nesse sentido ver: CRISTALDO, Andréia Laura de Moura; FIGUEIREDO, Eidilene Aparecida Soares. Uma análise histórica da Escola Pública Laica e a constituição de um modelo de culto no calendário escolar de uma escola pública no município de Campo Grande-MS. In: XI Congresso Internacional de Direitos Humanos. **Anais**. Campo Grande-MS, 2014.

que professores da área de exatas também afirmaram que tiveram contato com o tema na graduação:

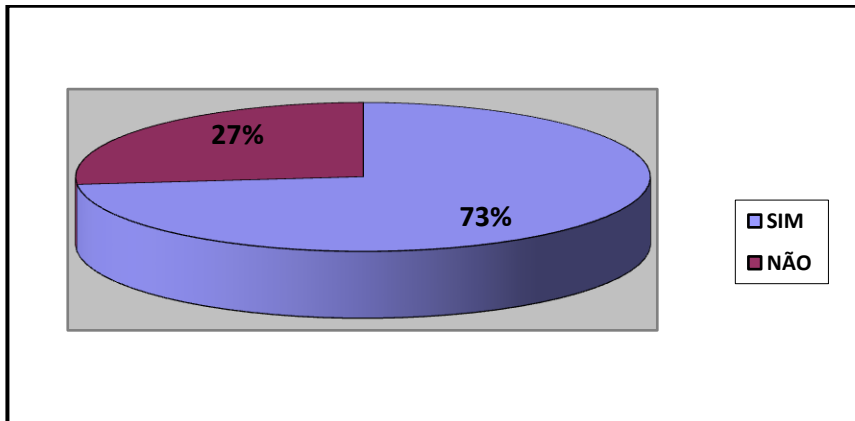
Gráfico XI: Professores da Rede Estadual e Municipal que tiveram contato na licenciatura com os temas: racismo, direitos humanos, discriminação, diversidade cultural e desigualdade social



Fonte: Elaboração própria.

No item seguinte perguntamos aos professores se eles conseguem trabalhar esses temas em sala de aula, e assim dos 45 professores, 12 afirmaram não ser possível e 33 afirmaram o contrário:

Gráfico XII: Professores da Rede Estadual e Municipal que acreditam ser possível abordar os temas em sala de aula



Fonte: Elaboração Própria.

Na justificativa dos que optaram pelo sim imperou como resposta “o trabalho em projetos” e “trabalhos interdisciplinares”. Não havia condições de aprofundarmos esse item junto aos professores, mas diante da visão que os professores evidenciaram anteriormente da organização da sociedade, podemos afirmar que esse trabalho acaba sendo um trabalho que

não elucida as contradições e mazelas da nossa sociedade. Já quem afirmou não ser possível trabalhar os temas transversais em sala trouxe como justificativa:

“Não. Infelizmente o referencial curricular em ciências não abre opções para adicionar estes temas. O conteúdo é amplo, o tempo disponível é pouco e desta forma o professor se torna refém do próprio sistema escolhido pela secretaria” (Professor de Biologia pertencente as duas redes).

“Não. Fica impossível na área de matemática compartilhar o conteúdo obrigatório baseado nos descritores com os temas transversais. Principalmente porque nas avaliações externas nada disso conta”. (Professor de Matemática pertencente as duas redes).

“Não. De acordo com os parâmetros curriculares da PMCG não é possível aprofundar o tema no ano que leciono” (Prof. Pedagoga da Rede Municipal).

“Não. Porque no currículo escolar não há espaço para trabalhar esse tema devido à supremacia das competências ligadas à avaliação externa” (Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal).

“Talvez possam ser abordados, mas é necessária uma formação antes que esses temas sejam ofertados aos alunos, ou seja, oferecer primeiro aos professores para que esses possam desenvolver os temas em sala de aula”. (Professor de Ciências da Rede Municipal).

“Não, devido ao déficit escolar e no ano em que leciono não é possível aprofundar esses temas” (Professora de licenciada em Letras da Rede Municipal).

“Não, porque durante a minha licenciatura não foi abordado nenhum desses temas” (Professora licenciada em Letras da Rede Municipal).

“Não. Primeiro é necessário uma mudança profunda e reflexiva no currículo que ainda prioriza práticas fechadas, voltadas para conteúdos pré-determinados que nem sempre valorizam a aprendizagem significativa, contextualizadas e emancipatórias. Depois se faz urgente o investimento em políticas públicas centradas na formação de professores que não tem o conhecimento para transmitir os valores humanos universais” (Professora Pedagoga da Rede Municipal).

“Não. Porque é complicado relacionar exatas a temas como esses, está fora do contexto. Esses temas devem ser trabalhados de maneira específica por pessoas com vasto conhecimento” (Professor de Matemática da Rede Municipal).

Evidencia-se na fala dos professores a dificuldade de operacionalizar esses temas mediante as amarras que a escola possui com as competências atreladas à avaliação externa e que acabam por priorizar na prática da sala de aula os conteúdos conceituais apenas, e que, como já ficou muito bem pontuado nas discussões anteriormente levantadas, acabam por ser a mola mestra da escola. Também fica claro nas justificativas que o professor não se sente com condições de dar conta dessas discussões e, assim, reclama pela formação que não lhe foi oportunizada. E diante de tudo o que já discutimos aqui, podemos afirmar com toda propriedade que o conhecimento é primordial para que o professor dê conta de trabalhar todos os temas acima pontuados de forma a revelar como os mesmos são articulados com a forma de sociabilidade atual. No que tange à educação em direitos humanos esse conhecimento é imprescindível, pois como já ficou muito bem evidenciado para discutir direitos humanos é necessário ser conhecedor das grandes problemáticas humanas e sem um conhecimento

histórico de monta corremos o risco das falas se reduzir em discursos superficiais que não evidenciam as desigualdades como constructos históricos constituídos por meio das relações entre os homens, falseando a realidade concreta.

Todavia, dos 73% dos professores que responderam que é possível trabalhar esses temas de forma interdisciplinar, nos chamou a atenção, a resposta dada por um professor da Rede Estadual licenciado em Química de como essa prática é possível:

“Sim, buscando integrar os conteúdos em um contexto que valorize a ciência, tecnologia, cultura e trabalho”.

