

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

ROBERT LANGLADY LIRA ROSAS

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO AMAZONAS**

Manaus - AM

Agosto/2020

ROBERT LANGLADY LIRA ROSAS

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO AMAZONAS**

Tese apresentada à Universidade Federal do Amazonas, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Doutor de Educação.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosa Mendonça Brito.

Manaus - AM

Agosto/2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R789r Rosas, Robert Langlady Lira
A resignificação da educação em direitos humanos no Amazonas :
educação em direitos humanos no Amazonas / Robert Langlady Lira
Rosas . 2020
226 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

Educação em Direitos Humanos. 2. Formação de Professores.
É Discurso. 4. Amazônia. 5. Argumentação . I. Brito, Rosa
Mendonça de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RESUMO

Esta tese aborda a ressignificação da educação em direitos humanos, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, assentada numa concepção crítica, humanista, libertadora e emancipadora, contraposta às perspectivas abstratas, universalistas e normativistas, apartada de contextos.

Para dar conta da educação em direitos humanos no Amazonas, foi realizado um estudo de caso numa rede de ensino municipal, trazendo para o debate questões de currículo e suas relações com processos de formação continuada de professores, sendo, para isto, analisados a Proposta Curricular da rede de ensino, bem como o discurso dos professores sobre a educação em direitos humanos no cotidiano das escolas.

Os aportes teóricos fundamentaram-se em Kant, Paulo Freire para se pensar questões antropológicas e ético-políticas. Boaventura de Sousa Santos fundamentou discussões sobre os direitos humanos em sociedades capitalistas, coloniais e patriarcais, evitando, assim, que o debate se degenerasse em questões moralistas. A perspectiva crítica de direitos humanos foi assentada no pensamento de Herrera Flores.

A Proposta Curricular e os discursos dos professores foram analisados numa abordagem discursiva, tendo a argumentação, conforme a nova retórica de Perelman e Tyteca, e o dialogismo, em Bakhtin, as teorizações de fundo.

A pesquisa mostrou haver necessidade de ressignificação da educação em direitos humanos no Amazonas, considerando algumas lacunas no processo educativo. Uma delas tem a ver com as consequências do colonialismo e do capitalismo no âmbito dos direitos humanos. Os processos educativos pesquisados não dialogam com os contextos, as especificidades culturais dos alunos; os currículos não atendem questões educativas referentes às populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas; predomina um modelo curricular urbano, à revelia de um currículo da educação do campo; as concepções dos professores sobre educação em direitos humanos apontam, na sua maioria, para questões universalistas, normativistas, perdendo-se de vista a relação com questões contextuais.

O estudo aponta para a urgência de se retomar metodologias problematizadoras, críticas, reflexivas, trazendo a linguagem para o centro do debate, a fim de que sejam elaborados novos

argumentos, outros sentidos e significados para a educação em direitos humanos, nas vozes dos excluídos, explorados, daqueles que tiveram a dignidade negada em processos históricos pautados pela exploração capitalista, aconteceu aos indígenas nos seringais de Putumayo e aos seringueiros, negros, indígenas no Amazonas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Formação de Professores; Argumentação.

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde la ressignification de l'éducation aux droits de l'homme, dans une perspective contre-hégémonique, basée sur une conception critique, humaniste, libératrice et émancipatrice, en opposition aux perspectives abstraites, universalistes et normativistes, en dehors des contextes.

Pour rendre compte de l'éducation aux droits de l'homme en Amazonie, une étude de cas a été réalisée dans un réseau d'éducation municipal, mettant au débat les questions de programme et leur relation avec les processus de formation continue des enseignants, la proposition de programme étant analysée à cette fin. du réseau éducatif, ainsi que le discours des enseignants sur l'éducation aux droits de l'homme dans la vie quotidienne des écoles.

Les contributions théoriques ont été basées sur Kant, Paulo Freire pour réfléchir aux questions anthropologiques et éthico-politiques. Boaventura de Sousa Santos a ancré les discussions sur les droits de l'homme dans les sociétés capitalistes, coloniales et patriarcales, empêchant ainsi le débat de dégénérer en questions moralistes. La perspective critique des droits de l'homme reposait sur la pensée d'Herrera Flores.

La proposition curriculaire et les discours des enseignants ont été analysés dans une approche discursive, ayant l'argument, selon la nouvelle rhétorique de Perelman et Tyteca, et le dialogisme, en Bakhtine, les théorisations fondamentales.

La recherche a montré qu'il est nécessaire de redéfinir l'éducation aux droits de l'homme en Amazonie, compte tenu de certaines lacunes dans le processus éducatif. L'une concerne les conséquences du colonialisme et du capitalisme dans le domaine des droits de l'homme. Les processus éducatifs étudiés ne dialoguent pas avec les contextes, les spécificités culturelles des élèves; les programmes ne traitent pas des problèmes éducatifs liés aux populations autochtones, quilombola et riveraines; un modèle curriculaire urbain prédomine, malgré un programme éducatif rural; les conceptions des enseignants sur l'éducation aux droits

de l'homme pointent, pour la plupart, vers des problèmes universalistes et normativistes, perdant ainsi le rapport avec les problèmes contextuels.

L'étude souligne l'urgence de revenir à des méthodologies problématisantes, critiques et réflexives, en mettant le langage au centre du débat, afin de développer de nouveaux arguments, d'autres significations et significations pour l'éducation aux droits de l'homme, dans la voix des exclus, exploité, de ceux dont la dignité a été niée dans les processus historiques guidés par l'exploitation capitaliste, est arrivé aux peuples indigènes dans les plantations d'hévéas de Putumayo et aux exploitants d'hévéas, noirs, indigènes d'Amazonas.

Mots clés: Éducation aux droits de l'homme; Formation des enseignants; Argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROBLEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS.....	26
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS	28
1.2 DOCUMENTOS INSTITUIDORES DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	44
1.3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	46
1.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	54
1.5 A CONSTRUÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	61
1.6 O CONTEXTO AMAZÔNICO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	65
2 PROPONDO UMA RACIONALIDADE CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	71
2.1 KANT E A FILOSOFIA TRANSCENDENTAL	72
2.2 KANT, O TEÓRICO DOS JUÍZOS.....	73
2.3 A FILOSOFIA PRÁTICA E A LEI MORAL	77
2.4 A FILOSOFIA PRÁTICA E O PROJETO ANTROPOLÓGICO DE KANT	83
2.5 MORAL E ANTROPOLOGIA EM KANT.....	86
2.6 A ANTROPOLOGIA DE KANT.....	87
2.7 O APERFEIÇOAMENTO MORAL COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	90
2.8 A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE	106
3 DIALOGANDO COM AS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	116
3.1 A ABORDAGEM DISCURSIVA NA ANÁLISE TEXTUAL.....	130
3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITACOATIARA AM.....	136
3.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES	166
3.4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	186
4 SUPERANDO LACUNAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

Pretende-se com esta tese, cujo título é “A resignificação da educação em direitos humanos no Amazonas”, resignificar a educação em direitos humanos decorrente do paradigma hegemônico instituído, pautado em teorias abstratas, universalistas e normativistas, apartado dos contextos sociais, contrapondo-o a uma perspectiva contra-hegemônica, assentada numa concepção crítica, humanista, libertadora e emancipadora, tendo como realidade de pesquisa o processo educativo no Amazonas no tocante à educação em direitos humanos (EDH).

A resignificação é necessária para (re)pensar os sujeitos de direitos hoje, num país como o Brasil, historicamente marcado por ideologias oligárquicas tão vigorosas, geradoras de desigualdades sociais, exploração, espoliação, atualizadas na contemporaneidade pela negação do reconhecimento de direitos aos negros, indígenas, mulheres, trabalhadores do campo, aos pobres.

A relevância do estudo parte do princípio que às diversas concepções teóricas correspondem diferentes sentidos atribuídos à educação em direitos humanos na realidade histórica e social. Conhecer estes sentidos pode contribuir para a consolidação da cultura de direitos humanos nas escolas públicas de educação básica numa perspectiva crítica, contextualizada, humanizadora, libertadora, bem como pode contribuir nos processos de formação continuada de professores nas escolas, locus privilegiados da formação.

O processo de construção da pesquisa iniciou no contexto do curso de especialização “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, realizado na modalidade a distância pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em parceria com a SECADI/MEC, SEDUC e SEMEDs, envolvendo 400 participantes e 17 municípios do Estado do Amazonas. Neste processo, orientamos estudos que objetivaram uma reflexão crítica da relação entre desigualdade social e os direitos humanos.

O campo de problematização do estudo se constituiu na indagação de como se produzem as condições teóricas e condições sociais para uma análise de transição da visão normativista, predominante no campo do direito (e que, por conseguinte, reverbera no campo da educação

em direitos humanos), cuja unidade de análise é centrada na norma, para uma concepção processual, contextual, centrada na organização social da emancipação e da libertação.

No decorrer do estudo, a perspectiva de alternatividade pôs em xeque o próprio pensamento alternativo, no sentido de que não basta pensar em alternativas, sem se questionar o porquê, o para quê, com quem e como se vai alternar, evitando que o processo científico da pesquisa caísse na inanição de alternativas irrealistas, desprovidas de sujeitos históricos, presa fácil de um viés tão-somente militante.

Roberto Lyra Filho, no pequeno-grande livro intitulado *O que é o direito?*, ao retomar a antítese ideológica que aprofunda a distância entre Direito e realidade social, traduzida nos principais modelos de ideologia jurídica, quais sejam o jusnaturalismo e o juspositivismo, defende que “O Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa, pois indica os princípios e normas libertadores, considerando a lei um simples acidente no processo jurídico, e que pode, ou não, transportar as melhores conquistas.” (LYRA FILHO, 1982, p.4). É assim que o autor vai, no decorrer da sua obra, definir o direito como enunciação dos princípios sociais da liberdade, tornando-se em uma das referências para esta pesquisa.

Nesta direção, buscamos categorias e conceitos firmes, para identificar na educação em direitos humanos condições sociais de análise de novas juridicidades, de novos sujeitos sociais, não somente “assujeitados” pela perspectiva normativista, mas também com condições de, na práxis, disputarem projetos contra-hegemônicos, não se furtando às questões sociais e políticas onde, na heterogeneidade das lutas e concórdias, os sujeitos podem formular condições do que é justo, do que é injusto; do que oprime, do que emancipa; do que escraviza, do que liberta.

Há um empenho do estudo de não somente criticar o modelo de racionalidade indolente, dominante no ocidente há pelo menos duzentos anos, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2002), mas também de propor alternativas pautadas num humanismo emancipatório e libertador e em postulados de uma teoria crítica dos direitos humanos (HERRERA FLORES, 2009; ESCRIVÃO FILHO e SOUZA JÚNIOR, 2016), que procuram restituir a confiança no poder de homens e mulheres para quebrarem as algemas das opressões e espoliações que os alienam da História, para se tornarem sujeitos ativos de uma experiência crítica e libertadora.

No afã de desafiar a racionalidade indolente, que faz uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante, teoricamente nos ancoramos nos conceitos de Souza Santos

(2002) de sociologia das ausências e sociologia das emergências, para, metodologicamente, através de uma abordagem discursiva dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, fazer emergir propostas compatíveis com um humanismo emancipador e libertador, cuja eticidade é discutida em Kant (2006) e cuja politicidade é assentada em Paulo Freire (1980).

Por se tratar de um estudo teórico-prático, foram analisados documentos instituidores (ou que ao menos tentam instituir) da política nacional de educação em direitos humanos, tantos nos seus normativos ascendentes (desde a Declaração Universal dos Direitos e outros normativos), quantos nos seus desdobramentos em programas, diretrizes nacionais de educação em direitos humanos.

Não obstante haver uma farta elaboração normativa (Política Nacional em Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos, dentre outros documentos), não há impacto efetivo dessa temática nas propostas curriculares e nas práticas educativas das escolas do Amazonas.

Os discursos dos professores participantes desta pesquisa, quando interrogados sobre o tema, não argumentam a partir de uma práxis educativa assentada na educação em direitos humanos, apesar de manifestarem conhecimentos conceituais razoáveis.

Nos currículos escolares pesquisados também não se observa a presença da temática de educação em direitos humanos nem na forma de componente curricular, nem na abordagem metodológica da prática educativa, através de projetos ou de temas transversais.

Além disso, não há políticas de formação continuada de professores do ensino fundamental, nas redes públicas de ensino do Amazonas, voltadas para este assunto. Ressalte-se que a formação inicial, a cargo das universidades e instituições de ensino superior não tiveram o alcance deste estudo.

Por outro lado, uma observação atenta do cotidiano escolar manifesta situações que merecem atenção das políticas educacionais porque envolvem afrontas aos direitos humanos, tais como dificuldades para lidar com a diversidade, com a inclusão social através da escola e com processos democráticos e participativos na escola. Há situações de violação de direitos referentes a assédios, bullying, preconceitos, discriminações, sem contar cenários de dificuldades de aprendizagem de alunos retratada no rendimento escolar, na qualidade desigual

dos índices de aprendizagem dos alunos e no abandono escolar. Há muita coisa boa que acontece na escola, há muitas conquistas e avanços que vêm acontecendo, contudo não há como desconsiderar o cenário supracitado.

Por assumir a linguagem como um elemento fulcral, próprio das abordagens hermenêuticas e discursivas, o estudo herda os conceitos de dialogismo, argumentação e da Nova Retórica (FIORIN, 2015 e PERELMAN-TYTECA, 2005), para reconfigurá-los numa abordagem hermenêutica e dialógica para análise dos discursos dos professores, bem como o discurso dos documentos orientadores do currículo escolar e normativos da Educação em Direitos Humanos.

No que tange à formação continuada de professores, o estudo interroga, diante de diferentes aportes teóricos, sobre as possibilidades de um sujeito humano que se constitui na investigação de sua própria prática, através de processos reflexivos, desenvolvendo, na intersubjetividade, num processo de trocas discursivas, a retomada dos fins da educação, para aí identificar a dignidade humana em suas relações com os direitos humanos.

A preocupação com a educação em direitos humanos configura-se na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, desdobrando-se nas diferentes convenções, tratados e planos celebrados no âmbito das Nações Unidas, bem como no contexto brasileiro, tal como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

No seu conjunto, esses documentos definem parâmetros mínimos de direitos humanos a serem observados pelos Estados signatários, no sentido de que a dignidade humana seja praticada, protegida, monitorada e, sobretudo, torne-se a base da cultura universal, tendo a educação um papel determinante, quer com a inclusão dos Direitos Humanos nos currículos escolares, quer com a incorporação dos Direitos Humanos nos programas de formação de professores, tornando a própria educação em direitos, em si mesma, como um direito humano.

Numa sociedade injusta e desigual como é o Brasil, promover, discutir e pesquisar direitos humanos tornar-se-á mais factível se a temática da dignidade humana e da garantia de direitos forem historicizadas, quer dizer, abordadas numa clara percepção das contradições, mediações e determinações constitutivas da relação indissociável entre o plano estrutural e o conjuntural.

Nesta perspectiva, o estudo abordou a temática da educação em direitos humanos ancorada no contexto amazônico, procurando identificar suas especificidades, possibilidades e os limites de se apreender a compreensão do sentido de direitos humanos consignados no contexto da educação escolar pública e na “voz” (muitas vezes silenciada) dos principais responsáveis por sua efetivação: os professores, daí o estudo assumir o formato de estudo de caso.

Outrossim, gostaríamos de já antecipar uma preocupação que marcou todo o nosso itinerário de pesquisa: como pensar a educação como um problema filosófico e político, num contexto histórico marcado por superficialidades e espetacularizações, que nos desamparam ou nos desmotivam no processo de fazer uma reflexão consistente da educação pública no nível da educação básica, mais precisamente do ensino fundamental, onde se concentram as maiores matrículas de crianças e adolescentes amazônicos.

Fazer a experiência deste estudo, nos lugares enunciativos concomitantes de pesquisador, professor universitário e gestor público de rede de ensino, exigiu muito rigor metodológico, porém permitiu-nos pensar e repensar a educação como um problema ético-político, do qual nunca deveríamos nos abster, sob pena de não conseguirmos uma prática educacional crítica, emancipadora, assentada na razão. Não à toa elegemos Kant e Paulo Freire como aportes expressivos desse estudo. Por caminhos teóricos e por contextos históricos diferentes, ambos insistiram que a educação deve ensinar a pensar criticamente a partir de fins postos.