Essa resposta se destaca das restantes, devido ao fato não de se restringir às respostas comumente dadas que ficaram construídas como já colocado em torno de “projetos” e “trabalhos interdisciplinares”, afirmando ser necessário valorizar a ciência, cultura e trabalho. Todavia, como ele não adianta um tratamento crítico a ser dado a essas dimensões da mais pesada monta histórica, dá-se a impressão que a proposta trabalhada reproduz uma visão idealista de mundo, onde os problemas não são tratados em sua gênese, e assim, não chegam a tocar o cerne do que produz a desigualdade, pelo contrário, tenta-se naturalizar as diferenças e o trabalho não vem a ser discutido como o motor propulsor da desumanização e desagregação:

Hoje mais do que nunca, o trabalho destrói a vida, no sentido da vida como campo de desenvolvimento humano. É o que atestam hoje as estatísticas sobre adoecimentos no mundo do trabalho, por conta das pressões por maior produtividade e cumprimento de metas, com metas desumanas e metas humanamente impossíveis. Na verdade, por mais que se tente “humanizar” os ambientes de trabalho, o trabalho capitalista não deixa de ser um trabalho estranhado no sentido de ser um trabalho para outrem, o outro estranhado, o capitalista; trabalho alienado das finalidades de fruição humano-genérica de homens e mulheres que trabalham (ALVES, G. 2010, p. 76).

Quanto à panaceia do desenvolvimento tecnológico nos alertou Mészáros (2007):

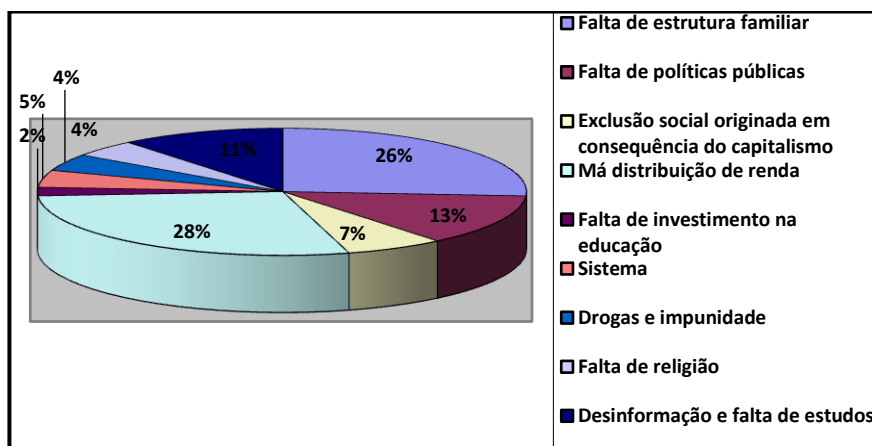
Por longuíssimo tempo, esperou-se que acreditássemos que todos os nossos problemas se resolveriam alegremente pelo “desenvolvimento” e pela “modernização” socialmente neutros. A tecnologia deveria superar por si só todos os obstáculos e dificuldades concebíveis. Era, na melhor das hipóteses, uma ilusão imposta a todos que, no desejo de encontrar uma saída para seu próprio papel ativo no processo de decisão, mantinham a esperança de que grandes melhorias em suas condições de existência se realizassem do modo prometido. Tiveram de descobrir com a amarga experiência que a panaceia tecnológica era um subterfúgio autovantajoso das contradições por parte daqueles que empunham os timões do controle social (MÉSZÁROS, 2007, p. 189).

Quando indagamos o professor de onde vem a violência expressada na escola o mesmo respondeu que as mesmas são consequência principalmente da má distribuição de renda (28%) e da desestrutura familiar (26%). Os que afirmam ser consequência da “desestrutura familiar” não evidenciam, porém, que essa “estrutura” familiar tal qual concebemos teve seu desagregamento decorrente da organização do ordenamento determinado pelo capital:

À medida que os membros da família, muito deles agora trabalhando longe do lar, tornam-se cada vez menos aptos a cuidar um dos outros em caso de necessidade, e à medida que os vínculos de vizinhança, comunidade e amizade são reinterpretados em uma escala mais estreita para excluir responsabilidades onerosas, o cuidado dos seres humanos uns para com os outros torna-se cada vez mais institucionalizado. Ao mesmo tempo, os detritos humanos da civilização urbana aumentam, não devido à população idosa cuja vida é prolongada pelo progresso da medicina; os carentes de cuidado incluem as crianças- não apenas as que não podem “funcionar” normalmente, mas mesmo as “normais” cujo único defeito é sua tenra idade. Cria-se todo um novo extrato de desamparados e dependentes, enquanto o antigo e já conhecido amplia-se enormemente: a proporção dos “doentes mentais” ou “deficientes”, os “criminosos”, as camadas pauperizadas na parte baixa da sociedade, todos representando variedades de desmoronamento sob as pressões do urbanismo capitalista e das condições de emprego ou desemprego capitalista (BRAVERMAN, 2014, p. 238).

Outras causas também foram apontadas, embora com menor percentual, como falta de políticas públicas (13%), falta de estudos (11%), falta de religião (4%), revelando assim que um grande percentual de professores possuem uma concepção superficial, fenomênica e parcial dos problemas sociais que acabam se expressando na escola:

Gráfico XIII: Causas da violência expressada na escola segundo os professores da Rede Estadual e Municipal



Fonte: Elaboração própria.

Quando analisamos os dados gerais apenas 7% dos professores apontam que essa desigualdade tem origem na forma como a sociedade atual está organizada. Todavia, quando trabalhamos os dados dos professores que afirmaram ter passado pelas respectivas formações o resultado continua a evidenciar uma visão superficial, parcial dos problemas sociais, assim, as respostas continuam a apontar como problemas: “falta de políticas públicas”, “falta de investimentos”, “corrupção”, “omissão da lei que atua só em favor do aluno”, “falta de limites em casa”, e “cultura pobre”. Apenas uma professora dentre os que possuem a formação de educadores em direitos humanos aponta para o problema da desigualdade social:

“A desigualdade social é gerada pela má distribuição de renda, acarretando no decorrer dos processos fenômenos que nos preocupa, trazendo malefícios à sociedade. Trazendo a violência para escola, gerada pelo desemprego desigualdade e que a escola é o espaço privilegiado para entendermos esses fenômenos que tem como causa a desigualdade social” (Professora graduada em História e Ciências Sociais com mestrado em História da Rede Estadual).

Quando o último item perguntou se os professores entendem que a escola pode resolver esses problemas expressados em seu bojo, todos os professores responderam afirmativamente (com exceção de um professor apenas), e quando indagados dos caminhos para a superação dessa violência as respostas evidenciaram que os professores não percebem a organização da sociedade capitalista estruturada e calcada na diferença, na desigualdade e na exploração do outro. Assim, as respostas a seguir evidenciam que a concepção dos professores pauta-se numa visão fenomênica da sociedade que não possibilita que os mesmos compreendam a gênese da sociedade capitalista e, assim, bastariam palestras e políticas públicas para resolver os problemas que em grande parte se origina segundo os mesmos como vimos no item anterior da “desestrutura familiar” e da falta de “políticas públicas eficazes”. Assim, das mais variadas respostas destacam-se:

“Palestras Educativas” (Professora Formada em letras da Rede Municipal de Ensino).

“A escola pode “minimizar” (diminuir) a violência, mas não solucionar por total, desenvolvendo projetos envolvendo todos os alunos e, se possível trazendo os pais para participar, pois a falta de estrutura familiar é um dos geradores da violência” (Professora licenciada em matemática da Rede Municipal).

“Políticas de reestruturação dos conceitos de família e valorização da autoridade dos pais ou responsáveis” (Professora Licenciada em História das Redes Estadual e Municipal).

“Discutir por meio de projetos e atividades interdisciplinares com os alunos, possibilitando a transformação de uma sociedade inclusiva e de cultura da não violência” (Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino).

“Várias medidas podem ser tomadas para solucionar o problema da violência nas

escolas, como por exemplo: campanhas de conscientização devido acompanhamento familiar, a presença de psicólogos nas escolas e medidas socioeducativas empregadas aos alunos envolvidos em caso de violência” (Professor formado em Filosofia da Rede Estadual de Ensino).

“A melhor forma para solucionar o problema da violência na escola é por meio de parcerias entre o governo, ongs e família” (Professora formada em Letras da Rede Estadual).

“Não assumir a responsabilidade da família em educar o filho. Uma política social e gestora eficiente” (Professor licenciado em Matemática da Rede Estadual).

“A melhor forma é desenvolver ações que integrem escola, família e alunos. Sem essa parceria é quase impossível atingir esse objetivo” (Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino).

“Investimento Maciço na Educação; Abordagem aberta a toda a comunidade e alunos num debate contínuo; Políticas de comprometimento por parte da família e sobretudo dos alunos” (Professor Licenciado em Letras da Rede Municipal).

“Trabalho ininterrupto com a família, indivíduo em união com as palestras públicas e religiosas” (Professora licenciada em História e Mestra em Desenvolvimento Local da Rede Municipal).

“Participação da escola e do governo com suas devidas políticas públicas desempenhando sua função”. (Professora Licenciada em Letras da Rede Municipal).

“Conscientização da comunidade escolar e um trabalho em conjunto entre direção e todo o quadro de funcionários para que haja ‘afetividade’ entre todos. Para mim a palavra chave é essa ‘AFETIVIDADE’. Alunos precisam de amor além do conhecimento” (Professora Licenciada em Letras da Rede Municipal).

“Com atitudes boas e palestras. Demonstrar ao aluno que ele é importante e o seu colega também, que juntos podem mudar a sociedade. Porque violência gera violência” (Professora Pedagoga da Rede Municipal).

“União das escolas com a família e a comunidade” (Professora Pedagoga da Rede Municipal).

“Trabalho de conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar para romper com o discurso do senso comum. Cursos e palestras sobre direitos humanos” (Professora Licenciada em Letras da Rede Municipal).

“Projetos que envolvam os alunos e a comunidade escolar” (Professora Pedagoga da Rede Municipal).

Apenas uma professora afirmou que a escola não pode fazer esse enfrentamento, todavia, sua resposta ao explicar porque a mesma acredita que a escola não pode enfrentar essa violência, não evidencia uma percepção dos antagonismos da sociedade de classes, pelo contrário, sua resposta evidencia uma visão idealista da organização da sociedade, como se a cultura estivesse separada dos meios de produção de uma dada sociedade:

“Pela cultura. (Pode e deve ser trabalhada para amenizar)” (Professora da Rede Estadual, Licenciada em Matemática com Mestrado em Ensino Superior).

Já as respostas dos professores que afirmaram passar pela formação de educação em direitos humanos também revelaram uma perspectiva idealista e fenomenológica da realidade, como podemos ver abaixo:

“O governo deve investir mais na sociedade para solucionar a forma salarial das

famílias” (Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino).

“Trabalho social através do resgate do ser humano como membro de extrema importância dentro da sociedade. Trabalhando sua auto-estima para que ele possa refletir o conceito de vida e sua importância como agente transformador do meio” (Professor Licenciado em Química da Rede Estadual).

“Políticas governamentais que proibam certa atitude do aluno, debate, palestra que tratem sobre o assunto, acesso a profissionais específicos: psicólogo e assistentes sociais, uma participação mais efetiva da família na escola e cada vez mais conscientizar o aluno que a escola é o lugar para a construção do conhecimento e não da violência” (Professora formada em História e Filosofia da Rede Municipal de Ensino).

“Desenvolver projetos que abracem as famílias como parceiras da escola, dando a elas orientações de como auxiliar os filhos no desenvolvimento como ser humano e não como sobreviventes. Ex: temos uma escola no Chile que fez isso” (Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino).

“Não existe uma fórmula ou regra, mas podemos ter esperança através de ações socioeducativas, cuidando tanto do lar do estudante quanto da vida do estudante em tempo integral, acredito que com isso amenizará significativamente essa violência” (Professora licenciada e bacharel em Ciências Biológicas da Rede Municipal).

“Discutir por meio de projetos e atividades interdisciplinares com os alunos, possibilitando a transformação de uma sociedade inclusiva e de cultura de não-violência” (Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino).

Assim, as respostas evidenciam que os professores não percebem a violência como parte da organização da sociedade atual tal como afirma Stival e Fortunato:

O capitalismo desenvolve-se, portanto, com a geração da violência que se efetiva na destruição (transformação) das forças produtivas e na geração de crises cuja superação leva a sociedade a um novo patamar de dominação. A violência, portanto, faz parte do próprio sistema e atua na sua sustentação. É por meio da transformação das forças produtivas, que o sistema se mantém e se amplia, gerando na prática o aumento da violência (STIVAL e FORTUNATO, 2006, p. 2115).

Todavia, a professora que no item anterior identificou os problemas como oriundos da desigualdade social e que afirmou ter a formação de educadores em direitos humanos apontou para uma realidade mais concreta e real ao afirmar que:

“Entendo que o que causa a violência na escola são as desigualdades sociais que gera desemprego, fome, guerras, conflitos e que a escola não tem como romper com esses fenômenos (pode amenizar)”. (Professora graduada em História e Ciências Sociais com mestrado em História da Rede Estadual).

Nesse sentido, finalizamos afirmando que a implementação do PNEDH na realidade da escola pública do Estado de Mato Grosso do Sul restringe-se apenas ao campo das ideias, primeiro porque acaba sendo suprimido pelas necessidades urgentes do capital: a formação que garanta os resultados e índices requeridos pelo capital, o que explica, por exemplo, que as formações metodológicas para os resultados de aprendizagens sejam feitas em horário de

serviço enquanto as formações de educadores em direitos humanos fiquem relegadas aos finais de semana e, assim, subjugadas aos interesses “particulares” do professor.