Assim, pretendemos também contribuir com o conhecimento científico e acadêmico na área de formação de professores, através de uma análise conceitual, empírica e compreensiva, num momento histórico em que a educação brasileira e, portanto, amazônica, implementa a Base Nacional Comum Curricular, implementa um Referencial Curricular Amazonense – RCA, enfatizando não só competências e habilidades cognitivas, mas também competências e habilidades socioemocionais de aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, a pesquisa problematizou possibilidades de superar uma estrutura de pensamento abstrato no campo da educação em direitos humanos, convertida em concepção jurídica e racionalidade hegemônica, inapta para captar a complexidade, os contextos e as mutações das realidades sociais e políticas, inserindo a pesquisa no processo de conhecimento da educação em direitos humanos enquanto exigência de identificar parâmetros para a

compreensão da legitimidade epistemológica de novos conceitos e de novas categorias compatíveis com o delineamento de princípios contra-hegemônicos, o que significa entrever, ao menos, uma educação emancipadora e libertadora no contexto amazônico.

É de grande valia ressaltar que o pesquisador não foi neutro em nenhuma etapa da pesquisa, buscando, ao contrário, construir posicionamento que envolveu desde o recorte do objeto, passando pela pesquisa de campo e por todo o processo analítico e reflexivo, na medida em que o ponto de partida da investigação pressupõe um a existência de um direito *praeter, supra* ou *contra legem*, reconhecendo a educação em direitos humanos não como ordem estagnada, mas a positivação do direito dos espoliados e oprimidos enquanto direito social.

O percurso da tese foi assim estruturado: *a introdução*, que apresenta as linhas gerais do estudo e os recortes feitos em nível de aspectos epistemológicos, teóricos e políticos, trazendo também o *percurso da pesquisa* e um texto intitulado *O homem e o pesquisador*, cujo objetivo foi narrar o processo de estranhamento do pesquisador ante o fenômeno pesquisado decorrente de como aprendeu e apreendeu a lidar com a dignidade e com os direitos humanos ao longo de sua vida, tornando-se, também, um colaborador da pesquisa. No primeiro, intitulado *Problematizando a racionalidade do paradigma dominante da Educação em Direitos Humanos*, procuramos caracterizar conceitualmente o que chamamos de racionalidade ocidental dominante, que impregna o paradigma dominante da educação em direitos humanos, estabelecendo a problematização entre essa racionalidade e os documentos instituidores da educação em direitos humanos. O segundo capítulo, intitulado *Construindo uma proposta alternativa ao paradigma hegemônico de educação em direitos humanos* buscamos delinear outra racionalidade para dar conta de uma práxis libertadora e emancipadora da educação em direitos humanos no contexto das escolas públicas do Amazonas. Já o terceiro e último capítulo é denominado *Refletindo sobre experiências emancipatórias e libertadoras possíveis*, busca compreender as experiências sistematizadas pela pesquisa, através da hermenêutica diatópica e à luz dos princípios alternativos erigidos no capítulo anterior.

O PERCURSO DA PESQUISA

O estudo tem por problemática a educação e como problema a lacuna que há na Educação em Direitos Humanos por carecer de fundamentação filosófica e antropológica, quer no discurso dos professores, quer nos currículos do ensino fundamental (nível de ensino pesquisado), que no discurso dos professores de escolas públicas de educação básica do

município de Itacoatiara/Amazonas. tendo como premissa o entendimento e a relevância desta interpretação para a consolidação da cultura de direitos humanos nos processos de formação continuada de professores nas escolas, locus privilegiados da formação.

O Objeto de pesquisa: a resignificação da educação em direitos humanos face à contraposição de um paradigma pautado em teorias abstratas e universalistas de educação em direitos humanos a uma concepção contra-hegemônica, pautada na perspectiva libertadora e emancipatória.

O problema: a investigação dos fatores impeditivos (lacunas) para a realização da educação em direitos humanos na perspectiva crítica no processo educativo de escolas públicas do município de Itacoatiara AM.

A tese: a resignificação da educação em direitos humanos decorrente do paradigma hegemônico, abstrato, universalista, contraposto a uma perspectiva contra-hegemônica, crítica, humanista, libertadora e emancipadora.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes **questões norteadoras**:

- Quais as possibilidades de resignificação da educação em direitos humanos a partir da crítica ao modelo de racionalidade dominante?
- Quais os documentos que norteiam a educação em direitos humanos?
- Qual o entendimento dos professores participantes da pesquisa acerca da educação em direitos humanos e como dão conta disso em sua prática pedagógica?
- Qual o potencial dos princípios da filosofia prática kantiana e da educação libertadora em Paulo Freire para fundamentar uma proposta contra-hegemônicas de educação em direitos humanos?

Tais questões foram elaboradas visando ao alcance do seguinte **objetivo geral**:

- Resignificar a educação em direitos humanos, a partir de uma crítica ao paradigma hegemônico.

Para isso, pretende-se atingir os **objetivos específicos**, quais sejam:

- Problematicar conceitos vinculados ao paradigma dominante da educação em direitos humanos;

- Interpretar a heterogeneidade das concepções de educação em direitos humanos nos documentos instituidores que intencionam estabelecer a política da educação em direitos humanos nas escolas públicas municipais de Itacoatiara AM, bem como no discurso dos professores e no cotidiano escolar;
- Propor alternativas contra-hegemônicas para a educação em direitos humanos no Amazonas, a partir de linhas gerais de um humanismo emancipatório e libertador;
- Compreender as experiências possíveis e disponíveis de educação em direitos humanos sistematizadas na pesquisa, bem como os fatores impeditivos, a partir de princípios de um humanismo crítico, emancipatório e libertador.

Nesta parte introdutória, a metodologia indica o caminho que o estudo percorreu, passando por diferentes etapas ou pólos, todos eles articulados em torno do problema da pesquisa, tudo em linhas gerais, já que haverá um momento neste trabalho em que apresentaremos a descrição metodológica. Assim, no seu percurso da investigação, utilizamos os princípios da fenomenologia, no sentido da busca da essência dos fenômenos; da hermenêutica, pelo trabalho de compreensão e interpretação dos dados e da dialógica, na medida em que os discursos são interpretados como uma antífona a outros discursos.

O **campo da pesquisa** foram 2 escolas de educação básica da rede municipal de ensino do município de Itacoatiara AM, escolhidas a partir do critério de maior número de alunos matriculados e advindos, predominantemente, de áreas periféricas do município, com um perfil de vulnerabilidades sociais, econômicas, familiares.

Os **sujeitos da pesquisa** foram 12 professores das referidas escolas, escolhidos intencionalmente, tendo como único critério serem professores efetivos na carreira do magistério.

O **tipo de pesquisa**, a) quanto à natureza, caracteriza-se como fundamental, porque construiu conhecimentos sobre o problema; b) quanto às fontes de informação, a pesquisa é teórico-documental, na medida em que se apóia em dados da Proposta Pedagógico-Curricular da Secretaria de Educação - Semed Itacoatiara AM, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), bem como nos documentos legais e normativos atinentes aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos e nos pensadores que trabalham com a questão e c) empírica, na medida em que os dados sobre o entendimento da questão da educação em direitos humanos foram

coletados junto aos professores nas referidas escolas e a partir das observações participantes registradas em caderno de campo do pesquisador nas visitas e reuniões realizadas nas escolas.

Quanto aos **objetivos**, a pesquisa é descritiva e interpretativa, buscando apreender a essência da compreensão dos professores sobre a educação em direitos humanos e a sua aplicação na prática pedagógica.

Quanto ao **modo de investigação**, a pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso, posto que consistiu na busca e na descrição de sentidos sobre a Educação em Direitos Humanos que os sujeitos participantes constroem nos processos interativos de suas práticas educacionais, no contexto das escolas públicas. Estes sentidos, do ponto de vista da argumentação e da retórica, representam diferentes pontos de vista, por vezes conflitantes, presentes numa situação social.

O estudo de caso é, para Chizotti:

uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.” (CHIZOTTI, 1998, p. 102).

Para o autor, o desenvolvimento do estudo de caso supõe 3 fases:

- a) a seleção e delimitação do caso: o caso deve ser uma referência significativa para merecer investigação.
- b) O trabalho de campo: as informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado.
- c) A organização e redação do relatório: “o relatório poderá ter um estilo narrativo, descritivo, analítico, ser ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado. Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo. (p. 103)

Quanto à abordagem, os dados receberam uma análise qualitativa, nos moldes de uma abordagem hermenêutica-dialógica, que será descrita em momento posterior deste texto, em capítulo intitulado descrição metodológica.

Os **instrumentos e técnicas de coleta** de dados foram a entrevista, a observação participante com registros em diário de campo para registro de conversas informais, descrições de cenários e demais percepções, conforme Minayo (2004).

Considerando as técnicas de pesquisa, os dados foram coletados em três etapas interligadas: I) análise de documentos oficiais – dentre os principais estão o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais e a versão atual da Base Nacional Comum II) observações participantes e III) as entrevistas com questões abertas, com as perguntas seguintes:

1. Para você, o que são Direitos Humanos?
2. Qual relação você estabelece entre Direitos Humanos e educação?
3. Qual relação você estabelece entre os Direitos Humanos e o processo educativo na escola?
4. O seu processo formativo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola contemplam os Direitos Humanos?

O HOMEM E O PESQUISADOR

Do pensamento de Kant, temos que o homem é um fim em si mesmo. Devemos tratar os outros não como meio, mas como fim em si mesmo, querendo o filósofo dizer, em outras palavras, que o ser humano não tem preço; tem dignidade.

Como um narrador “onisciente”, o que suponho contar, no fundo, é uma história de dignidade, ou ainda, uma experiência com a dignidade. Porém, sendo uma narrativa, antecipo que há a questão da linguagem. E como diz Heidegger, “somente quando se encontra a palavra para a coisa, a coisa é.” Ou seja, “é a palavra que confere ser às coisas.” (HEIDEGGER, 2008, p.126).

Deste modo, muita coisa que supomos dizer, ou que pensamos dizer, não conseguimos, porque falta a palavra. Heidegger, a partir do poema A palavra, de Stefan George, destaca o verso “Nenhuma coisa que seja onde a palavra faltar.” (HEIDEGGER, 2008, p.124)

Nasci no município de Itacoatiara AM, aos dezesseis dias no mês de novembro de mil novecentos e sessenta e seis. Minha família era composta pelo pai e pela mãe e quatro filhos. Pai e mãe eram professores. O pai, pedagogo, exerceu pouco tempo a profissão; a mãe, foi alfabetizadora, depois gestora de escola. Minhas duas irmãs se tornaram pedagogas e meu único irmão, engenheiro florestal.

Fui alfabetizado por minha mãe muito cedo. Lembro-me que li, com ela, O patinho feio e outros contos infantis. Era muito rigorosa no método, porém o lado materno acabava falando mais alto. Havia muito amor envolvido na relação educativa.

Estudei todo o ensino primário até o segundo grau, como se falava na época, em escolas públicas da minha cidade. Fiz o curso de Magistério, cumpri estágio em salas de alfabetização. Depois escolhi o curso de Letras e estudei na Universidade Federal do Amazonas não só a graduação, mas também a especialização, o mestrado, o doutorado (costumo dizer que sou filho adotivo da Ufam, entrei aos dezenove anos e cá estamos nós até os dias de hoje) e depois tornei-me professor do curso de Letras.

Ainda na graduação, fiz concurso para a Secretaria Estadual de Educação e, simultaneamente, estudava e ministrava aulas. Foi um período duro demais, porque trabalhava em escolas diferentes (pela manhã, ministrava aulas no Marquês de Santa Cruz e, à noite, aulas da escola Barão do Rio Branco). Mais na frente, a Seduc fez minha lotação no Colégio Estadual, Colégio Brasileiro e Barão do Rio Branco. Me lembro que no Colégio Brasileiro as salas de aula eram superlotadas naquele tempo (não sei como está hoje). Havia uma turma com mais de 50 alunos, de tal modo que eu “dava aulas” da porta da sala. Dá pra rir e dá pra chorar.

Casei e me tornei pai neste período. A família se tornou para mim meu bem maior. O financeiro apertou demais, de tal modo que precisei ministrar aulas em um horário e, no outro, trabalhava numa casa bancária. Tornei-me “professor-bancário” por algum tempo, dizia um professor meu da Faculdade de Educação – Faced, em tom freireano e irônico, não necessariamente nesta ordem.

Sempre amei demais a família. Porém, numa narrativa curta como essa, é preciso falar de alguém somente. Minha avó por parte de pai se chamava Antônia Rosas. Era muito pobre. A casa era coberta de palha. Não havia luz elétrica, usavam lamparinas. Ela era muito prestativa, trabalhadora e amável. Lavava roupas “pra fora” e, depois que adoeceu, deixou o ofício de lavadeira, passou a cuidar de toda a vizinhança mais ainda. Curava as crianças com chá de

cidreira, hortelãzinho e outros. Soube que ela era indígena, mas depois seus documentos foram todos extraviados e, assim, não pude buscar minhas raízes com mais certeza. Não sei bem o que acontecia comigo, mas achava aquela pobreza muito digna. Lembro-me de alguns hábitos dela, pois a memória vai escasseando no decorrer do tempo, fica somente a memória do coração, embora esta também se desgaste devido ao trabalho, como diz Camus no livro O primeiro homem. Sei que tinha um altar, parecia uma caixa de madeira, ela o chamava de santuário. Havia uma imagem de nossa senhora da Conceição.

No mestrado em educação, no Programa de Pós-Graduação da Faced, estudei a comunicação na Pastoral da Comunicação da arquidiocese de Manaus. Queria compreender como se dava aquele processo formativo em comunicação popular, feito por homens e mulheres muito simples, gente do povo. Estudei essa pastoral à luz dos pedagogia do oprimido, da educação libertadora de Paulo Freire. Estudei as representações sociais de comunicação destes agentes, utilizando aportes teóricos também da teoria das representações sociais em Moscovici.

A escolha deste tema muito se deveu à minha participação na Pastoral da Juventude em Itacoatiara. Nesta época, eu era adolescente e me envolvi demais com a Teologia da Libertação, pois o bispo da época nos aproximava muito desses aportes. Encontrei aqui o sentido e o significado que gostaria de imprimir nos meus estudos. O método do ver/julgar/agir, utilizado nas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs muito impressionou por seu potencial desvelador dos mecanismos ideológicos opressores. A questão do compromisso com os pobres, os excluídos, os que passam fome, diríamos hoje numa linguagem do Papa Francisco, os que precisavam dos 3 ts: terra, teto e trabalho.

Também nesta época conheci o Partido do Trabalhadores, ao qual me filiei anos depois. Na época da Pastoral, o pessoal falava de Marx, capitalismo, comunismo, socialismo. Não sabia profundamente do que se tratava, somente mais tarde li sobre isso na Universidade, mas gostava das palavras e passava a repetir que a gente deveria ser contra os capitalistas, que o Brasil deveria ser comunista, que o povo deve se libertar, etc e tal.

Penso que me deixei levar pelas palavras, pela linguagem...mas “a linguagem é a casa do ser.” (HEIDEGGER, 2008, p.127)

Já entrei na Universidade com essa pegada. Dá para perceber que daí foi um passo para eu me envolver em movimentos estudantis, movimentos de professores, mais na frente “movimentos vem pra rua pela educação”, vem pra luta, vem pra não sei pra onde etc. Me

lembro de um governador que mandou bater na gente. Éramos professores da escola Marquês de Santa, eu e minhas colegas, que depois se tornaram também professoras da Ufam.

Anos depois fui convidado para exercer um cargo de confiança na Secretaria Estadual de Educação. Como o cargo era voltado para a elaboração de políticas e programas educacionais e comigo trabalhava uma equipe muito competente e comprometida de pedagogas, elaboramos um programa educacional que se chamou “Escola Bem Cedinho”.