Segundo, porque suas propostas acabam se restringindo a um discurso ideológico que acaba por reduzir emancipação política à emancipação humana e, assim, acabam por não impactar na compreensão da organização dessa sociabilidade que acaba por comprometer a concepção da dignidade humana. Todavia, como Nunes (2013, p. 111), reconhecemos que enquanto política o PNEDH não poderia de fato promover a emancipação, pois o papel do Estado na sociedade burguesa evidenciado no capítulo I é de guardião da forma capitalista de produção.

Todavia, como dito no início do nosso trabalho, a contradição é marca característica dessa sociedade, logo, ela nos possibilita discutir um projeto contra-hegemônico que será proposto ao término das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se falou tanto em direitos humanos, em nenhum momento da história da humanidade convivemos com tantos códigos, convenções e estatutos, porém, paradoxalmente, nunca a violência assolou tanto o mundo. Guerras e violências se espalham entre todos os segmentos sociais, marcando a sociedade contraditória que vivemos. Tentando curar suas feridas, o século XX garantiu que a era dos direitos chegasse à escola através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH, que propõe a formação de educadores em direitos humanos, objeto de discussão da pesquisa em pauta.

Como não poderia deixar de ser e como justificado na introdução, iniciamos nosso trabalho pela pesquisa bibliográfica, e somente após elucidarmos o Estado Democrático de Direito e suas prerrogativas na sociedade capitalista, nos lançamos a discutir como a educação historicamente esteve atrelada aos interesses da classe dominante. Posto isso, partimos para a coleta dos dados junto à UFMS e junto as duas principais Secretarias de Educação do Estado de MS.

Após as coletas de dados junto à UFMS, e mediante as ausências de dados das respectivas secretarias de educação, optamos por ouvir os professores das redes de Ensino da Rede Estadual e Municipal de Campo Grande-MS. Como já colocado, ratificamos aqui que nosso objetivo não foi analisar as particularidades das formações, o que em nossa concepção é necessário e válido, mas que nesse momento acabaria por extrapolar os objetivos da pesquisa que foi catalogar dados que nos revelasse como se deu a implementação do PNEDH enquanto política de Estado, considerando a sociedade capitalista e suas contradições e a realidade da escola pública.

Evidente ficou durante a discussão teórica que a educação não tem dado conta da sua tarefa de garantir o acesso aos conteúdos históricos culturalmente significativos produzidos pelo homem. Conhecimentos esses que possibilitam o questionamento da validade da ordem social contemporânea defendida pela classe dominante. Conforme pontuado por Alves em sua célebre obra *A produção da Escola Pública Contemporânea*, a escola encontra-se esvaziada de conteúdos, e nessas condições a mesma se põe a discutir superficialmente assuntos como *bullying*, tentando assim, combater uma violência que está no bojo da sociedade e é intrínseca à própria organização da sociedade capitalista. Atrelado a isso, dados nos mostram que no

Brasil a pauperização dos profissionais de educação o tem obrigado a ocupar funções paralelas, e assim o professor, mesmo sem tomar conhecimento, ganhou uma nova tarefa: educar em direitos humanos, como se fosse possível garantir educação em direitos humanos sem garantir a humanização que apenas a abstração dos clássicos possibilita. Assim, o discurso pela cultura da paz e pela convivência multicultural tal qual a sociedade capitalista tem posto, e que documentos como o PNEDH levam a cabo e que nega a existência das classes, naturalizando-as e transferindo os conflitos para outras esferas, na prática soa inerte e redundante.

Tal como afirma Tonet (2007), discutir a vida humana, sua dignidade passa pela discussão da organização da sociedade em que vivemos:

Considerando, pois, a impossibilidade de um mundo verdadeiramente humano sob a regência do capital e a possibilidade desse mundo para além dele, toda discussão sobre valores éticos tem que, necessariamente, ter como ponto de partida o questionamento radical do capital, da propriedade privada. Toda discussão que desconheça, passe ao largo ou não admita que a lógica do capital é o fundamento ontológico dessa forma de sociabilidade, é uma discussão estéril, falseadora e fadada ao fracasso. É compreensível que os gregos, medievais e modernos pré 1848 buscassem como viver justamente numa sociedade injusta (isto é, numa sociedade fundada sobre a propriedade privada). Isto porque eles não tinham como compreender a matriz que se constituía no fundamento da sociedade injusta e muito menos a conexão ontológica entre esta matriz (o trabalho sob a forma da propriedade privada) e o universo dos valores éticos. Mas, depois que Marx desvendou essas questões, não há mais como deixar de tomá-las como ponto de partida. Qualquer exemplo mostra isso com meridiana clareza. Basta um: como discutir acerca do respeito à vida humana, acerca de uma vida realmente digna e cheia de sentido sem por em questão o ato fundante dessa sociedade, responsável final por tornar esse respeito e essa vida impossíveis (TONET, 2007, p.10).

Insta salientar que como Nunes (2013), não negamos a contribuição dos direitos humanos para que formas cruéis e bárbaras como o Nazismo, o Genocídio de Ruanda e outros milhares de exemplos que podíamos citar aqui volte a acontecer, entretanto, como ela, acreditamos que “o problema instaura-se quando os direitos humanos passam a ser o fim em si, tornando-se horizonte de luta e são tomados como sinônimo de emancipação humana” (NUNES, 2013, p. 110).

O que os dados empíricos revelaram é que as formações de educadores em direitos humanos não se configuram como prioridade entre as políticas de formação de professores, que acabam priorizando a formação metodológica com viés utilitarista, e como consequência disso, poucos são os professores que afirmaram possuir essa formação quase uma década

depois do Plano ser sancionado. Sobre a política de formação dos professores afirmou Saviani (2008):

Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve e flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total” (SAVIANI, 2008, p. 448).

O desconhecimento do PNEDH pelos professores também revela que a educação em direitos humanos tem passado longe da Proposta Pedagógica das escolas, contrariando não só o discurso idealista do PNEDH, como também a afirmação da responsável pela implementação da educação em direitos humanos da SEMED de que a educação em direitos humanos faz parte do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do município de Campo Grande-MS. Ainda sobre o idealismo do PNEDH, podemos afirmar que o mesmo ainda se estende a sua construção, pois mesmo que o documento afirme ter sido construído de forma democrática, dados revelaram ser o mesmo desconhecido não só dos professores do Estado do Paraná conforme denunciou Nunes (2013), mas também por um número expressivo de professores da educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa também nos evidencia que a maior Secretaria Municipal de Ensino do Estado não relaciona a educação com a humanização do homem, pelo contrário, a humanização segundo a concepção de quem gesta a educação em direitos humanos na SEMED passa pelos mecanismos de controle de uma sociedade que apresenta crises de ordem estruturais.