Era um programa de escola em ciclos, que trazia as crianças de 6, 7 e 8 anos para compor um ciclo de aprendizagem no afã de terem um tempo ampliado para desenvolverem as competências e habilidades próprias da alfabetização. Cresci muito com esse projeto, porque conheci a realidade de muitos municípios do Amazonas e tive a oportunidade para fazer visita técnica a outros estados e ao distrito federal, que desenvolviam a experiência da escola em ciclos, tais como a Escola Candanga de Brasília. Também conheci a experiência do Ceará, que muito me impressionou; do Rio Grande do Sul, de São Paulo, dentre outros.

Vários aspectos da experiência me chamaram a atenção. Um deles tem a ver com a questão do currículo. Nunca havia ficado tão claro para mim que currículo é um artefato social e histórico que contém intencionalidades diretamente conexas com as relações de poder, emancipação, horizonte de ação. Além, é claro, de se poder definir claramente quais aprendizagens são essenciais para as crianças e para qual tipo de sociedade se quer educá-las.

Outro aspecto muito positivo foi o processo de formação continuada como os professores. Tivemos vários encontros marcados pelo diálogo, pela troca de experiência, pela abertura a novas aprendizagens. Cresci muito com a discussão sobre o Parecer Descritivo. Era um instrumento de avaliação que propúnhamos. Foquei muito na questão do texto, de o professor observar, refletir e escrever sobre sua própria prática. Permitir-se tornar observador de sua sala de aula, instrumentar-se de um olhar fenomenológico. Apropriar-se dos princípios da etnografia.

Voltei a morar em Itacoatiara, já não havia mais a vovó Antônia e outras pessoas que eu amava muito. Todas as vezes que eu passava em frente à casinha onde ela morou, eu renovava uma espécie de um compromisso tácito em lutar contra todas as formas de pobreza, de desigualdades, de alienação do humano, de indignidade, causadas por uma racionalidade utilitarista, econômica, mercadológica.

O trabalho foi muito produtivo frente à Secretaria Municipal de Educação. Já entrei com um plano de ação, na medida em que já conhecia a realidade do município. Porém, colocava este plano cotidianamente em discussão. Combinei com as equipes que iríamos incorporar alguns princípios às nossas práticas: 1) gestão democrática e participativa; 2) foco nas aprendizagens dos alunos enquanto um direito de aprendizagem de cada criança, de cada jovem, de cada adulto; 3) empenho por uma formação integral dos alunos, envolvendo aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos, culturais, ético-moral-políticos etc; 4) a formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Na verdade, meu plano continha outros aspectos extremamente importantes, mas que não dependiam unicamente de mim, pois envolviam questões de prioridade do orçamento público e vontade política. Um deles era a realização de concurso público dos professores, pois entendo que não há como valorizar os profissionais do magistério sem integrá-los na relação plano, carreira e formação. As ações de formação continuada, inclusive, ficam soltas fora deste tripé. Além disso, há uma questão fortemente política, que tem a ver com a autonomia do professor. Os professores contratados se sentem, na maioria, como cargos de confiança da administração pública. Daí para a ideia de favor, de compadrio ficava a um passo.

Outro aspecto que eu havia planejado era fazer uma gestão da rede de ensino sincronizada com as metas do Plano Municipal de Educação. Penso que não é possível fazer boa gestão pública sem atenção a um modelo democrático claramente pactuado com a sociedade. O Plano Municipal é um documento cujas metas foram discutidas e aprovadas no Brasil inteiro. Em nível municipal, é aprovado na Câmara. Logo percebi que quem planeja o orçamento municipal não conhece ou não valoriza tal plano. Além disso, o Ministério

Mas enfim, desenvolvemos muitas coisas boas. Uma delas foi um a elaboração, em parceria com todas equipes gestoras, de um programa chamado Toda Criança Lendo. Trata-se de um programa delineado para que todas as crianças tenham acesso ao texto literário todos os dias em sala de aula, inclusive as crianças das creches.

Desenvolvemos outros programas e projetos na perspectiva da formação integral, utilizando o contraturno das escolas para tais atividades, como horta escolar, fanfarras, atividades culturais de dança, jogos etc. Nas creches, procurava diuturnamente desenvolver atividades intersetoriais, articulando saúde, educação e assistência social. Além disso, buscava parcerias com o setor privado.

Gestão pública não é fácil. Desisti. Senti que não havia espírito de time, solidariedade, compromissos comuns. As agendas eram setorizadas. Perdia-se o que há de mais importante na administração pública: as políticas públicas como um direito das gentes na forma de processos institucionalizados.

Meus livros preferidos, que sempre me ajudaram a interpretar o Brasil, são Os Donos do Poder, de Raimundo Faoro, Raízes do Brasil do Sérgio Buarque de Holanda dentre outros, que ajudaram a pensar sobre os grandes males que caracterizam as políticas no Brasil, tributárias do colonialismo e da colonialidade, são o clientelismo, o mandonismo, o prebendalismo, o filhotismo, o nepotismo, que mantém a política como favor, impedindo o protagonismo da ação transformadora pelo direito.

Desfiliei-me radicalmente de qualquer partido político e, por ora, não quero nem falar em partido, inclusive de “esquerda”. Eles envelheceram, não tiveram interesse em se reinventar e perderam seus compromissos com o povo. E nós, de outra parte, devido à nossa tibieza democrática, devido ao nosso pouco envolvimento com experiências coletivas e participativas, ainda não fomos capazes de propor formas contemporâneas de protagonismos representativos dos interesses das gentes.

Acredito nos movimentos sociais, nos movimentos populares, em alguns movimentos sindicais. Acredito no pobre, na rua, onde está a multidão que se transforma em povo. Acredito no espaço público politizável, onde se constroem as subjetividades emergentes. Acredito na literatura. Acredito na família, onde tudo começa e tudo termina. Acredito nos direitos humanos, na democracia e na cidadania. Acredito inarredavelmente na educação e na ciência. Creio no Evangelho.

Do que foi enunciado até aqui, concluo que se trata de um texto incompleto, intransparente. A inconclusividade de um texto é como se o autor, depois de ter escrito o que escreveu, tenha um sentimento de covardia. Por quê? Porque ousou atribuir sentidos ao mundo, fora dos encontros, dos intercâmbios, dos sujeitos históricos e das consciências que participaram do relato.

É como se autor tivesse tentado atribuir sentidos, burlando o princípio de que o mundo não é a minha representação do mundo. Ele é nosso mundo, cujos sentidos são mediatizados pelos intercâmbios entre os sujeitos. A *constituição do mundo* não é um fenômeno subjetivo. É um *fenômeno intersubjetivo, plural, complexo, dialógico*. O papel da pesquisa nas ciências

humanas e sociais teria, assim, que enfrentar o desafio que Sartre coloca de que não há essência quando o homem é objeto da investigação. O que há é a existência. Do latim *existere*.

De qualquer modo, o nome da minha filha caçula é Antônia Rosas.

1 PROBLEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

O objetivo deste capítulo é apresentar e problematizar fatos históricos e conceitos que fundamentam as principais concepções de direitos humanos e de educação em direitos humanos, delimitadas por este estudo. Dialogicamente, o texto irá apresentando as principais características tanto da concepção hegemônica de direitos humanos, quanto da concepção contra-hegemônica, mais precisamente para focar concepções de direitos humanos que transbordam dessas concepções. Neste processo, serão interpretados cenários do contexto amazônico a fim de ancorar o estudo na realidade da educação das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Itacoatiara AM. Ao final, o capítulo problematiza a falta de eficácia e de executividade das políticas públicas de direitos humanos, incluindo a educação em direitos humanos, frente aos grandes desafios postos na contemporaneidade. A esse *gap* entre a farta elaboração normativa e a falta de eficácia e de executividade de políticas públicas chamaremos de lacuna, trazendo fatores impeditivos que acabam afetando a práxis da educação em direitos humanos.

Começemos por um breve olhar para os principais modelos de ideologia jurídica, que apontam para concepções distintas do direito e que dão conta do debate entre o direito natural e o direito positivo, correspondendo às concepções jurisnaturalista e positivista do direito.

Duas palavras-chave definem o positivismo e o iusnaturalismo, quais sejam, a ordem para o primeiro; a Justiça, para o segundo. Duas proposições latinas simbolizam este dilema: *iustum quia iussum* (justo porque ordenado), que define o positivismo; e *iussum quia iustum* (ordenado porque justo), que representa o jusnaturalismo.

O positivismo, para Lyra Filho (2012), apresenta-se sempre como uma redução à ordem posta e, portanto, à ordem do Estado, acatada sem restrições, canonizando a ordem social estabelecida. Para o autor, ainda que avancemos na discussão, permanece o dualismo – direito positivo e direito natural – como uma antinomia que parte o Direito “num ângulo que só vê a ordem e noutro que invoca a Justiça, cujo fundamento não é adequadamente assentado nas próprias lutas sociais e, sim, em princípios abstratos.” (LYRA FILHO, 1982, p.27-28).

Essa breve introdução para demonstrar que aquilo que o autor vai chamar de uma abordagem dialética do direito será uma síntese dessa antinomia (que legitima a ordem posta e imposta), sendo necessário trazer o processo histórico-social para dentro do debate, já que “a Justiça real está no processo histórico, de que é resultante, no sentido de que é nele que se realiza progressivamente.” (LYRA FILHO, 1982, p.56). Direito é Justiça Social, antes de tudo, conclui o autor.

Esta síntese trazida por Lyra Filho é para justificar que uma abordagem do direito, na perspectiva da justiça social, implica que o *jus* seja tomado como práxis, como *locus* de tomada de posição daqueles que o vivenciam, a qual é homologatória do enlace que faremos neste trabalho entre direito e educação em direitos humanos, que também se faz na práxis, apontando para algo que está para ser construído e reconstruído, ou ainda, transformado. Direito e direitos humanos são processos históricos que caminham juntos, tendo a práxis como “a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente”. (KONDER, 1992, p.116)

Nesta direção, o contexto histórico dos direitos humanos está relacionado às lutas de grupos sociais marginalizados, à contestação da injustiça, à ausência de democracia, de liberdade, tendo como cenário o mundo globalizado, com suas tensões e antagonismos, decorrentes de um novo ciclo de expansão do capitalismo, gerador de diversidades e desigualdades, algumas já conhecidas e antigas, outras mais recentes, sinalizando para o fato de que a trama da história se desenvolve com continuidades, recorrências e rupturas.

Importa ancorar essa relação do direito com projetos de grupos que disputam interesses numa discussão mais ampla que abrange o próprio direito, conforme explica Lyra Filho:

Isto depende, é claro, de que Estado, concretamente, surge a legislação – se ele é autoritário ou democrático; se reveste de uma estrutura social espoliativa ou tendente à justiça social efetiva [...]; se a classe social que nele prevalece é a trabalhadora ou a capitalista; se as bases dominam o processo político ou a burocracia e a tecnocracia servem ao poder incontrolado; se os grupos minoritários têm garantido o seu ‘direito à diferença’ ou um rolo compressor os esmaga. (LYRA FILHO, 1982, p.5)

Neste sentido, também referendamos o pensamento de Sanchez Rúbio de que “os direitos humanos são produções sócio-históricas e processos relacionais gerados por atores sociais sobre os quais se teoriza, em contextos culturais e espaço-temporais complexos,

concretos e particulares (RÚBIO, 2017, p.7). Direitos Humanos é um conceito controverso, inacabado e que comporta vários sentidos, que dialogam com diferentes pontos de vista teóricos.

Importa realçar que os direitos humanos foram elaborados tendo a dignidade humana e a emancipação social como ideias reguladoras, assentados numa concepção moderna, herdeira dos direitos naturais, da Teologia, da Revolução Francesa e da Revolução Norte-Americana, comportando uma linguagem que não tem sentido único, ambígua, contraditória, vazada numa lógica de exclusão, já que foram direitos cujos sujeitos, nesta delimitação histórica proposta inicialmente, eram homens, brancos, europeus, cristãos, ficando de fora mulheres, crianças, indígenas, negros, escravos, loucos, operários, deficientes, mendigos, prostitutas.

Esta perspectiva contraditória serve também para sublinhar que, em diferentes momentos históricos, os direitos humanos foram usados ora para emancipar, ora para oprimir e violar direitos de grupos e movimentos sociais. Exemplo disso pode ser o contexto da Guerra Fria, em que os direitos humanos foram um grande instrumento do ocidente para liquidar movimentos de libertação, movimentos socialistas, movimentos revolucionários.

Os direitos humanos, assim, historicamente, estiveram dos dois lados; nem sempre estiveram do lado que chamamos de emancipação social. Portanto, ler os direitos humanos por essa retícula, implica, da nossa parte, vigilância crítica para respondermos de que lado estamos; compromisso ético-político para nos interrogarmos que grupos sociais estão incluídos, quais grupos estão fora.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Em um rigoroso estudo sobre a afirmação histórica dos Direitos Humanos, Comparato (2017) inicia a pesquisa histórica pelo Período Axial, entre os séculos VIII e II a. C. que comporia o eixo histórico da humanidade. No centro desse período, entre 600 e 480 a. C., coexistiram, mesmo sem se comunicarem, os maiores doutrinadores de todas as épocas: Zarastustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o

Dêutero-Isaías em Israel. Todos foram autores de visões de mundo e o período axial enunciou princípios e diretrizes fundamentais de vida, que vigoram até hoje.

Sintetiza Comparato:

“Em suma, é a partir do período axial que, pela primeira vez na História, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes.” (2017, p.23-24).

Deste modo, a noção de uma essencial igualdade entre os homens está posta ainda neste período, considerado por Comparato (2017) como a primeira fase na história da elaboração do conceito de pessoa, em que pese terem sido necessários vinte e cinco séculos para que a Declaração Universal de Direitos Humanos, organização internacional pioneira a envolver a quase totalidade dos povos da Terra, enunciasse que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Comparato (2017) desenvolve o estudo sobre a segunda fase na história do conceito de pessoa afirmando que foi inaugurada por Boécio, no início do século VI, e se caracteriza pelo reconhecimento de que a substância é a característica própria de um ser, sendo o homem composto de substância espiritual e corporal. Essa concepção boeciana de pessoa teria sido adotada por Santo Tomás na *Summa Theologiae* e foi determinante para a concepção medieval de pessoa, que plasmou o princípio da igualdade da igualdade essencial de todo ser humano e “é essa igualdade de essência da pessoa que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos”, diz Comparato (2017, p. 32).

Já a terceira fase na construção teórica do conceito de pessoa temos o sujeito de direitos universais, que proveio com a filosofia de Kant. Com a filosofia kantiana, tem-se o princípio primeiro de toda a ética, que remete para a questão dos fins referentes ao homem e a todos os seres racionais.

Ora, essa ideia kantiana de que o princípio do tratamento da pessoa com um fim em si mesma vai além do dever negativo de não prejudicar ninguém, e chega ao dever positivo de favorecer a felicidade alheia, é entendida por Comparato (2017) como

a melhor justificativa do reconhecimento, a par dos direitos e liberdades individuais, também dos direitos humanos à realização de políticas públicas de conteúdo econômico e social, tal como enunciados nos artigos XVIII a XXI da Declaração Universal.” (COMPARATO, 2017, p. 37).

Assim, apesar de Kant não ter abordado a temática dos Direitos Humanos (devido à cronologia já apresentada), fica claro na *Metafísica dos Costumes* que é possível relacionar Kant à expansão do conceito de dignidade a todo ser humano, no sentido de que se garanta exata igualdade para todos, visto que ela está na base da racionalidade humana sendo, portanto, universal. Acerca disso fala o próprio Kant:

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois um ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outro que, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. É precisamente nisso que a sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim, sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de auto-estima), tão pouco pode agir em oposição à igualmente necessária auto-estima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo outro ser humano. (KANT, 2009, p. 306).

Assim entendida a dignidade humana como universal e independente de contingências sociais, políticas, culturais, econômicas, na medida em que está arrimada na racionalidade do ser humano, consideramos em Kant que esta noção constitui-se num dos maiores legado à modernidade, contribuindo para fundamentar uma constituição universal de direitos humanos.

A quarta etapa no entendimento do conceito de pessoa sequencia a afirmação de Kant do valor relativo das coisas em oposição ao valor absoluto da dignidade humana e diz respeito ao mundo dos valores e com a transformação dos fundamentos da ética. Comparato resume essa etapa afirmando:

Em suma, a quarta etapa na compreensão da pessoa consistiu no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferências valorativas. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em

função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que submete voluntariamente a essas normas valorativas.” (COMPARATO, 2017, p. 38)

A quinta e última etapa na construção teórica da noção de pessoa é inaugurada no século XX com a filosofia da vida e o pensamento existencialista, como reação à despersonalização do homem no contexto do capitalismo, a mecanização e a burocratização da vida em sociedade.