Constata-se também que as poucas formações oferecidas se deram da forma mais resumida possível, obrigando o professor a se colocar em uma carga horária exaustiva conforme revelado pelo coordenador da formação REDH/UFMS, comprometendo dessa forma a qualidade da formação. Talvez isso explique porque mesmo professores que passaram pela respectiva formação não reconhecem a escola como lugar privilegiado para a discussão dos direitos humanos conforme ficou evidenciado na pesquisa, embora a escola tenha como

discurso a função de discutir as grandes problemáticas humanas, já que se propõe formar o cidadão.

Todavia, diante disso, não podemos como educadores abrir mão de pensarmos um projeto contra-hegemônico como afirmou Kuenzer, assim, a educação em direitos humanos pode ser usada como um lugar privilegiado para a efetivação da discussão do homem genérico e universal que tem sido colocado em risco pelo projeto de um homem consumista e individualista. Para tanto, é necessário que a educação em direitos humanos possibilite o acesso aos clássicos que abordam as grandes problemáticas humanas desenhadas ao longo da história do homem, pois essa é a única forma de revelar a natureza dessa forma de sociedade que aí está, sociedade essa transitória, portanto, não natural como os filósofos burgueses do século XVIII quiseram nos fazer acreditar. Nesse contexto, acreditamos que a educação em direitos humanos pode nos possibilitar refletir sobre a nossa postura ético-moral nessa sociedade que submete a tudo e a todos, para que assim, “contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos, para que a autonomia e a liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e recapitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social”. (GOERGEN, 2005, p. 87).

Dessa forma, a proposta que deixamos é de configurarmos uma educação em direitos humanos que não se ocupe apenas de positivar a educação, trabalhar leis e direitos como se por si só se bastassem, empoderar grupos como se estivéssemos preparando uma batalha para “nunca mais” acabar. Mas ocupar-se da discussão ontológica da dignidade humana e da apreensão da totalidade histórica, contribuindo dessa forma para a compreensão do mundo:

Precisamos de novas concepções mentais para compreender o mundo. Quais poderiam ser e quem irá produzi-las, considerando o mal-estar sociológico e intelectual que paira sobre a produção do conhecimento de maneira mais geral? As concepções mentais profundamente arraigadas associadas às teorias neoliberais e a neoliberalização e corporatização das universidades e dos meios de comunicação têm desempenhado um papel importante na produção da atual crise (HARVEY, 2010, p. 192).

Finalizamos colocando que nosso objetivo não é esgotar o assunto, que ainda se mostra ínfimo nas discussões acadêmicas, mas colaborar com uma reflexão crítica acerca do PNEDH e da educação em direitos no que tange à implementação do mesmo em nosso Estado. Evidenciando para tanto a ótica idealista e redentora que o Plano relega à educação em direitos humanos e que não toca nas mazelas que tem se instaurado cada dia mais em

nossa sociedade, e nem propõe uma formação de monta que garanta ao professor abstrair as grandes problemáticas humanas, propondo-se apenas discutir superficialmente numa ótica redentora e neoliberal os problemas da sociedade contemporânea.

A FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS MEDIANTE A APREENSÃO DA TOTALIDADE: CONSTRUINDO UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

“Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência dessas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a sociedade só levanta os problemas que é capaz de resolver e, assim, numa observação atenta descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos em vias de aparecer” (MARX).

Como foi discutido no início do segundo capítulo, a escola que se materializou no século XX é segundo Alves (2006), consequência da Revolução Industrial, porém, a organização do trabalho didático em seu interior foi herdada da Reforma que na ânsia de ensinar tudo a todos a desenhou nos moldes da manufatura, a ordem vigente no século XVII. O trabalhador que dominava toda a produção artesanal na Idade Média, deu lugar ao trabalhador especializado que no período da manufatura era relegado ao manejo de uma ferramenta parcial. Com o advento da fábrica moderna esse trabalhador é ainda mais expropriado do conhecimento do que ele produz, e agora ele passa a ser apenas um “acessório da máquina” como afirmou Marx e Engels (2000, p.52).

É no momento que o artesão dá lugar ao trabalhador especializado que acontece para Alves (2006), a transição do trabalhador qualificado para o trabalhador especializado, transição essa que deve ser apreendida como um movimento histórico e não equivocadamente como um movimento a ser resgatado, pois o movimento da história prova ser essa categoria historicamente superada. Assim, para Alves (2006), não é o resgate da qualificação profissional que deve pautar a formação dos professores, mas o acesso ao conhecimento que lhes garantirá compreender a totalidade da sociedade que vivemos:

A questão primordial que se coloca para os trabalhadores de nosso tempo não é a de requalificação profissional, pois está historicamente superada, mas, sim, a do acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento. Seria esse conhecimento que lhes facultaria o entendimento do próprio fazer pela apreensão de suas funções no todo social; que lhes asseguraria a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais de que dispõem no dia-a-dia, tanto os científicos quanto os humanísticos, em decorrência do caráter especializado, portanto, abstrato, que assumiram (ALVES, 2006, p. 149-150).

Esse conhecimento que Alves afirma ser necessário nos permite compreender a sociedade capitalista e seu movimento histórico, como também a concepção da dignidade humana moldada por ela ao longo da história. As mais diversas concepções educacionais propostas que se propuseram a fazer isso se mostraram ineficazes, como é o caso da proposta de transversalidade, levada a cabo pelos PCNs há mais de uma década, pois ao invés de garantirem a visão da totalidade, apenas se dispuseram a produzir uma massa não integrada de conhecimentos como denunciou Alves em *A Produção da Escola Pública Contemporânea*.

Assim, podemos afirmar que enquanto a escola não garantir a visão da totalidade, o discurso pela cidadania continuará a se reduzir apenas a jargões vazios que em nada contribuem para revelar a despersonalização do homem posto pela forma de sociabilidade atual:

Despersonalização é a “supressão” da pessoa humana como sujeito universal e por isto livre, ser ativo e não meramente contemplativo (como é, segundo Adorno e Horkeimer, o homem da indústria cultural, homens não sujeitos, homens desumanizados que constituem o sistema social do entretenimento que “proíbe” a reflexão). Ser livre e ser ativo significa ser capaz de transcender o sistema; ou ainda significa ser coletivo ou capaz de agir coletivamente; e mais ainda: ser solidário (um dos valores morais corroídos pela lógica do capital). (ALVES, 2009, p. 136).

Nesse contexto, ratificamos que a formação de educadores em educação em direitos humanos se faz primordial em nossa sociedade que a tudo recorta, fragmenta e especializa. Pois nosso cidadão tem que se reconhecer enquanto parte de uma totalidade, a qual para Bittar (2008, p. 59), se perdeu na constituição da sociedade produtiva:

A mercadorização do homem e a massificação atomizante são fatores que, muito mais do que proporcionarem igualdade, convertem cada indivíduo em uma partícula despregada da totalidade e, por isso, carente, como em um deserto, de si mesma e dos outros. Os laços humanos da sociedade de consumo são definidos por sua volatilidade e indiferença (BITTAR, 2008, p. 59).

Embora o direito esteja vinculado diretamente às formalidades da nossa sociedade, não podemos ignorar que, assim, como a contradição está no cerne dessa sociedade, a educação em direitos humanos também carrega em seu bojo a possibilidade da contradição, podendo dessa forma, possibilitar uma formação histórica pautada na totalidade.

Aliás, se a educação cabe à formação do ser humano, o acesso aos bens culturais e históricos, a educação em direitos humanos, que em nossa concepção deve se ocupar da discussão ontológica e histórica da dignidade humana, deve ser intrínseca ao processo

educacional. E como tal, a educação em direitos humanos se configura como um espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento que permite a visão da totalidade, condição *sine qua non* da formação para a cidadania e para a compreensão dos direitos e deveres iminentes ao ser humano genérico e universal.

Nessa perspectiva, a formação de educadores em direitos humanos em primeiro lugar deve ser construída tendo como referência os clássicos da humanidade que possibilitam a visão da totalidade. Sobre os clássicos afirma Duarte e Saviani:

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. [...] Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (DUARTE e SAVIANI, 2012b, p. 31).

Só assim a educação em direitos humanos poderá cumprir seu papel contra-hegemonico, oportunizando o encontro com diversos lugares e pessoas em diversos momentos da humanidade, encontros esses que se constituem como possibilidades únicas de possibilitarmos a abstração da dignidade do homem, onde seja possível empreender um processo humanizador que garanta o desenvolvimento ético do ser humano. Ética essa que para Gramsci⁶⁶ (apud Duarte e Saviani, 2012a, p. 05), “é uma síntese individual de ações transformadoras do mundo à volta do indivíduo, desde o ambiente mais imediatamente próximo até o gênero humano como um todo”. E que segundo Duarte e Saviani (2012b, p. 15), só é possível mediante a filosofia, que é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem:

E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. Gramsci (1978, p. 34-35) dizia que a filosofia é uma especialidade que interessa a todos os homens. Enquanto as especialidades, de modo geral – veja-se o exemplo da entomologia –, interessam a uma pequena parcela de homens. A filosofia trata daquilo que é a qualidade humana por excelência, isto é, o pensamento, razão pela qual ela interessa a todos os homens. Por isso ele entendia que “todos os homens são filósofos”, porque todos pensam, elaboram os próprios pensamentos e expressam a compreensão que têm de si mesmos e das coisas. Esclarecia, porém, que, se todos os homens são filósofos, nem todos exercem, na sociedade, a função de filosofar. Daí, então, os especialistas em filosofia, que, entretanto, se dedicam a uma especialidade que interessa não apenas a

⁶⁶ GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. 4 vols. Torino, Einaudi, 1975.

poucos homens, mas a todos, à humanidade em seu conjunto. Mas o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo. Assim, podemos concluir que a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador (DUARTE e SAVIANI, 2012b, p. 15-16).

Eis o desafio que a formação em educadores em direitos humanos nos coloca, garantir que por meio dos clássicos os professores possam captar os movimentos históricos, compreender as leis que regem a sociedade e assim compreender a produção da existência humana em seu tempo. Para tanto, é necessário que seja superada a visão pragmática e limitada que a concepção fenomenológica tem dado a essas formações e que o PNEDH propõe, concepção essa que não apreende as crises, os problemas sociais e como consequência a violência como decorrentes da superestrutura e da infraestrutura⁶⁷ da sociedade. Eis a possibilidade de formarmos o cidadão sujeito de direitos e deveres de fato e de uma nova forma de sociedade. Embora os propósitos da educação sempre estiveram a serviço do capital como denunciado por Kuenzer⁶⁸, a mesma reitera que não devemos tirar da educação a importância que lhe cabe na construção de um projeto contra-hegemônico:

Reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere “empregabilidade”, é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é, mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra-hegemônico (KUENZER, 2008, p. 69).

Assim, a proposta aqui encerrada é de construir um grupo de estudo na Escola Municipal Imaculada Conceição no período noturno com o objetivo de proporcionar a apreensão dos determinantes materiais da sociedade, pois, como já colocado, nossas “ideias, representações e consciência está, no princípio, diretamente vinculado à atividade material e ao intercâmbio material dos homens” (MARX e ENGELS, 2006, p. 51).

⁶⁷Esses dois termos foram cunhados por Marx, denomina-se infraestrutura a estrutura material da sociedade (sua base econômica e as relações materiais de produção), já a superestrutura corresponde à estrutura jurídico-política representada pelo Estado, pelo direito e pela estrutura ideológica referente às formas de consciência social como a educação, as leis, a religião, a filosofia, etc.

⁶⁸Para Kuenzer (2008), nos dias atuais a educação trabalha atendendo os princípios do capital humano.

Plano de Intervenção:

Entendemos que o mínimo para intervir numa situação é conhecê-la em suas raízes.
Caso contrário, corremos o risco de aprofundar as feridas acreditando saná-las.
(SOUZA et al, 2003, p. 116).

Assim, mediante um encontro mensal (março de 2015 a dezembro de 2015), será estudado obras clássicas mais antigas e também obras mais atuais que permitam aos professores apreender a totalidade, apreensão essa necessária segundo Alves (2006, p. 10), para que o homem entenda não só a si mesmo, mas todas as atividades humanas e seus resultados. Pois apenas mediante a apreensão da totalidade que o professor poderá efetivar uma educação emancipadora que garanta de fato os direitos humanos.

Nesse sentido as obras a serem estudadas são:

- O pensamento burguês no Seminário de Olinda de Gilberto Luiz Alves.

Objetivo: compreender as forças materiais que impactaram no pensamento do Bispo Azeredo Coutinho, que mesmo representando o pensamento do antigo regime, construiu no Brasil as bases da escola moderna.

- A produção da escola pública contemporânea de Gilberto Luiz Alves.

Objetivo: Discutir a universalização do ensino como uma necessidade de sobrevivência da própria sociedade capitalista.

- A ideologia Alemã de Marx e Engels.

Objetivo: Discutir a importância da ciência da história na interpretação dos dados históricos em detrimento do idealismo próprio da fenomenologia.

- História social dos direitos humanos de José Damião de Lima Trindade.