Destaque-se, aqui, a relevância e as consequências desta última etapa não só na elaboração do conceito de pessoa, mas também para a teoria jurídica em geral e para o sistema de direitos humanos particularmente.

A produção filosófica da primeira metade do século XX, segundo Comparato (2017), confirmou a perspectiva da filosofia estoica do caráter único, da identidade singular, do valor próprio e insubstituível da dignidade da pessoa que existe em todo indivíduo. (2017, p. 43). Além disso, complementa Comparato, o pensamento filosófico do século XX “pôs em foco a realidade essencialmente relacional da vida, já implicada, de certa forma, no inter-relacionamento sujeito-objeto, revelado pela teoria axiológica.” (p. 40).

Feita esta breve e panorâmica contextualização dos grandes momentos de afirmação da dignidade humana, reiteramos que a compreensão da dignidade da pessoa e seus direitos não se dá por decreto, não é dom; é tarefa histórica, que precisou e precisa enfrentar violências, mutilações, torturas, massacres, mas que, dialeticamente, avança com a compreensão de que a vida humana tem valor inalienável.

Nesta altura do texto, faremos novamente uma breve retrospectiva de fatos que compuseram a democracia moderna, para evidenciarmos a Independência Americana e a Revolução Francesa e, então, focarmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A partir do século XI, configura-se na Europa Ocidental uma clara tendência à centralização do poder, tanto na sociedade civil, quanto na eclesiástica. Esta sociedade europeia medieval era composta de três grupos sociais dotados de um estatuto jurídico próprio, ligado à condição pessoal de seus integrantes. Eram a nobreza, o clero e o povo. A nobreza e o clero possuíam privilégios hereditários, ao passo que o povo tinha como única vantagem o fato de que seus componentes não se confundiam com a multidão dos servos de todo o gênero. Será justamente contra a concentração do poder em torno de apenas um grupo social que fará sentido

a Magna Carta, tomando-a, aqui, como uma manifestação de rebeldia em favor da liberdade, portanto, um embrião dos direitos humanos.

Deste modo, a Magna Carta de 1215 foi um documento com o sentido inovador, pois consistiu no fato de a declaração régia reconhecer que os direitos próprios dos dois estamentos livres – a nobreza e o clero – existiam independentemente do consentimento do monarca. Aí está a grande contribuição para a estruturação da democracia moderna: o poder dos *governantes* passa a ser limitado, não somente por normas superiores, assentadas no costume ou a religião, mas também por direitos subjetivos dos governados.

Devido à essa primeira limitação institucional dos poderes do rei, pode-se dizer que a democracia moderna desponta em embrião nesse documento do século XIII. Nada a ver, obviamente, com *demokratia* grega. Tal democracia se caracteriza pela soberania popular ativa, com o *demos* exercendo conjuntamente as funções legislativa e judiciária, além da tomada das grandes decisões políticas, como a paz e a guerra.

Assim diz Comparato (2017) que, na democracia moderna a soberania popular é meramente passiva ou formal, pois o governo é representativo. Em compensação, os poderes governamentais são sempre limitados e as liberdades individuais, solenemente afirmadas.” (2017, p. 93).

A Lei de Habeas Corpus – Inglaterra de 1679 foi criada no contexto agitado em que reinaram os Stuart. O habeas corpus já existia na Inglaterra, há vários séculos, como mandado judicial em caso de prisão arbitrária.

Diga-se que o direito inglês, tal como o direito romano clássico, sempre foi criado pelos práticos do foro: advogados, solicitadores processuais e juízes. Diversamente, na Europa Continental, os sistemas jurídicos, desse a fundação da Universidade de Bolonha, no século XI, foram criações intelectuais de juristas e professores, daí seu caráter mais sistemático e abstrato.

No que tange aos direitos humanos, esse diferente método de criação do direito deu nascimento a duas linhas de tradição bem distintas: a inglesa e a francesa. Os ingleses, mais pragmáticos, afirmaram que o progresso na proteção jurídica da pessoa humana provém mais das garantias, sobretudo judiciais, do que das simples declarações de direitos. Ao passo que

para a tradição francesa, uma declaração de direitos tem sempre grande força político-pedagógica, como forma de mudança de mentalidades. (COMPARATO, 2017, p. 101)

Então a relevância do Habeas Corpus, garantia judicial criada para proteger a liberdade de locomoção, plasmou-se em matriz de todas as que vieram a ser criadas posteriormente, para a proteção de outras liberdades fundamentais.

A Declaração de Direitos (Bill of Rights) – Inglaterra de 1689: promulgado exatamente um século antes da Revolução Francesa, o Bill of Rights pôs fim, pela primeira vez, ao regime de monarquia absoluta. A importância histórica do documento representou a institucionalização da permanente separação de poderes no Estado. Apesar de não ser uma declaração de direitos humanos, nos moldes das que viriam a ser aprovadas cem anos depois nos Estados Unidos e na França, o Bill of Rights criava, através da divisão de poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria denominar uma garantia institucional, ou seja, uma forma de organização do Estado cuja função, em última instância, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana.

Pode-se dizer, com Comparato (2017) que:

A transformação social provocada pelo Bill of Rights não pode deixar de ser encarecida. Não é exagero sustentar que, ao limitar os poderes governamentais, essa lei fundamental suprimiu a maior parte das peias jurídicas que embaraçavam a atividade profissional dos burgueses. (p. 107)

O essencial deste documento consistiu na instituição da separação de poderes, com a declaração de que o Parlamento é um órgão precipuamente encarregado de defender os súditos perante o Rei e fortalecer a instituição do júri e reafirmar alguns direitos fundamentais dos cidadãos, como o direito de petição e a proibição de penas inusitadas ou cruéis.

A Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte remetem para as características da sociedade americana – a igualdade essencial de condição jurídica do indivíduo, a defesa das liberdades individuais e a submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular.

A característica mais notável da Declaração de Independência dos Estados Unidos consiste no fato de ela ser o primeiro documento a afirmar os princípios democráticos na história política moderna.

A ideia de uma declaração à humanidade está vinculada ao princípio da nova legitimidade política: a soberania popular. “Na concepção dos chamados Pais Fundadores dos Estados Unidos, a soberania popular acha-se, assim, intimamente unida ao reconhecimento de ‘direitos inalienáveis’ de todos os homens, ‘entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade.’” (p. 118).

Deste modo, a soberania e a autonomia do eu acompanharam o movimento de transformação dos substratos culturais e econômicas da sociedade.

Com Kant, mais precisamente com a moral kantiana, são estreitados os elos entre o *ego cogito*, ontologicamente falando, e a noção de sujeito de direitos, haja vista o destaque ao sujeito a partir da ação moral, livre e racionalmente situada.

De fato, para a filosofia crítica kantiana, o atributo fundamental do sujeito encontra-se na razão, sinalizando para o senso de obrigação moral, entendido como um princípio válido para se estruturar como máxima universal para a ação humana, desdobrando-se em dois sentidos: na concepção do sujeito tido como legislador, homem que elabora os princípios de obediência e os mecanismo de sanção, e como sujeito jurídico, sujeitado à lei de cuja elaboração participou.

Ressalte-se, aqui, a repercussão do pensamento kantiano na construção do pensamento moderno, mormente dada a centralização em categorias representativas para o entendimento do mundo, gerando uma mudança significativa da posição do sujeito no mundo e na história, bem como um questionamento das posições do homem na sociedade, a partir do uso da razão, mais precisamente da razão tomada como capacidade humana a priori de derivar o particular do universal.

A filosofia moral de Kant estabelece um conjunto de normas de comportamento universalmente válidas, cuja preocupação é voltada ao agir racionalmente ético e moral. Para o filósofo, uma conduta ética não depende das circunstâncias, interesses ou de quaisquer componentes empíricos. Para ele, a construção de um sistema de justiça deve ser absolutamente

racional – e, portanto, metafísico, isto é, derivado da razão pura e justificável por si só (BOBBIO, 2000, p. 82-83).

Kant denomina imperativos categóricos a esses mandamentos objetivamente válidos, cujo cumprimento é um dever em si mesmo. Desse modo, o agir moral tem como condição e fundamento a liberdade individual. Um ato não é moral por seu conteúdo (o que se faz), mas pela sua intenção (por que se faz). Os imperativos categóricos se impõem à consciência como simples fato da razão. Somente será moral a conduta livremente autodeterminada, ou, mais precisamente, autodeterminada pela razão pura.

Tem-se, neste aspecto, que a plenitude da condição humana exige que suas ações sejam livres.

Neste tocante, o opúsculo de Kant *Resposta à pergunta: Que é iluminismo* (1784), traz noções do Iluminismo fundamentais à compreensão de sujeito na estruturação da consciência moderna. Desse modo, o Iluminismo é definido por Kant como “a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem.” (KANT, 2004).

Para esta ilustração, o filósofo aponta a exigência da liberdade:

“Se a natureza, sob este duro invólucro, desenvolveu o germe de que delicadamente cuida, a saber, a tendência e a vocação para o pensamento livre, então ela actua também gradualmente sobre o modo do sentir do povo (pelo que este se tornará cada vez mais capaz de agir segundo a liberdade e, por fim, até mesmo sobre os princípios do governo que acha salutar para si próprio tratar o homem, que agora é mais do que uma máquina, segundo a sua dignidade.” (KANT, 2004).

Já neste aspecto parece-nos relevante destacar que há uma concepção de sujeito e de formação no pensamento kantiano que serão estruturantes de todo o pensamento moderno de educação. De fato, somente pela *Bildung* o indivíduo pode chegar ao esclarecimento, chegando à libertação de sua ignorância.

Com efeito, em outro opúsculo, intitulado *Sobre a Pedagogia*, Kant vai afirmar que o homem é a única criatura que precisa ser educada, entendendo-se por educação o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução com a formação. “O homem não pode se tornar um

verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 2011 p. 15).

Também o pensamento de John Lock tem relevância nesta análise, posto se tratar do primeiro teórico liberal. Segundo os estudos de Aranha (1989), o ponto de partida do pensamento de Lock é a teoria contratualista, conforme a qual a legitimidade do poder do Estado é um pacto originário feito entre homens que, no “estado natural”, seriam livres, iguais e independentes. Como no âmbito da vida esse estado é impossível, as pessoas consentem em instituir um corpo político. Ponto alto do pensamento de Lock é que os direitos naturais dos homens não desaparecem em razão desse consentimento, mas subsistem para limitar o poder do soberano.

Falando do pensamento liberal, do qual Locke é um notável representante, diz Aranha:

Outro objetivo da nova ordem proposta é que o Estado não deve intervir, mas garantir o livre exercício da propriedade, da palavra e da iniciativa econômica. Reside aí a expressão dos desejos da burguesia, centrados nos conceitos de *propriedade* e de *liberdade individual*.

A teoria liberal se apresenta como democrática, inclusive porque Locke tem conceito muito amplo de *propriedade*, que significa ‘tudo o que pertence’ a cada indivíduo, ou seja, sua vida, sua liberdade e seus bens. (ARANHA, 1989, p. 140, grifos da autora).

Isto posto, importa evidenciar que estes traços do indivíduo, de sua liberdade e da razão emancipadora constituirão uma estrutura conceitual que marcará as propostas do pensamento liberal. Trata-se de uma concepção de liberdade que norteia a construção dos direitos individuais, especialmente os direitos civis e políticos, elaborados no contexto da Revolução Francesa.

Frente a isso, a pesquisa de Castilho (2013) diz que “a Revolução Francesa enquanto evento histórico estabelece as principais bases para o entendimento dos aportes do liberalismo clássico e da consolidação da noção de sujeito moderno.” (CASTILHO, 2013, p. 28).

A partir da análise das principais declarações de direitos humanos na Modernidade, a forma liberal de se conceber o sujeito moderno adquire uma expansão ainda mais profunda. Desse modo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Declaração de Direitos dos Povos da Virgínia, em junho de 1776, a Declaração da Independência dos Estados Unidos contribuíram para difundir e consolidar a expressão “direitos do homem”, pautada pelas teorias jusnaturalistas modernas.

Segundo Comparato (2010), a independência das treze colônias da América do Norte traduziu o ato inaugural da democracia moderna ao articular o regime institucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e a positivação de direitos. Deste modo, tanto os ideais iluministas, quanto as reflexões políticas de John Locke evidenciam-se no artigo 1º. da Declaração de 1776:

[...] todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, possuem direitos inatos, dos quais, ao entrarem em estado de sociedade, não podem, pôr nenhum tipo de pacto, privar nem despojar sua posteridade: nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir propriedade de bens, de procurar e obter a felicidade e a segurança. (COMPARATO, 2007, p. 114).

Apoiados no modelo da *Bill of Right*, os Estados Unidos imprimiram aos direitos humanos a qualidade de direitos fundamentais, chancelados pelo Estado e elevados ao nível constitucional. A constituição americana destaca-se por ser fundamentalmente moderna, posto que se afirma enquanto um ato da vontade política de um povo.

Sequenciando os marcos históricos europeus para a configuração do discurso hegemônico dos direitos humanos, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 traduziu-se no primeiro elemento constitucional de um novo regime político, conforme estudos de Castilho (2013, p. 29), instaurada a partir da tensão revolucionária que abateu definitivamente as estruturas do Antigo Regime francês. É notável a influência dos ideais americanos dispostos na Declaração de 1776 e podem ser depreendidas da leitura dos artigos primeiro e segundo do texto francês:

“1. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas na utilidade comum.

2. O objetivo de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.” (HUNT, 20102).

É de se destacar que as liberdades individuais ganham um contorno mais expressivo, inclusive por conta da garantia da propriedade privada. Na referida declaração, foi explicitada a noção de “resistência à opressão”, cuja ideias já se encontrava plasmada na Declaração de

direitos da Virgínia. Destaque-se, também, que a nova Carta política subsume o conceito de soberania popular no conceito de “universalidade dos cidadãos”, o que, a nosso ver, aponta para a maneira como a declaração tenta amenizar o processo revolucionário que estava em curso na França.

Na pesquisa de Castilho (2013):

“A Declaração significou a legitimação da burguesia no poder político do Estado como classe dominante. Isso pôde ser verificado principalmente quando do modelo parlamentarista adotado pela Constituição de 1791, na qual se institui o voto censitário, ou seja, os cidadãos são, efetivamente, aqueles que detêm o poder político-econômico na sociedade. Conforme o artigo 2º. Da declaração francesa, a meta de toda associação política reside na conservação dos direitos naturais e imprescritíveis.” (CASTILHO, 2013, p. 30).

No artigo 4º. Destaque-se a formulação dos limites da liberdade individual:

A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique o outro: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem outros limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o desfrute dos mesmos direitos. Esses limites só podem ser determinados pela lei. (HUNT, 2012, p. 226).

Note-se que o Direito passa a regulamentar os conflitos referentes ao exercício das liberdades de cada cidadão, o que, a nosso ver, traduz uma mudança paradigmática imprimida pela doutrina liberal moderna.

No artigo 6º. Tem-se que:

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de participar, em pessoa ou por meio de seus representantes, na sua formação. Deve ser a mesma para todos, quer proteja, quer penalize. Todos os cidadãos, sendo iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem nenhuma outra distinção que não seja a de suas virtudes e talentos. (HUNT, 2012, p. 226)

Pelo disposto neste artigo, nota-se que a lei, expressão da vontade geral, e o princípio da igualdade, não apenas contêm determinações puramente formais no tocante às garantias individuais ante o poder estatal, mas também cintilam os valores comuns da sociedade burguesa do período, vinculados a partir da ideia de livre-arbítrio, de igualdade de oportunidades, “segundo as virtudes e os talentos de cada um”, deixando claro que o conteúdo universalista que sustenta a concepção de igualdade formal é uma das formulações ideológicas mais relevantes do liberalismo.