Objetivo: Conhecer a história dos direitos humanos mediante a produção material da sociedade e a importância das lutas na configuração desses direitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eneá de Stutz. Apresentação. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e história em Mato Grosso: 1719- 1864**. 2ª ed. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 1996.
- _____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. (coord). **Escritos sobre a instrução pública: Condorcet**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ALVES, Giovanni. **Lukács e o século XXI: Trabalho, Estranhamento e Capitalismo manipulatório**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.
- _____. **A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BITTAR, Eduardo C. B. Modernidade e racionalismo: para uma crítica da razão instrumental. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos- II**, 2002, SEDH. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html> Acesso em: 10 de Março 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf Acesso em: 12 de Abril 2013.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos- III**, 2009, SEDH. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3> Acesso em: 10 de Março 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. MEC/SASE, 2014.
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10 de Set. 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BENINCÁ, Elli. Pedagogia e senso comum. In: DALBOSCO, Cláudio A; CASAGRANDA, Edison A; MÜHL, Eldon H. (Orgs). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-298.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In: **Direitos humanos no Brasil 3: Diagnósticos e perspectivas**. Passo Fundo, IFIBE, 2012. (p.21-35). Disponível em:
http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/728_relatorio_periodico_dh_3.pdf Acesso em: 01 de Out. 2014.

CARVALHO, Marta Chagas. História e Historiografia da Escola Pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CHASIN, José. A “politicização” da totalidade: oposição e discurso econômico. **Revista Temas de Ciências Humanas**. nº 02, São Paulo, Grijalbo, 1977. Disponível em:
<http://www.verinotio.org/publicacoes/apolitizacao.pdf> Acesso em: 10 de Out. 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Capitalismo, civilização e poder. In: **Estudos avançados**. Vol. 25, nº72. São Paulo, p. 251-276, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10585/12327> Acesso em Set. 2014.

CONAE. **Documento final da Conferência Nacional de Educação**, de 27/05/2010. In: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 04 de Set. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pesquisa Histórico-Educacional no Brasil: um depoimento a partir de uma trajetória. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2010.

DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, n. 6, p. 121-154, jun. 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/joaoricardo/joao_ricardo_dh_cidadania.pdf
Acesso em: 20 de Nov. 2014.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton, SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: _____. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. (p. 01-11).

_____. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. de Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERRARO, Alceu. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FLORES, H. J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão**, de 26 de agosto de 1789. In: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html> Acesso em: 20 de Nov. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas- SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola. In: LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN, Pedro (orgs). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

_____. **A era das revoluções**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. **Depois da queda**. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HUBERMAM, Leo. **História da riqueza do homem**. Trad. de Waltensir Dutra. 22ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971/2000)**, 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317290&fd=y>
Acesso em: 08 de Nov. 2013.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em direitos humanos e escola pública: um caminho a ser construído**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília no ano de 2011. Disponível em:
http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/jesus_hap_me_mar.pdf Acesso em: 08 de Nov. 2013.

JÚNIOR. Antonio Thomaz. A territorialização da cana-de-açúcar no Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/459/1818> Acesso em: 20 de Nov. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEONEL, Zélia. Tendência atual da história da educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.

LUKÁCS, Georg. Teses de Blum: (Extrato) A Ditadura Democrática. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1928/mes/teses.htm> Acesso em: 20 de Set. 2014.

MACPHERSON, C. B. **A Democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAIA, Antonio Cavalcanti. Acerca dos direitos humanos e o diálogo intercultural. In: BITTAR, Eduardo (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade até os dias atuais**. Trad. de Gaetano Lo Monaco. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010(a).

_____. **Sobre a questão judaica**. Trad. Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010(b).

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã**. Trad. de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Manifesto do partido comunista**. 2ª ed. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

_____. Prefácio. In: TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: Emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Omega, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1). Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf> Acesso em: 20 de Out. 2014.

NAVES, Márcio B. **Marxismo e direito**: um estudo sobre Pachukanis. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Democracia e dominação da classe burguesa**. [20--]. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo244_Naves.pdf Acesso em: 20 de Set. 2014.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**, 2010. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf> Acesso em: 20 de Set. 2014.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. (p. 19-39).

NUNES, Marcela de Oliveira. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública**. Londrina-PR. UEL: Dissertação de Mestrado, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NUNES_Marcela.pdf Acesso em: 10 de Set. 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humano**. 1948 In: <http://www.dudh.org.br/declaracao/> Acesso: 10/03/2014.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> Acesso: 10/03/2014.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. 1ª etapa. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf Acesso em: 02 de Set. 2013.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 1993. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de>

[%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%20201993.pdf](#)
Acesso em: 14 de Fev. 2014.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo Camargo. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Eduardo Figueiredo de Moraes; FILHO, Heleno Rodrigues Correa. A estratégia da carteira de saúde do trabalhador da cana-de-açúcar. Disponível em: **Estudos do Trabalho**. Ano V. nº 9, 2011. In: <http://www.estudosdotrabalho.org/07revistaRET9.pdf> Acesso em: 02 de Abril 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. (1930-1973) 39ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. (p. 273-284).

SILVA, Artur Stamford da. Leitura sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a possibilidade da não ortodoxia nos direitos humanos. In: _____. **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. (p. 169- 199).

SILVA, K; SILVA, M.H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SYMONIDES, J. Novas dimensões, obstáculos e desafios para os direitos humanos: observações iniciais. In: SYMONIDES, J. (Org.). **Direitos humanos: novas dimensões e desafios**. Brasília: UNESCO, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. (p. 23-75).

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; PEREIRA, Sonia Maria. Sobre(o)viver de crianças e adolescentes: Uma reflexão acerca do método método de pesquisa. **Revista Intermeio**: Campo Grande, MS, v. 9, nº18, p. 104-117, 2003.

STIVAL, Maria Cristina Elias Asper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Educação e trabalho na sociedade capitalista contemporânea: uma análise marxista da violência social e as consequências para o processo educacional.** In: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-197-TC.pdf> Acesso em: 20 de Nov. 2014.

TONET, Ivo. **Ética e capitalismo.** In: JIMENEZ, Susana *et al* (orgs). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas.* Fortaleza: UECE/IMO, 2007, (p. 47-62).

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos.** 3ª ed. São Paulo: Pereirópolis, 2011(a).

_____. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels:** Emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Omega, 2011(b).

_____. **Direitos Humanos: para além do capital.** 2011(c). Disponível em: <http://uniaocampocidadeefloresta.files.wordpress.com/2011/01/direitos-humanos-para-alem-do-capital-1.pdf> Acesso em: 20 de Set. 2013.

TOSI, Giuseppe. **Liberdade, igualdade e fraternidade na construção dos direitos humanos.** In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *Direitos Humanos: Capacitação de Educadores.* Vol I. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos** São Paulo: Cortez, 2010. (p 15-40).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. Vol. I.