Os estudos de Passos (2016) apontam que

A primeira fase de internacionalização dos Direitos Humanos teve início na segunda metade do século XIX e findou com a Segunda Guerra Mundial, no qual se destaca o direito humanitário, a luta contra a escravidão e a proteção dos direitos trabalhistas, que culminou com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). (PASSOS, 2016, p. 6)

Assim, mesmo que o debate teórico referente aos Direitos Humanos tivesse evoluído e trazido algumas garantias fundamentais, percebe-se que apenas tomou o caráter dogmático no pós-Segunda Guerra, com a Conferência de São Francisco e com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), destacando-se que “se a Segunda Guerra significou a ruptura com os Direitos Humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução” (PASSOS, 2016, p. 6), ou seja, reconstruir o que a barbárie do totalitarismo destruiu, através da negação do valor da pessoa humana como valor fonte do direito, até então afirmada pelas Declarações precedentes.

Deste modo, a Carta da Declaração das Nações Unidas, de 1945, contém no seu preâmbulo, não só a declaração da necessidade da reafirmação dos Direitos Humanos, mas também a contraposição do Direito aos efeitos nefastos causados pelas duas guerras mundiais.

A fim de se garantir, nesta altura do texto, uma visão histórica dos desdobramentos da referida Declaração, temos A Carta de São Francisco (ou Carta da ONU), juntamente com a Declaração Universal de 1948, e os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, formam a Carta de Direitos Humanos da ONU. Depois de proclamada, a Declaração Universal de Direitos Humanos desdobrou-se nos pactos internacionais do Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, e originou uma série de tratados, como as convenções pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966) e de Discriminação Contra as Mulheres (1979), Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis e Degradantes (1984), dos Direitos da Criança (1989) e das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros documentos, aos quais os Estados signatários se comprometem a desenvolver políticas públicas que implementem suas resoluções e se comprometem a avaliar periodicamente os objetivos estipulados.

A Declaração Universal de 1948 foi o primeiro instrumento jurídico internacional geral de Direitos Humanos proclamado por uma organização de caráter universal. Seus trinta artigos

têm como objetivo principal sustentar uma nova política de direitos voltada à proteção do ser humano, ao reafirmar o direito à liberdade, à igualdade, à fraternidade, a valorização de todas as pessoas, sem qualquer ressalva, como se nota no preâmbulo:

A ASSEMBLEIA GERAL proclama ESTA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações, para que todo indivíduo e todo órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, procure, pelo ensinamento e pela educação, promover o respeito a esses direitos e liberdades e, por medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurar o seu reconhecimento e cumprimento universais e efetivos [...].” (HUNT, 2012, p. 230).

Face à questão da universalidade destes direitos, escreve Bobbio (2010):

[...] A Declaração afirma os direitos de forma universal, no sentido de que os destinatários dos princípios nele contidos não são mais os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; e positiva na medida em que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado.” (BOBBIO, 2010, p. 30)

O artigo 1º. Da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (HUNT, 2012, p. 230). O argumento que preside este enunciado aponta para indivíduos que têm uma existência primária e inicial e dá conta do “indivíduo soberano” com suas vontades, necessidades, desejos e interesses e que permaneceram como a figura central quer nos discursos da economia moderna, quer nos discursos da lei moderna.

A esse respeito, analisa Stuart Hall:

Esta figura (ou dispositivo conceitual) – o ‘indivíduo soberano’ – está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele (sic) era o ‘sujeito’ da modernidade em dois sentidos: a origem ou ‘sujeito da razão’, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas – aquele que estava ‘sujeitado’ a elas. (HALL, 2006, p. 28).

O objetivo deste texto até aqui foi apresentar os principais elementos históricos que subsidiaram a noção de sujeito moderno nascida com a Modernidade. Entendemos que essa

noção antropocêntrica embasa filosófica e politicamente as formas hegemônicas de produção e reprodução social, norteadas a partir do desenvolvimento capitalista.

Nesta altura do texto, problematizamos justamente a concepção universalista dos direitos humanos a partir do pensamento de Herrera Flores (2009), representante da teoria crítica dos direitos humanos, para evidenciar uma das principais lacunas da visão eurocentrada dos direitos humanos, a nosso ver, para o processo de efetivação e fundamentação desses direitos em contextos periféricos, como no caso da América Latina e do Brasil, portanto.

Nossa problematização parte dos estudos de Castilho (2013), que investigou, nos países periféricos, uma percepção e uma vivência simplesmente virtuais dos direitos humanos para uma sensível parcela da população, especialmente negros, povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, mulheres, juventudes pobres e negras das periferias urbanas, que a levou a buscar aportes referenciais teóricos críticos aos marcos hegemônicos, situados mormente no discurso liberal moderno europeu. Daí a necessidade que enfrentou de examinar as referências históricas tradicionais e majoritariamente utilizada para legitimar e fundamentar o discurso dos direitos humanos. De tal modo, a partir dos aportes da teoria crítica, especialmente na proposição de Joaquín Herrera Flores, a pesquisadora buscou a emergência de leituras de mundo e de situações históricas invisibilizadas no discurso tradicional da Modernidade ocidental.

Face ao exposto, partimos, tanto quanto Castilho (2013), do fato de que a Declaração Universal de 1948 galvanizou discursos contraditórios, especialmente no que tange à questão colonial, aspecto profundamente sensível para os impérios coloniais formados pelas potências líderes do processo de “democratização” dos direitos do homem.

O eixo vertebrador que estamos utilizando para essa problematização ancora-se na crítica da noção de sujeito moderno. Deste modo, no preâmbulo da Declaração é possível identificar seu substrato filosófico, o princípio da dignidade da pessoa humana, do qual derivam os fundamentos de liberdade, justiça e paz. Respalda-se no reconhecimento de direitos iguais e inalienáveis, a partir dos quais se mostra possível o exercício da dignidade e da liberdade.

Segundo Herrera Flores (2009), essa concepção encerra o conteúdo básico tradicional dos direitos, qual seja a ideia de direito a ter direitos.

Por se tratar de uma concepção *a priori* dos direitos humanos, a referida concepção exclui da análise as tensões existentes entre o Direito positivo e as práticas sociais que buscam o reconhecimento positivado das condições de viver e produzir, a partir dos diversos grupos e códigos culturais que produzem noções distintas de dignidade, em contextos também diversificados.

O pensamento de Herrera Flores (2009) que herdamos para nosso trabalho tem a ver com a crítica ao sentido restrito de política, de valores e de ideais dos direitos humanos subjacentes (e às vezes explícito) a um tipo de “consenso ideal *a priori*” desenvolvido ao longo da consolidação dessa concepção universalista de direitos humanos, gerando uma ontologia da passividade, porque não dá conta da historicidade dos sujeitos sociais, não se relaciona com os conflitos sociais e cristaliza tramas sociais esvaziadas da ação política concreta, dinâmica e em constante tensão dos diferentes contextos contemporâneos da América Latina e do Brasil.

Deste modo, retomando o confronto entre uma concepção de direitos humanos que historicamente se constituiu entre uma abordagem universalista em oposição a um enfoque contextualista, defendemos, seguindo o pensamento de Brito (2015), que ao apresentar o conceito de “localismo universalizado”, defende que desenvolvamos um pensamento audacioso, que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, apreender e compreender as especificidades da vida presente, articulando o saber local e o senso comum, o senso comum e a razão sensível.

Diz a autora:

Isso não quer dizer que ao levar em conta o senso comum se esteja abdicando da dimensão intelectual. Ao contrário, o que pretende é ultrapassar as categorias de um pensamento tradicional para enxergar e entender que a realidade é o solo onde se nutre toda sociabilidade e que, por isso mesmo, tanto o aspecto sensível quanto o aspecto abstrato da existência precisam ser levados em consideração. Tal atitude possibilitaria, em função dos preconceitos ou das múltiplas convicções, a compreensão das diversas interações que compõem a trama da vida tal como ela é e não tal como a racionalidade científica acha que deveria ser. (BRITO, 2015, p. 48).

Deste modo, este trecho do debate traz o desafio de ancorarmos a categoria de sujeito, de humano ou humanidade, erigida na modernidade, num diálogo com as noções contra-hegemônicas de educação em direitos humanos, na medida em que os princípios que as

sustentam têm a ver com o ser humano em geral, universal. Ao mesmo tempo, defendemos a importância dos contextos específicos onde essa humanidade precisa se realizar. Daí, a proposta de um “localismo universalizado”, enquanto síntese do referido debate.

Defendemos que os direitos humanos nesta perspectiva, em vez de disjunções, teríamos articulações de conceitos, de práticas, de práxis. A mudança que propomos é de cunho epistemológico, posto que a análise dos dados aponta preponderantemente para definições abstratas de direitos humanos no contexto educacional, sinalizando para a ausência de outros modos de pensamento, capazes de aliar o inteligível ao sensível, fortalecendo processos de autorreflexão e de reflexão crítica, retomando em novas bases epistemológicas a pergunta kantianas sobre quem é o homem?

O pensamento de Sanchez Rúbio (2017), articulado ao pensamento de Flores (2009) alertam para o risco teórico-político de nos acomodarmos à dimensão normativa e institucional de direitos humanos, estática e anestesiada, reduzindo as garantias ao jurídico-estatal, apartando a discussão dos direitos humanos de seus processos sócio-históricos de constituição e significação.

Nesta direção, Sanches Rúbio (2017) aponta para uma noção mais complexa de direitos humanos “que processual, relacional e dinamicamente se constroem a partir de práticas sociais e ações humanas que empoderam sujeitos.” (RÚBIO, 2017, p.14).

A nosso ver, a perspectiva crítica dos direitos humanos defendida pelos autores supracitados vem ao encontro dos desafios encontrados no tocante à pauta dos direitos humanos no âmbito da educação. Ou se pensa numa formação embasada na práxis, em que os sujeitos da educação tenham tanto o conhecimento da dimensão normativa, jurídico-positivo e institucional, bem como desenvolvam uma consciência e uma cultura jurídica de proteção, de defesa, de protagonismo, de luta e de ação social cotidiana, que abranjam os diferentes espaços relacionais de convivência (a escola, a casa, a rua, o trabalho, o meio ambiente), empoderando e qualificando os sujeitos para a dimensão pré-violatória.

1.2 DOCUMENTOS INSTITUIDORES DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No século XX, após as duas grandes guerras mundiais, que resultaram em um cenário de desolação, de violências e mortes, a maior parte das nações estava consciente da necessidade dos direitos humanos concebidos como indivisíveis, universais e inalienáveis, tanto é que em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas - ONU, com a finalidade de promover a paz, o respeito e a observância dos direitos humanos, consignados na Carta às Nações Unidas como uma obrigação da própria ONU e dos Estados membros.

Deste modo, a dignidade, conceito estruturante da concepção de direitos humanos assumido neste estudo, emerge como fundamento do ordenamento jurídico a partir do pós Segunda Guerra mundial, como conceito-chave do constitucionalismo pós-guerra, traduzindo uma ruptura com as atrocidades do nazismo e de todos os totalitarismo, tornando-se a dignidade uma possibilidade de deixar as pessoas em igual medida diante do Direito, não diante da lei especificamente. O humano torna-se o grande mote e o fundamento do Auschwitz nunca mais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 traz o desafio de realizar esse grande projeto de dignidade humana para todos.

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos aconteceu em 10 de dezembro de 1948, tornando-se um marco da justificação, da universalização e do reconhecimento da dignidade intrínseca do todo ser humano, isto enunciado no artigo VI da Declaração de 1948 de que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser reconhecido como “pessoa perante a lei”.

Em 1966 foi promulgado, no âmbito das Nações Unidas, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), concomitantemente, porém apartado, do Pacto De Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, cada qual desses pactos impulsionados pelo respectivo bloco de países, como afirmam Escrivão Filho e Souza Júnior (2016) “pelo respectivo bloco de países inseridos nos marcos, de um lado, do capitalismo liberal, e de outro, do socialismo real, o que evidencia como o Direito Internacional dos Direitos Humanos é condicionado pelo cenário político, como o da chamada Guerra Fria.” (2016, p.64). Trata-se, aqui, de um exemplo curioso e notável da quebra da perspectiva ontológica da indivisibilidade e interdependência do que se costuma chamar de gerações de direitos humanos, posto que se tem a coexistência histórica de

direitos de primeira geração – civis e políticos -, com direitos da terceira geração – chamados de direitos sociais e econômicos.

Outro elemento de consolidação dos Direitos Humanos foi a Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorrida em Viena, em 1993. No evento, foram elaborados a declaração e o plano de ação de Viena, que afirmaram, dentre outros aspectos, que os direitos humanos são universais, indivisíveis, inter-relacionados e que é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (MAGRI, 2012, p. 47).

No âmbito do presente estudo, embora tenhamos focado a temática dos Direitos Humanos a partir da Declaração de 1948, importa mencionar o diálogo do tema com a história das ideias, concordando com Comparato ao argumentar que no campo da política e do direito, torna-se necessária a ressignificação de direito natural, podendo-se dialogar, a título de exemplo, com Thomas Hobbes, Rousseau e Kant, como sintetiza o autor:

Por fim, acreditamos ser possível afirmar que o atual sistema dos direitos humanos é, ao mesmo tempo, hobbesiano, rousseauiano e kantiano. Ele é hobbesiano porque foi Hobbes quem primeiro aplicou o método científico para provar que não é possível estabelecer diferenças físicas fundamentais entre os homens, de modo que qualquer justificação da dominação de um grupo de homens sobre outros com base na superioridade das características inatas dos primeiros em relação às dos segundos não faz mais sentido. Ele é rousseauiano porque a característica propositiva e sugestiva dos atuais tratados de direitos humanos tem muito a dever ao aspecto formador do legislador, que se apresenta como um exemplo para a sociedade, da maneira como Rousseau a destaca no *Contrato Social*. Ele é kantiano porque, mesmo que todos os Estados do mundo se unam em uma federação de repúblicas, como imagina Kant, devido à impossibilidade de estabelecer uma força supranacional que obrigue a todos que observem os tratados internacionais, a efetiva realização e vivência dos direitos humanos só pode se realizar se as regras morais forem internalizadas por cada ser humano, de modo que a humanidade e qualquer pessoa sejam sempre tratadas ao mesmo tempo como um fim e jamais simplesmente como um meio.” (COMPARATO, 2003, p. 21)

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos catalisou essa extensa e complexa produção teórica em seu artigo VI, proclamando que todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa. Percebe-se, pelo exposto, que o próprio homem é o fundamento do universo ético e que o movimento histórico testemunha que tal reconhecimento se deu progressivamente, o que importa dizer que também sua tradução em termos jurídicos é inacabada.

Tanto é assim que um olhar atento para o mundo contemporâneo permite perceber o tanto de problemas novos e imprevisíveis, no campo ético-jurídico, trazidos pelo avanço tecnológico, pela biologia molecular, pelo modelo capitalista neoliberal, com impactos no mundo do trabalho, nas questões ambientais, gerando hecatombes e aviltamentos, dividindo a humanidade entre minoria opulenta a maioria indigente.

1.3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Escrever sobre direitos humanos no Brasil requer que se historicize alguns aspectos da sociedade brasileira, tais como: somos tributários de uma experiência colonial que segregou, excluiu, hierarquizou, alienou. Trata-se de um país de cultura hierárquica, injusta, desigual, marcada pela negação de direitos e por uma cultura da violência. No atual momento histórico, é mister mencionar que o Brasil enfrenta o enfraquecimento da democracia, uma crise de representatividade política, uma ampliação das desigualdades socioeconômicas, uma forte crise na saúde pública, por conta da pandemia causada pelo Covid-19, que pôs à mostra a fragilidade da saúde pública enquanto política de Estado, ao mesmo tempo em que evidenciou o descaso histórico dos governantes para com a dignidade humana da população.

Escrivão-Filho e Souza Júnior alertam para o fato de que o colonialismo tem a ver com uma estrutura de dominação/exploração política e econômica de uma população por outra de territorialidade e identidade diferente.

A noção de colonialidade trazidas pelos autores significa uma complexificação e expansão dos sentidos dessa dominação para outros campos que se manifestam em interação e reforço daqueles tradicionalmente inscritos no colonialismo.

Ressaltam os autores que a compreensão do processo histórico dos direitos humanos no Brasil, qual seja, a noção de que o projeto colonial fincou raízes não somente políticas e econômicas, mas também “desenvolveu profundos mecanismos de dominação situados no âmbito do conhecimento, da cultura e da sociedade, que seriam não menos sensíveis e eficazes em suas formas de opressão e exploração”, o que deixou heranças e traços essenciais nas instituições políticas e sociais brasileiras até nossos dias. (Escrivão-Filho e Souza-Júnior, 2016, p.74).

No Brasil, acrescentam os autores, a colonialidade do saber e da cultura se viabiliza historicamente enquanto política educacional, que, por seu turno, gera um círculo vicioso em que a cultura e o conhecimento se retroalimentam como expressão de um privilégio de casta.

Sérgio Buarque de Holanda (1976) explica claramente, na perspectiva do colonialismo, que a tentativa de implantação da cultura europeia, estranha à nossa tradição milenar, foi, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências.

Os privilégios hereditários, as hierarquias, o personalismo, o patriarcalismo, a dependência, a implantação de um modelo de exploração fundiária, às custas da exploração de índios e negros, foram traços marcantes da nossa exploração, sobretudo pelo explorador português, que, segundo o autor, “o que vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho.” (HOLANDA, 1976, p.18). O trabalho penoso fora imputado aos índios e negros.

Tudo isto sem contar a exploração da terra, sobretudo pela monocultura. Diz Buarque:

O princípio que, desde os tempos mais remotos da colonização, norteara a criação da riqueza no país, não cessou de valer um só momento para a produção agrária. Todos queriam extrair do solo excessivos benefícios sem grandes sacrifícios. Ou, como já dizia o mais antigo dos nossos historiadores, queriam servir-se da terra, não como senhores, mas como usufrutuários, ‘só para a desfrutarem e a deixarem destruída’. (HOLANDA, 1976, p.21)

Num contexto mais próximo da atualidade, o globalismo é analisado por Octávio Ianni como um novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, marcado pelo desenvolvimento do capital em geral, “transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolíticas, culturas e civilizações.” (IANNI, 1997, p. 15)

Neste contexto do globalismo, percebe-se a transfiguração do liberalismo em neoliberalismo, sintetizada no que Ianni descreve como traços da ideologia neoliberal:

reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa nacional ou transnacional.” (IANNI, 1997, p. 260)

Sob esse discurso ideológico do neoliberalismo, agravam-se as desigualdades e as contradições estruturais, mormente a subordinação do trabalho (e do trabalhador) aos interesses do capital e do mercado.

Milton Santos (2001), também contextualizando o Brasil na globalização, afirma tratar-se de um processo perverso, no qual a tirania da informação e do dinheiro são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado, que unifica tudo, isto é, coisas, homens, ideias, comportamentos, relações, lugares (SANTOS, 2001, p. 51).

Nesse quadro, diz Santos, “instalam-se a competitividade, o salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia.” (SANTOS, 2001, p. 54).

Considerando a relevância que o autor dá à política, isto é, a arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas, Santos afirma que nos cabe o desafio de indagar diante dessas novas realidades, postas pela globalização, sobre a validade da democracia, da cidadania, conceitos que precisam de revisão, “sobretudo nos lugares onde essas categorias nunca foram claramente definidas nem totalmente exercitadas.” (SANTOS, 2001, p. 55)

Desta forma, Santos fala do processo de tomada de consciência que nos permita a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, “a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência.” (2001, p. 169). Trata-se de construir raciocínios que autorizem uma visão crítica da história na qual vivemos e que incluam uma outra apreciação filosófica da nossa realidade.

Há que se relacionar, também, a história dos direitos humanos, nesta breve contextualização, a resistência aos regimes autoritários no bojo das lutas contra a Ditadura civil-militar implantada no país em 1964, tanto é que, no período anterior ao Golpe, os Direitos Humanos não constavam na pauta de debates e discursos e, somente quando restabelecida a democracia política, com a nova Constituição, dita “Constituição Cidadã”, que o debate sobre Direitos Humanos veio sendo ampliado, concomitantemente ao fortalecimento da democracia.

Ressalte-se, aqui, o nexos que estabelecemos neste estudo entre a Ditadura civil-militar e o colonialismo, na medida em que a ditadura reinventa o colonialismo e potencializa a colonialidade, reinstituindo a velha forma do fazer político no Brasil, isto é, retomando a concentração da deliberação política e distribuição econômica, a violência política de Estado,

as manobras de detenção em massa e a tortura como padrões de repressão, como analisam Escrivão-Filho e Souza-Júnior (2016, p.82).

Este debate sobre Direitos Humanos no contexto brasileiro implica mencionar que o Brasil é signatário de um conjunto de convenções e pactos internacionais, norteados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e que a Constituição de 1988 representa um marco histórico para a temática dos direitos humanos no Brasil, sobretudo por trazer a pauta dos direitos fundamentais, reconhecidos como direitos inalienáveis de todos os cidadãos e cidadãs, incorporando o conteúdo dos direitos humanos ao ordenamento jurídico do Estado, que se compromete a dispor de um conjunto de meios e instituições para garanti-los.

Nesta altura do debate, importa explicitar o confronto entre o que chamamos de noções abstratas de direitos humanos, em contraposição a noções contra-hegemônicas. Vejamos isso na perspectiva de duas correntes que disputam historicamente a questão dos direitos humanos. Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) contrapõem-nas, em seguida, construir um posicionamento teórico assentado na teoria crítica dos direitos humanos.

Podemos chamar de noções abstratas ou teorias abstratas de Direitos Humanos as abordagens que tratam dos direitos humanos a partir de um dos enfoques abaixo:

Primeiramente como situados em um plano superior, constituídos definitivamente e com validade universal, requerendo os trabalhos da razão humana para conhecer o que sejam e como devem ser realizados, mantendo suas características de um ente ou elemento abstrato.

Ou então os direitos humanos teriam sua inscrição na natureza, imanentes à humanidade, com existência plena e completa em si, ainda que encobertos, cabendo aos raciocínios desenvolvidos pelos indivíduos ou sociedades a tarefa de desvendar sua essência.

Finalmente, os direitos humanos poderiam ser compreendidos como mandamentos abstratos, emanados de uma razão superior, mística, apresentando-os em sua condição universal e absoluta.

Notemos que os elementos constitutivos destes enfoques podem ser sintetizados conforme o entendimento de Escrivão Filho e Souza Júnior (2016), os quais são: “1) uma condição etérea (existência imaterial); 2) uma dimensão absoluta (dados de uma vez por todas); e 3) uma validade universal (no tempo e no espaço). Atente-se para o fato de que também aqui se assemelham e estão inseridas noções modernas que buscam explicação na ciência do Direito

para compreender os direitos humanos ora como princípios (éticos, morais ou jurídicos), ora como normas jurídicas em âmbito nacional e internacional.” (2016, p. 47-48).

Para os autores, essas noções abstratas geram, como efeito, a ideia de que os direitos humanos são alheios à ação humana e dissociados da dinâmica social e da história. Além disso, haveria três consequências, quer omitidas, quer ignoradas, quer não enfrentadas pelas teorias abstratas, que são: 1) efeito encantatório ou ilusório; 2) efeito imobilizante; e 3) efeito de ordem.

Integrados entre si, o efeito ilusório aponta para a distância entre direitos previstos e direitos efetivados, de modo que a previsão legal de um direito funciona como ilusão de sua efetivação real. Já o efeito imobilizante refere-se à ilusão da efetivação real dos direitos humanos, gerando, ideologicamente, a sensação de satisfação, arrimada num discurso de ordem e justiça social, que confina a justiça social aos limites do ordenamento jurídico, fazendo com que os direitos humanos sejam identificados, limitados e contidos no rol de direitos positivados.

Em contraposição às teorias abstratas, que atribuem aos direitos humanos um fundamento etéreo ou meramente formal, revestido dos elementos de dimensão abstrata, condição absoluta e validade universal, garantidos pelos efeitos ilusórios, imobilizantes e de ordem, erguem-se as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos.

Para tais concepções, os processos de lutas sociais que produziram a positivação são repostos na história, sustentando a condição eminentemente histórica e cultural dos direitos humanos como lutas sociais concretas da experiência de humanização e de combate às violações de direitos sonogados.

Assim sendo:

O debate conceitual dos direitos humanos encontra, como fundamento teórico, um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação. Assim, os direitos humanos voltam ao domínio do agir humano, de modo que possam ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história. (ESCRIVÃO FILHO E SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 52).

Contrapostas as teorias abstratas às concepções contra-hegemônicas, evidencia-se uma tensão não somente teórica, mas também prática na investigação do cenário atual dos direitos humanos no contexto brasileiro e no sistema global: de uma parte, uma compreensão abstrata dos direitos humanos, esvaziada de historicidade e de contextualização; de outra parte, uma

abordagem que considere os sujeitos que estão por trás das normas e os contextos culturais nos quais se encontram inseridos. De um lado, direitos proclamados, pretendendo-se universais; de outro, realidades políticas, econômicas, socioculturais que negam quaisquer efetivação destes direitos.

Frente a este dilema, os autores apresentam a tensão de fundo que seria entre o universal e o fundacional, considerando universal aquilo que quer se afirmar como válido independentemente dos contextos, em todos os tempos e lugares, enquanto que o fundacional seria a abordagem que considera uma identidade específica que tem memória, história e raízes.

O cerne da crítica à noção de universalidade estaria, assim, voltada para a noção ideológica de superioridade, de imposição cultural, política e econômica, o que por vezes justificaria inclusive guerras justificadas com vistas à realização do bem, da democracia, da liberdade.

O diálogo intercultural, proposto pela teoria crítica dos direitos humanos, seria, na opinião dos autores em destaque, a forma de superação das tensões entre abordagens universalistas e contextualistas. Para subsidiar a teoria crítica dos direitos humanos, encontramos em Herrera Flores a seguinte sustentação:

Una teoría crítica del derecho debe sostenerse, pues, sobre dos pilares: el reforzamiento de las garantías formales reconocidas jurídicamente, pero, asimismo, en la capacidad de los grupos más desfavorecidos por el ordenamiento jurídico en su globalidad a trasladar las relaciones de fuerza a zonas con menos resistencia legal. Es decir, al unir la crítica social a la crítica artística, la fuerza del derecho se manifiesta básicamente en la posibilidad que tengamos de huir de sus propias constricciones con el objetivo de crear nuevas formas de garantizar los resultados de las luchas sociales. (FLORES, 2005b, p. 27).

Percebemos que Herrera Flores parte do reconhecimento jurídico positivado, com as garantias e conquistas já consignadas nestes marcos legais, para agregar questões de contextos culturais, com seus sujeitos, suas demandas, suas historicidades. Aqui parece-nos residir uma das forças motrizes da teoria crítica dos direitos humanos desenvolvida por Herrera Flores: não se pode compreender direito alienado da condição social, dos sujeitos que se encontram por trás das normas e princípios dispostos em cada tratado assinado.

Em outras reflexões, Herrera Flores sistematiza algumas consequências da concepção universalista dos direitos humanos: o entendimento do direito alienado da condição social, da realidade, do dia a dia e das ruas; uma compreensão do ser humano como mero coadjuvante no

processo histórico; um entendimento do ser humano alienado do convívio social, individualizado, sem possibilidades de construção coletiva de novas alternativas para os problemas globais.

Ressalte-se aqui que, em nenhum momento, Herrera Flores propõe uma teoria relativista de direitos. O que de fato é proposto pelo autor é o que se chamou de “Universalismo a posteriori”, o que significa defender os direitos humanos como uma potencialidade universal, que devem atingir todos os seres, porém desenvolvido após uma contextualização.

O universalismo a posteriori contrapõe-se ao universalismo a priori, próprio da abordagem universalista abstrata, sem contextos, conforme o define Herrera Flores:

No se trata de subsumir las situaciones em la universalidad a priori de derechos humanos, sino de invertir la premisa, componer la potencia de las situaciones para llegar a aspectos comunes y generalizables en materia de derechos. Para lo cual, hace um paradigma sociopraxico de los derechos humanos, construído desde uma reflexión inflexiva – es decir, que suponha un cambio de rumbo teórico y práctico real – de los mismos, donde el aporte de unas prácticas y unos conocimientos jurídicos críticos siguen siendo fundamentales. (FLORES, 2005b, p. 22-23)

Herrera Flores (2009) defende que abordar os direitos humanos na perspectiva do universalismo a posteriori significa considerar os processos e as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem na estreita relação com o modo de produção e de relações sociais capitalistas. Faz-se relevante considerar estas dimensões a fim de destacar aqueles e aquelas que, no contexto social, na luta cotidiana por condições justas e igualitárias, lutam pelo acesso aos bens e pela transformação social.

Frente a isso, pode-se apontar a dignidade como o eixo fundamental dos direitos humanos pela ótica da teoria crítica, já que a busca pela dignidade decorreria do acesso aos bens, o que significa eleger o cotidiano das pessoas para nele compreender o processo de busca pelos bens, o que traria o contexto concreto do surgimento do direito humano.

É nesse sentido que Herrera Flores afirma que não começamos pelos direitos, mas sim pelos bens exigíveis para se viver com dignidade: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico etc. Prestemos atenção que estamos diante de bens que satisfazem

necessidades, e não de um modo “a priori” perante direitos. Os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens. (FLORES, 2009, p. 34)

Neste sentido, Herrera Flores, diante de uma concepção “a priori” dos direitos humanos (que nos faz pensar que temos os direitos mesmo antes de ter as capacidades e as condições adequadas para exercê-los), interroga sobre quais condições materiais são necessárias para se exigir e se colocar em prática os direitos e quais as lutas sociais devem ser colocadas em prática para que se garanta o acesso a uma vida digna.

Assim sendo, precisamos de novas atitudes teórico-práticas diante dos direitos humanos na realidade contemporânea. Esta nos parece ser uma relevante contribuição da teoria crítica dos direitos humanos: uma perspectiva integradora dos direitos, que articule os direitos individuais e os sociais. Acerca disso, fala Herrera Flores:

já não podemos falar de duas classes de direitos humanos: os individuais (liberdades públicas) e os sociais, econômicos e culturais. Só há uma classe de direitos para todas e todos: os direitos humanos. A liberdade e a igualdade são duas faces da mesma moeda. Uma sem a outra nada são. Sem condições que as coloquem em prática (políticas de igualdade, que se concretizam nos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais), as liberdades individuais (quer dizer, os Direitos Cívicos e Políticos) e os direitos sociais não terão espaço em nosso mundo. (FLORES, 2009, p. 68)

Também Santos (2004) colabora neste debate para enfrentar as tensões e contradições internas das diversas teorias dos direitos humanos, a fim de superar o que chamou de monolitismo dos direitos humanos, trazendo a tese de que os direitos humanos somente poderão desenvolver o seu potencial emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais.

Um dos conceitos desta tese é que a vertente teórica de direitos universais contém ressalvas, pois não é possível aplicá-la em quaisquer lugares do mundo, desconsiderando fronteiras políticas, econômicas, religiosas, geográficas e, acrescentaríamos, culturais, já que a noção de direitos humanos do Oriente difere do Ocidente, a título de exemplo.

Desta forma, Boaventura de Souza Santos defende a existência de algumas premissas para que possa existir um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, apontando para uma concepção mestiça de direitos humanos. Sucintamente, dentre estas premissas estão: a) a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural; b) a transformação cosmopolita

dos direitos humanos; c) o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e problemáticas; d) o reconhecimento de que cada cultura tem uma concepção diferente de direitos humanos, razão pela qual é necessária a busca por preocupações isomórficas entre as sociedades; e) todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios: o da igualdade e o da diferença.

A partir dessas premissas, Souza Santos propõe um diálogo intercultural, com o objetivo de analisar os diferentes “topoi” (máximas, lugares comuns) que caracterizam as diversas culturas, propondo esse procedimento para superar as dificuldades de diálogo e de interpretação dos topoi:

A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. Por esta razão, a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural, daí a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica. A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objeto inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura, outro noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico. (SANTOS, 2004, p. 256-257).

Assim sendo, apresentados os dois grandes paradigmas dos direitos humanos, mostraremos como as teorias abstratas, universalistas e normativas dos direitos humanos reverberam nos enunciados de diferentes documentos instituidores dos direitos humanos e da educação dos direitos humanos.