2.5 Quais foram os respectivos coordenadores dos cursos de educadores em direitos humanos oferecidos pela REDH? _____

2.6 Quantos professores foram atendidos nos cursos da REDH (matrícula inicial e final), e em quais municípios? _____

2.7 Houve algum critério para a escolha dos municípios a serem atendidos com o curso de capacitação de educadores em direitos humanos da REDH? _____

2.8 As inscrições foram abertas ao público em geral ou direcionadas a um segmento específico, por exemplo: professor do ensino fundamental ou da educação básica. _____

2.9 Nos cursos oferecidos pela REDH, como se deu a elaboração do material didático (módulos)? _____

3. Aspectos relativos à formação.

3.1 Na sua opinião, os conteúdos dos módulos foram adequados à atividade docente? _____

3.2 E o tempo destinado a cada módulo é adequado? _____

3.3 Quais os pontos positivos que você destacaria da atividade formativa? _____

3.4 Quais os pontos negativos que você destacaria da atividade formativa? _____

3.5 O Estado sediou o XI Congresso Internacional de Direitos Humanos em novembro de 2014. Como coordenador do evento, como o senhor avalia a participação dos educadores da educação básica do nosso Estado no GT Educação em Direitos Humanos ao longo dos anos? _____

4 Considerações gerais sobre a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Estado de MS.

4.1 Alguns Estados, após ser sancionado o PNEDH em 2006, construíram seus respectivos Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Qual é a situação do Estado de Mato Grosso do Sul no que tange à construção de seu Plano Estadual? _____

4.2 Quando há a escolha do município para ser atendido com a formação, as secretarias de educação dos respectivos municípios dão algum *feedback* das formações, ou mesmo de ações que passaram a fazer parte da política das mesmas de modo a implementar a educação em direitos humanos no cotidiano escolar? _____

Em caso de resposta afirmativa perguntar:

3.2.1 Mas como explicar a violência que tem perpassado a sociedade? _____

Em caso de resposta negativa perguntar:

3.2.2 Em sua opinião, como a escola poderia colaborar com a humanização do ser humano em nossa sociedade? _____

3.3 Na sua concepção o tema educação em direitos humanos deve ser tratado como tema transversal?

sim não

Por quê? _____

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido: entrevistas

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

DISSERTAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS- PNEHD NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

**MESTRANDA: ANDRÉIA LAURA DE MOURA CRISTALDO
ORIENTADORA: BARTOLINA RAMALHO CATANANTE**

CARTA DE ESCLARECIMENTO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor/a: _____

Cargo/Função: _____

A pesquisa “**A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEHD no Estado de Mato Grosso do Sul**” está sendo por mim desenvolvida, sob a orientação da Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS.

Este trabalho tem por objetivo **levantar as ações decorrentes do PNEHD no nosso Estado e suas contribuições**, para tanto, é necessário um trabalho de campo que inclui aplicação de questionários e entrevistas para levantamento das ações por parte dos órgãos que gerem a educação no Estado de MS e também das Universidades que tem levado a cabo a formação de educadores em direitos humanos como preconiza o PNEHD.

Caso V.Sa. não queira responder a alguma das perguntas que lhe forem feitas, diga isso ao pesquisador. Se preferir não gravar a entrevista, ou interromper a gravação em algum momento, este é um direito que lhe cabe, todavia, salientamos que sua participação é de fundamental importância para que possamos conhecer as ações desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul na implementação do PNEHD. **Esclarecemos ainda que este trabalho será desenvolvido de forma ética, e caso seja do seu interesse seu nome será mantido em sigilo, sendo usado em seu lugar a função em que atua, ou apenas as iniciais do seu nome e sobrenome.** Antecipadamente agradecemos sua colaboração para com nosso trabalho e ratificamos que todas as respostas são de extrema importância para essa pesquisa.

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos do trabalho de dissertação intitulado “**A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEHD no Estado de Mato Grosso do Sul**”, que está sendo realizado pela Prof^a. Andréia Laura de Moura Cristaldo e orientado pela Prof^a. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Declaro ainda que concordo, de livre e espontânea vontade, em responder as perguntas que me forem formuladas através da entrevista. E ainda faço a opção para que na pesquisa seja utilizado:

- meu nome completo
 apenas as iniciais do meu nome.
 apenas o cargo em que atuo.

Campo Grande, _____ de _____ de 2014.

Nome do entrevistado _____

Assinatura: _____

9. Em sua opinião, quais são as causas geradoras da desigualdade social e violência que se expressam na escola?

10. Em sua opinião, há solução para a desigualdade e violência expressada na escola?
() Sim () Não

Em caso de resposta **afirmativa** responda o item 10.1

10.1 Qual é a melhor forma para solucionar esse problema de violência expressada na escola? _____

Em caso de resposta **negativa** responda ao item 10.2

10.2 Por que você acredita que essa violência não tem como ser enfrentada pela escola?

APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido: questionário

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

DISSERTAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-PNEDH NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

**MESTRANDA: ANDRÉIA LAURA DE MOURA CRISTALDO
ORIENTADORA: BARTOLINA RAMALHO CATANANTE**

CARTA DE ESCLARECIMENTOS E TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E CONSENTIDO

Senhor/a _____

A pesquisa **“A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul”** está sendo por mim desenvolvida, sob a orientação da Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS.

Este trabalho tem por objetivo **levantar as ações decorrentes do PNEDH no nosso Estado e suas contribuições**, para tanto, é necessário um trabalho de campo que inclui aplicação de questionários e entrevistas junto aos professores que participaram da formação de educadores em direitos humanos. É por esta razão que solicito a participação de V. Sa. nesta pesquisa, respondendo espontaneamente ao questionário, em anexo, usando sua própria linguagem e da forma mais simples e completa possível.

Caso V.Sa. não queira responder a alguma das perguntas do questionário diga isso ao pesquisador. **Esclarecemos ainda que este trabalho será desenvolvido de forma ética. E garantimos que serão preservados o seu nome e o de sua escola. Assim, o relatório final da pesquisa será elaborado de uma maneira global, sem identificação dos participantes. Somente eu, e minha orientadora enquanto pesquisadoras responsáveis por este trabalho saberemos seu nome.**

Antecipadamente agradecemos sua colaboração para com nosso trabalho e ratificamos que todas as respostas são de extrema importância para essa pesquisa.

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos do trabalho de dissertação intitulado **“A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul”**, que está sendo realizado pela Prof^a. Andréia Laura de Moura Cristaldo e orientado pela Prof^a. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Declaro ainda que concordo, de livre e espontânea vontade, em responder as perguntas que me forem formuladas através de questionário/entrevista.

Campo Grande, _____ de _____ de 2014.

Nome do entrevistado _____

Assinatura: _____