1.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Desde 1945, tornaram-se notáveis os incentivos ao desenvolvimento da educação em direitos humanos com a criação da Organização das Nações Unidas - ONU e das suas agências especializadas, em especial a UNESCO, e com a promulgação da Declaração Universal dos

Direitos Humanos - DUDH e dos pactos subsequentes. É digno de nota que no preâmbulo da DUDH está explícito o compromisso com o ensino e a educação.

A presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1998, p.32)

Importa mencionar, também, que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais dedicou o seu artigo 13 inteiramente ao tema da educação.

Segundo Piovesan (2017), é na década de noventa, entretanto que:

a educação em Direitos Humanos adquire uma concepção mais ampla e abrangente - seja porque, no âmbito interno, a Constituição Federal de 1988 [...] representa um divisor de águas em matéria de Direitos Humanos, seja porque, no campo internacional, a partir de 1995, a ONU e suas agências destacam que o ensino em Direitos Humanos envolve componentes básicos que permitem o empoderamento de grupos mais vulneráveis contra tratamentos incompatíveis com os princípios de Direitos Humanos.” (PIOVESAN, 2017, p. 25)

As Nações Unidas proclamaram o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Assim, a educação em direitos humanos é entendida como

Treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (PNEDH, 2007)

Para refletirmos melhor sobre o processo discursivo de especificação do sujeito de direito que se constitui na educação em direitos humanos no Brasil, também tomaremos como marco de referência para a abordagem da Educação em Direitos Humanos no Brasil a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (EA), o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Assim sendo, o artigo 6º. da Constituição Federal de 1988 imbrica a educação aos demais direitos sociais – saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, dentre outros. Pelo princípio da indivisibilidade e da interdependência dos direitos, temos que considerar que, por exemplo, a falta da alimentação adequada interfere na aprendizagem da criança. Na realidade concreta das crianças que observamos em campo, percebemos que há crianças que não têm moradia adequada, que moram em bairros cuja segurança é mínima. Muitas crianças de 4 e 5 anos de escolas do campo não frequentam as aulas porque precisam se locomover para a escola de outras comunidades e cujo transporte escolar é uma canoa com motor de popa.

Do mesmo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, artigo 26, está previsto que os currículos escolares devem ter uma base nacional comum curricular a ser por uma parte diversificada que atenda às características regionais, locais da cultura dos educandos. Ao observarmos a Proposta Curricular da Semed, o que temos é uma matriz curricular única, que atende tanto às escolas urbanas, quanto às do campo, às escolas indígenas, quilombolas. Isto foi o que registramos no caderno de campo quando a pesquisa se desenvolvia nos anos de 2017 e 2018. É desafiador pensar no papel responsivo das comunidades rurais para proporem um currículo adequado (na parte diversificada) às necessidades de comunidades do campo, cujos pais são produtores de polpa de acerola e maracujá, numa quantidade tão expressiva que a comunidade vende a produção para Manaus, como é o caso das comunidades da Costa da Conceição, polo 2 da Semed Itacoatiara.

Já o artigo 4º. do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que a educação é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, que deve assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, dentre outros. Trata-se de um artigo que dialoga com outros documentos jurídicos que também apresentam a família como um dos responsáveis pela integridade do sujeito de direitos, no caso a criança e o adolescente.

Registramos várias observações em caderno de campo em que a escola tinha dificuldades para resolver conflitos que aconteciam na escola envolvendo crianças cujos pais eram usuários de drogas, presidiários, traficantes.

Estes princípios normativos foram destacados para que se pudesse problematizar que a concepção contemporânea do direito precisa fazer emergir novos sujeitos sociais, buscando tornar os direitos humanos muito mais inclusivos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi lançado no Brasil no ano de 1998, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, elaborado pelo Ministério da Justiça, em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, propondo-se estar sintonizado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como com os princípios da Constituição Federal de 1988, e tendo com o escopo:

eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização. O PNDH é resultante de um longo e muitas vezes penoso processo de democratização da Sociedade e do Estado brasileiro.” (PNDH, 1998, p. 47).

Desta forma, o PNDH elencou várias propostas de ações governamentais, configuradas assim:

- Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil;
- Proteção do direito à vida (que se desdobra em várias propostas de ações em torno da segurança das pessoas e da luta contra a impunidade);
- Proteção do direito à liberdade;
- Proteção do direito igualitário perante a lei (desdobrada em ações acerca das temáticas Direitos Humanos, Direitos de Todos, Crianças e Adolescentes, Mulheres, População Negra, Sociedades Indígenas, Estrangeiros, Refugiados e Migrantes Brasileiros, Terceira Idade, Pessoas portadoras de deficiência, dentre outras ações, todas apazadas em torno do curto prazo e médio prazo, além do PNDH apontar formas de monitoramento do Programa.

Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), também remete para os marcos expressivos da Declaração Universal de Direitos Humanos, para a Constituição Federal de 1988 e para outros documentos internacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Desta forma, o PNEDH alinha-se ao Estado Democrático de Direito, que reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

Reconhece também os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, inspirados em valores humanistas, embasados nos princípios da liberdade, da

igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Lançada em 2003, a educação em direitos humanos é compreendida, à luz do PNEDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- 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.

No afã de criar uma cultura universal dos direitos humanos, o plano se estrutura em torno de objetivos gerais e de linhas de ação que contemplam o desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos e avaliação e monitoramento.

Além disso, o plano elabora ações programáticas tanto para a educação básica, quanto para o ensino superior, bem como ações programáticas para a educação não formal, para a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e, finalmente, ações programáticas para a educação e mídias.

Há vários outros marcos normativos internacionais que contemplam a complexidade da educação em direitos humanos, mas destacaremos que à luz desse contexto interno e internacional emerge o Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, adotado em novembro de 2016.

O Pacto articula toda a normativa internacional existente em referência ao tema e aponta para os seguintes vetores:

1. Componente democrático que reflete no respeito e na tolerância que fomentam a cultura da paz por meio do diálogo e do debate acadêmico;
2. Transversalidade e interdisciplinaridade dos temas abordados, das atividades desenvolvidas (tripé ensino, pesquisa e extensão) e das esferas institucionais envolvidas apontando para os valores da solidariedade e do dever de cooperação;
3. Reconhecimento da pluralidade intrínseca - ou ao menos assim deveria ser - do ambiente escolar e inclusão das vulnerabilidades e promoção de um ensino não pasteurizador que privilegie a diferença.

Os responsáveis pelo lançamento do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos (BRASIL, 2016) foram a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, em parceria com o Ministério da Educação.

O objetivo do Pacto é fomentar a formulação, implementação, o monitoramento e a disseminação de medidas que busquem assegurar a promoção e a defesa dos direitos Humanos, fortalecendo a educação em Direitos Humanos nas instituições de ensino superior no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da convivência universitária e comunitária.

Em nossa pesquisa de campo, ao analisarmos a Proposta Pedagógica e Curricular da Secretaria Municipal de Educação – SEMED Itacoatiara AM, observamos que não há textos referentes à Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, sequer o currículo traz enunciados que apontem para documentos instituidores dos Direitos Humanos, como a Declaração Universal de 1948, embora os enunciados do documento curricular enunciem explicitamente os princípios democráticos da educação pública, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, o empenho com a formação crítica do aluno.

Mesmo enunciando a promoção da educação para a transformação social, o documento curricular analisado perde a sintonia com a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao não incluí-la na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Regimentos Escolares e nos materiais didáticos e pedagógicos, de gestão e nos diferentes processos de avaliação.

Pensamos que silenciar em relação às diretrizes pode trazer como impacto a falta de institucionalização e a perda da viabilidade histórica de politizar os espaços escolares à luz dos princípios da educação em direitos humanos.

Diante dessa complexidade da educação em direitos humanos, que ora conta com uma ampla normatividade, os desafios que se colocam, a nosso ver, são os necessários a uma prática crítica e reflexiva de educação, na qual nos tornamos sujeitos à medida que nos colocamos numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre o nosso tempo, o nosso espaço, nos apropriando dos temas fundamentais do nosso contexto. como diz Paulo Freire (2014), retomando nossa capacidade de decidir.

Atribuímos relevância ao pensamento freireano (2014) quando aborda a questão da consciência “intransitiva”, que limita nossa esfera de apreensão da realidade e dos seus temas, representando um “quase compromisso do homem com a existência” (FREIRE, 2014, p. 82).

O contraponto da consciência intransitiva é a consciência transitiva crítica, assim definida pelo próprio autor:

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações.” (FREIRE, 2014, p. 84)

Não à toa Paulo Freire considera essa postura da consciência transitiva crítica como um retorno à matriz verdadeira da democracia. E, acrescentaríamos, à matriz verdadeira da educação em direitos humanos.

A educação, através de suas práticas, tem o compromisso com o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e em toda a sua complexidade: cognitiva, cultural, valorativa, socioemocional, tanto é assim que

o papel primordial da Educação é ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa humana. Para isso é preciso segurá-lo pela mão nas passagens difíceis, baixar para ele os galhos que não consegue alcançar, responder aos seus infinitos apelos e dificuldades e levá-lo pelos caminhos que não devem ser calvários, mas caminhos da vida porque a educação não é uma fórmula de escola, mas sim, uma obra de vida. (BRITO, 2011, p. 19)

1.5 A CONSTRUÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Direito não opera sem uma noção de pessoa. Basta olharmos para a Constituição Federal de 1988 que vamos encontrar o sintagma “dignidade da pessoa humana”. As reflexões que seguem vão evidenciar aspectos filosóficos, jurídicos, políticos, que permeiam a relação da educação em direitos humanos, à luz da ideia de sujeito, traduzida a partir da Modernidade. O que se busca é subsidiar a crítica da noção hegemônica de direitos humanos, que não deixa muito claro o papel dos sujeitos históricos, nas suas interpelações contextuais, requerendo novas juridicidades emergentes, contrastando a dogmática jurídica, que não é somente legal, mas é múltipla, inscrita como organização da liberdade e como expansão humana.

A investigação de Moutinho-Silva mostrou que os professores reconhecem a importância dos direitos humanos inseridos no contexto do ensino e das práticas pedagógicas, porém percebem necessidade de formação nos temas transversais dos direitos humanos, bem como sua inclusão nas licenciaturas. Apontaram, também, a necessidade da integração dos direitos humanos no projeto político pedagógico das escolas.

Outro estudo relacionado à temática em tela foi de Fernando Vicente Vivaldo (2013), na tese de doutorado intitulada “Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório”, defendida na Faculdade de Educação da USP. A investigação de Vivaldo associou direitos humanos e educação na perspectiva teórica sugerida por autores identificados com a Teoria Crítica, no sentido de compreender as potencialidades da Educação em Direitos Humanos se constituir enquanto um projeto de emancipação.

Os estudos de Magri (2012) analisaram a temática da educação em direitos humanos a partir do pensamento de Paulo Freire, relacionando a metodologia da educação problematizadora que, ao levar o sujeito a refletir sobre a realidade na qual está envolvido, possibilita o compromisso com a prática dos direitos humanos.

Sidekum (2010) publica estudos sobre a contribuição da filosofia do Iluminismo de Immanuel Kant para a formulação e reconhecimento dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana, refletindo sobre o potencial do imperativo categórico ser concebido como um construto teórico e ético que tenha validade universal para a defesa dos Direitos Fundamentais do ser humano.

Também os estudos de Castilho (2013) colaboraram na construção deste estudo, na medida em que a autora pesquisou as contribuições da teoria crítica de Joaquín Herrera Flores e sua relação com os aportes do pensamento descolonial, no afã de buscar elementos epistemológicos e metodológicos para a fundamentação dos Direitos Humanos a partir das especificidades da realidade latino-americana.

Deste modo, a investigação de Castilho (2013) enfrentou as ambigüidades e paradoxos que abrangem os discursos dos Direitos Humanos, sistematizados nas duas tradições de pensamento, quais sejam, a dimensão reguladora, assentada no universalismo europeu e nas concepções idealistas que definem os direitos humanos como valores *a priori* e inerentes a todos os seres humanos e a dimensão sócio-histórica e contextual desses direitos, que os identifica a partir dos processos e lutas sociais.

Através de uma análise bibliográfica e documental, Castilho (2013) propõe o desafio de se reinventar o discurso dos direitos humanos de acordo com uma práxis que caminhe na direção de uma concepção crítica dos direitos humanos, capaz de se alinhar aos processos de lutas anticapitalistas e anticoloniais.

Apoiados nos estudos de Castilho (2013), sobre Direitos Humanos e Teoria Crítica, destacamos as noções de individualismo e subjetividade centradas na noção de independência, como pressuposto filosófico predominante no contexto da elaboração das principais declarações de direitos do homem modernas.

Desde as raízes cartesianas até a concepção do sujeito absoluto de Hegel subsistem diversas nuances da concepção de sujeito moderno. Para Castilho (2013), a dogmática jurídica estabelecida no campo dos direitos humanos, seu surgimento remonta às transformações filosóficas, culturais, políticas ocorridas no contexto do pensamento e da realidade europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Segundo Castilho (2013, p. 39), a noção de direitos humanos possui como antecedente a noção de direitos naturais, plasmada em torno da elaboração doutrinal do jusnaturalismo racionalista, constituindo-se como a principal e predominante corrente jusfilosófica para a conformação da concepção de direitos humanos tradicionalmente hegemônica.

As pesquisas de Castilho (2013) apontam para Descartes como a primeira formulação acerca do entendimento antropológico do sujeito, entendido como o fim e o meio do pensar e

da elaboração do conhecimento. Teria surgido, segundo a autora, da relação cartesiana sujeito-objeto, o paradigma subjetivista, qual seja a da autonomia do sujeito como ser pensante, capaz de conceber o mundo pelo seu pensamento, não pela imaginação, nem pelos sentidos, arrimando a ideia “de razão como capaz de ditar aos homens que as ideias possuem fundamento de verdade somente a partir do entendimento humano.” (CASTILHO, 2013, p. 20).

As categorias de individualidade, subjetividade, liberdade, autonomia e livre-arbítrio no campo filosófico, no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, segundo os estudos de Castilho (2013), desenvolveram-se concomitantemente aos processos de transposição de modos de produção diversos na sociedade europeia.

Importa apresentar alguns documentos normativos que declaram direitos humanos e criam garantias específicas para o seu cumprimento: acordos, leis fundamentais, Constituições, declarações de efeito obrigatório, tratados internacionais

1.6 A educação em direitos humanos e as políticas de desenvolvimento atuais

Frente ao aparato de normativos da educação em direitos humanos no Brasil, bem à Política e ao Plano, contrastamos a necessidade de se entender os direitos humanos em relação às políticas de desenvolvimento atuais.

É necessário que se tenha um diagnóstico de como o Brasil avalia e é avaliado por critérios de validade que considerem as condições sociais, econômicas e políticas.

Os estudos de Bittar (2018) sobre avaliação e diagnóstico da situação das políticas públicas de direitos humanos e seus indicadores no Brasil têm grande importância nesta tese posto que apontam para as grandes lacunas que enfrentamos para a implementação dos direitos humanos e que, de algum modo, tornam-se lacunas para a implementação da educação em direitos humanos.

A pesquisa foi guiada por um corpo legislativo que abrangeu a Constituição Federal como matriz normativa do sistema jurídico das políticas públicas de direitos humanos, o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos, que continua vigente desde 2009, além do Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos, tomando como material empírico o 3º. Relatório Nacional do Estado Brasileiro ao Mecanismo de Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, relativo às 169 recomendações, dentro do 2º. Ciclo de Revisão Periódica Universal 2012-2016.

Considerando que as políticas públicas em direitos humanos cobrem um arco enorme de direitos, a pesquisa delimitou apenas seis campos que figuram nos relatórios, dos quais destacamos apenas 3, dados os objetivos da nossa tese:

1. Políticas de combate à fome e às desigualdades: o estudo mostrou que o Brasil é líder em desigualdades sociais, mostrando que a concentração de renda apenas cresce, conforme o relatório Panorama social de América Latina 2017, da Cepal, em que o 1% mais rico da população brasileira detém 27,8% do total da renda do país. De acordo com os estudos de Bittar (2018), apesar de o Brasil ser um país que gravita entre a sétima e a nona posição na economia mundial, “o Brasil está à frente de intoleráveis índices de desigualdades socioeconômicas, estando em 75ª. posição no IDH, o que corresponde ao maior índice de desigualdades da América Latina.” (BITTAR, 2018, p. 18-19);

2. Políticas para mulheres: a pesquisa mostrou que as políticas para mulheres vivem entre avanços e retrocessos. Em que pesem os avanços na legislação, como a tipificação do feminicídio pela Lei n. 13.104/2015, e também a redução das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, houve retrocessos nos dados, que são os piores possíveis, considerando-se a violência doméstica, os casos de estupro, a desigualdade de gênero no trabalho, o tráfico de mulheres, a exploração sexual de crianças e adolescentes, deixando claro que “a principal vítima da violência é a mulher negra, nordestina e jovem” (BITTAR, 2018, p. 21);

3. Políticas ambientais e proteção das terras indígenas: o estudo de Bittar cita um trecho do relatório pesquisado em que aponta no Brasil viverem 817.963 indígenas, distribuídos em 305 etnias diferentes e que tais povos indígenas continuam dentre os segmentos de maior vulnerabilidade na população brasileira “quando considerados indicadores como renda, mortalidade infantil, desnutrição, saúde, escolarização e acesso a saneamento básico.” (BITTAR, 2018, p. 23). Além disso, a pesquisa aponta que a devastação ambiental da Amazônia prossegue, diante da voracidade por desmatamento, venda de madeira ilegal e monocultura.

Como se pode ver, as grandes linhas que parametrizam como o Brasil se encontra hoje é sintetizado por Bittar (2018) e que apontam para questões de fundo que contradizem a possibilidade de implementação eficaz e eficiente das políticas, planos e programas fartamente elaborados, constituindo-se numa *lacuna-raiz* inclusive para as práticas educativas da educação em direitos humanos. Diz o autor:

Há uma realidade brasileira moderna (urbana, trabalhadora, ecológica, democrática, igualitária, liberal e da cidadania) que se choca com uma realidade brasileira antiga (latifundiária, escravista, monocultora, hierárquica, conservadora, machista e negadora de direitos). (BITTAR, 2018, p. 23).

São lacunas e negligências herdadas de um passado histórico que acabam reverberando na realidade configurada em dados concretos sobre as políticas de direitos humanos.

1.6 O CONTEXTO AMAZÔNICO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O cenário dos direitos humanos no Brasil abrange uma ampla diversidade temática que, ao invés de emanar de teorias abstratas e normativas esvaziadas de um sujeito histórico concreto, responde à condição dos sujeitos historicamente implicados nos processos de exploração, alienação, espoliação, a desigualdade social decorrente da exploração do homem pelo próprio homem, a fim de atender à ganância pela riqueza e pelo poder.

No tocante ao contexto amazônico, há que se ressaltar os ciclos econômicos extrativistas, sobretudo do látex/borracha e da madeira, por apontarem para um crescimento de modo concentrado, não contribuíram com o projeto de dignidade humana para todos, abordado acima, posto que não contribuíram para reduzir as desigualdades intra-regionais e sociais, conforme análise de Fleishfresser (2006). Segundo a pesquisadora, a Amazônia representa um espaço territorial único no mundo, por associar baixa densidade demográfica, grande volume de terras sob o domínio do Estado (devolutas) e inestimáveis recursos naturais. Este cenário torna a Amazônia uma fronteira de ocupação, atraindo aventureiros e empresários socialmente irresponsáveis, apropriando-se de modo ilegal e violento do patrimônio natural (terra, florestas/madeira, pedras preciosas, minérios e outros), provocando conflitos graves com a população que vive no meio rural. Assim, Fleishfresser (2006) afirma:

o crescimento econômico dos estados da Amazônia Legal não foi capaz de promover progressos nas condições de vida, trabalho e cidadania para a maioria da população. Portanto, pode-se concluir que os benefícios desse crescimento ficaram restritos a determinados segmentos sociais, os quais, por serem minoria, não chegaram a alterar as estatísticas sociais. (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 18)

Benchimol (2009) fez um trabalho primoroso na obra *Amazônia: Formação social e cultural*, ao trazer o homem e a diversidade do cenário amazônico, mencionando que “o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia Equatorial e Tropical inicialmente foi um processo predominantemente indígena” (2009, p. 17). E a esses valores foram sendo incorporados seus colonizadores e povoadores, afirmando que se tratou de um encontro não apenas de valores como de culturas e que, dessa etnodiversidade amazônica, herdamos valores culturais diferenciados e contraditórios “de crenças, falares, mitos, lendas, labores, artesanias e conhecimentos dos valores dos nossos ecossistemas florestais, fluviais e lacustres.” (2009, p. 21).

Uma pesquisa sobre educação em direitos humanos no cenário amazônico precisa referenciar as subjetividades próprias desse contexto em que, diz o autor:

O pluralismo do homem, da sociedade e da terra amazônica, que se manifestam por intermédio da geo-bio-eco e etnodiversidade, constituem um grande desafio científico e tecnológico que o trópico úmido tem de enfrentar para poder conciliar e preservar valores culturais, ambientais, econômicos e sociais compatíveis com um desenvolvimento autossustentado.” (BENCHIMOL, 2009, 22).

Ressalte-se que essa nossa “indianidade”, “caboclitude”, depois caldeada pela africanidade, pela presença de portugueses, espanhóis, judeus, sírio-libaneses, japoneses, dentre outros, mais tarde tendo forte presença dos nordestinos no ciclo da borracha, precisa ser evocada no debate sobre educação e direitos humanos, não só para mostrar o que “somos” hoje, mas também para nos interrogarmos sobre o que foi feito com a humanidade desses nossos irmãos, em termos de choque cultural, de exploração econômica (por exemplo com os “soldados da borracha”), de genocídio no caso dos indígenas.

Tanto faz sentido essa interrogação, que Djalma Batista (2007), em outro trabalho também feito com esmero, intitulado *O Complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento*, tratando das populações amazônicas de Manaus e Belém recenseadas nas décadas de 1950 a 1970, afirmara que “é preciso salvar essa humanidade que apodrece no interior ou transfere para as capitais e se estiola.” (2007, p. 117), apontando como solução a educação, que daria novos horizontes a essas populações, elevando o nível cultural, “com a valorização do trabalho e novas perspectivas de vida, que deve ser boa e digna, em qualquer lugar” (2007, p. 117). Recomendara, também, a criação de novas condições econômicas, para

reduzir o extrativismo a “um mínimo suportável pela natureza, sem que esta se desgaste do modo ameaçador a que estamos assistindo.”

Como se vê, temos análises que podem ser atualizadas para dar conta de atuais desafios enfrentados pelo homem e pela mulher amazônicas, e que têm a ver com questões de direitos.

O ciclo da borracha propicia reflexões sobre as grandes transformações na vida da Amazônia brasileira, contraditoriamente representando nosso grande capítulo de grandeza e de miséria, como afirmou Djalma Batista (2007), marcado pelo poder capitalista selvagem que grassou no Amazonas a partir do século XIX até meados do século passado, século XX. Assim, com a borracha, na Amazônia, escreveu Djalma Batista (2007)

vigorou, mais que nunca, a lei da selva, com o império de lei do mais forte. E a vitória do mais forte nem sempre foi a do mais cruel, porque muitas vezes resultou o surgimento de um líder, pela inteligência, pela capacidade de trabalho e pela habilidade (BATISTA, 2007, p.172).

Também a literatura produzida no Amazonas é rica em reflexões antropológicas deste contexto, ao trazer narrativas, imagens e metáforas que apontam para a agonística do contexto amazônico na época da borracha, bastando para isso citar o romance *O amante das Amazonas*, de Rogel Samuel (1992).

Para a compreensão das imagens ou das metáforas presentes no romance *O amante das Amazonas*, o relato ficcional narra a trajetória de riqueza, opulência e decadência do Manixi, com seu “magnífico, supremo, inominável, majestoso Palácio”, sede do seringal situado no Igarapé do Inferno, residência de Pierre Bataillon e dona Ifigênia, cercado pelos Caxinauá e Numas, para onde o personagem-narrador Ribamar de Souza migrou, em busca de melhores condições de vida, fugindo da seca nordestina.

No referido romance, Ribamar de Souza representa ficcionalmente e historicamente o imigrante nordestino, fugitivo da seca e da fome e cuja peripécia existencial faz com que parta de sua terra natal, Patos, em Pernambuco, em busca de trabalho, de muita fartura alimentar e do extraordinário no Manixi Amazônic. Diz o personagem:

Mas aprendi a ferir a árvore, a defumar o látex, a empilhar as pelas de borracha, a ouvir aquele permanente ruído de gorgulho oleoso do acotovelamento das águas escuras do Igarapé do Inferno (que até hoje ouço e sei que irei ouvi-lo neste fim de rumo na hora de minha morte.” (SAMUEL, 1992, p. 8).

Posteriormente, a voz narrativa de Ribamar de Souza apresenta-se como um ex-imigrante que alcança o podium requisitadíssimo da burguesia manauara pós-borracha.

Já no fim do romance, o Ribamar-narrador se submeterá a um segundo narrador, predominando a voz narrativa de 3ª. pessoa, como se precisasse de um narrador de fora, externo, para contar a sua trajetória vitoriosa até alcançar, politicamente, o cargo de Senador da República do Brasil.

Essa construção discursiva, de uma trajetória que sai de um polo a outro, também tem como efeito de sentido o movimento do próprio seringal Manixi, que vive momento de glória, de fartura, mas que depois entra em crise. Narrado por Ribamar de Souza, o Manixi é apresentado num primeiro momento em sua dimensão mítica, cercado por águas e floresta, povoado por índios, por lendários heróis mitificados, apesar de um lugar já maculado por valores capitalistas e submisso às regras do Capitalismo Primitivo de base familiar do início do século XX, cujo proprietário, Pierre Bataillon é o símbolo dos primeiros capitalistas estrangeiros que povoaram a região amazonense, inclusive, símbolo das raízes estrangeiras da região.

No entanto, esta opulência do Seringal Manixi, simbolizada nos signos do poder tais como a riqueza do proprietário Pierre Bataillon, um homem que vivia debaixo do ouro no Alto Juruá, além de outros signos que apontam para os sentidos da riqueza e do poder tais como a sala de música, as gravuras famosas, com salões, galerias e corredores, dentre outros, vai dialogar com a decadência do Palácio, cujo simbolismo principal são os ratos: “Quando presenciei o processo de decadência e morte do Manixi. Para tudo descrever do que então vi direi que os ratos, atrevidos, vorazes, famintos, se multiplicavam, agressivos (...) como se fosse o Juízo Final” (SAMUEL, 1992, p. 52).

Assim, o narrador aponta para o declínio do Manixi amazônico ficcional, que sofre sérias derrotas, a partir das novas regras financeiras, ditadas pelas multinacionais estrangeiras, “construtoras da ideia de galopante progresso para a região, propiciaram a derrota do governante do Manixi, assentado que estava em uma arte de governar dominada pela estrutura da soberania individualista do poder patriarcal familiar. ”

No final do romance, mudando o plano narrativo para a cidade de Manaus pré-Zona Franca, o narrador resume a catástrofe que se abateu sobre aquela região do Amazonas, depois dos anos dourados de meteórica riqueza, em que “Fortunas colossais se reduziram a pó”,

“mulheres ficavam viúvas”, “joias eram vendidas a qualquer preço”. A cidade estava des governada.

O final trágico da narrativa analisada tem a ver, portanto, com um discurso de desenvolvimento muito presente nos estados da Amazônia Legal que não foi capaz de promover progressos nas condições de vida, trabalho e cidadania e que, nos dizeres de Fleischfresser, ficaram restritos a determinados segmentos sociais, porque pautados no “crescimento econômico com manutenção das desigualdades regionais e sociais e com concentração de renda.” (FLEISCHFRESSER, 2006, p. 18)

Assim sendo, trazendo uma narrativa de poder, de exploração humana, de privação da liberdade dos trabalhadores, de alienação do humano, a arte pode ser um instrumento valioso para a compreensão das sensibilidades e das subjetividades que estão em jogo no cotidiano amazônico.

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Daí a relevância da crítica permanente, à luz dos ideais de humanização. Após as atrocidades de Putamayo, sudoeste da Colômbia, conforme os trabalhos de campo de Taussig, entre 1969 e 1986, relatados no livro Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: um estudo sobre o terror e a cura (1993), é preciso enfrentar a elaboração do passado, a fim de se construir a crítica do presente prejudicado. O terror, relatado na primeira parte do livro, descreve o martírio dos índios, cativos das companhias de borracha, explorados economicamente pelo modo de produção da borracha e suas atrocidades.

Diante disso, é imprescindível o enlace da educação com o processo de formação pautado na sensibilidade, na formação do pensamento crítico, do foco no conteúdo ético-político do processo formativo, balizado por sua determinação social, para dar conta das situações de opressão humana, trazendo a polifonia das vozes dos explorados e dos exploradores, para aí investigar as possibilidades de emancipação, na trilha dos direitos humanos.

É preciso ficar atento aos riscos historicamente evidenciados da mera estratégia de “esclarecimento”. É preciso resgatar o sujeito de direitos dos escombros causados pela crise da ética, em que princípios, valores, virtudes são desenraizados, desemparrando semântica e politicamente, a política, a educação, a fraternidade, a liberdade, a autonomia. Só a economia se impõe, porque atende à lógica do mercado.

Neste contexto, a educação em direitos humanos fica com a incumbência de mostrar os caminhos para que o homem humano e a mulher humana aconteçam hoje, trazendo para o centro do debate a grandeza do ser humano. Sem ela, não pode haver nem educação, nem política, nem direito, nem ética, nem história. Só o poder econômico se sustenta.

Deste modo, esta tese vai continuar falando de dignidade, de emancipação, de formação de sujeitos que podem exercer a racionalidade, a virtude, a moralidade e os valores éticos para interceptar a barbárie em andamento, caso sejam expostos a um processo educativo regido pelos princípios da educação em direitos humanos.

Parte-se do princípio de que o ser humano é inconcluso, inacabado, o que se torna um requisito de aferição da qualidade mediadora de instituições historicamente constituídas, inclusive e sobretudo na modernidade contemporânea, com a finalidade de afirmar o humano como um projeto de realização plena de sua dignidade e de legitimação de suas lutas por reconhecimento e por afirmação contínua de sua disposição de ser mais, de sua vocação ontológica para a liberdade. A educação, a justiça e o direito são exemplos de tais instituições.

Assim, quando abordamos educação em direitos humanos articulamos estas três instâncias sociais para buscar formular enunciados explicativos para as questões da alienação do humano, para a crise ética, para o cuidado com o outro, com a natureza e com o meio ambiente; enfim, para elaborar enunciados explicativos para questões do bem viver e do bem agir.

Adorno (2003, p. 156), em *A educação contra a barbárie*, afirma “Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” Esta tese assenta a educação em direitos humanos na filosofia da educação para pensar a educação com o compromisso de construir a autonomia dos sujeitos da educação, necessária para a construção da cultura democrática, da paz, da fraternidade, da dignidade humana, trazendo, assim, os elementos que poderiam se antepor a Auschwitz e que poderiam, atualizados, tornar irreversíveis a longa história de lutas e conquistas trazidas pela história dos direitos humanos e pelo percurso já percorrido pela educação em direitos humanos.

No cerne da evolução histórica dos Direitos Humanos (e posteriormente seu desdobramento na Educação em Direitos Humanos) está a pergunta acerca do que é o homem e, conseqüentemente, a indagação sobre em que consiste a dignidade humana. A religião, a filosofia, a literatura, a ciência tentam constantemente responder a essa pergunta.

2 PROPONDO UMA RACIONALIDADE CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo nos propomos a refletir sobre pressupostos ético-filosóficos e metodológicos em Kant, Paulo Freire e em Magendzo visando a fundamentar uma proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. A questão de fundo é o desenho de outra racionalidade embasada numa concepção libertadora, emancipadora e problematizadora, para se contrapor às críticas elaboradas no capítulo anterior que dão conta de um modelo de racionalidade ocidental hegemônico, normativista, abstrato, predominante quer no campo dos direitos humanos, quer no seu transbordamento para a educação em direitos humanos.

Para isso, primeiramente abordaremos a noção de sujeito de direitos humanos ou sujeito da dignidade como central nos processos educativos, a fim de entender a educação em direitos humanos como parte substantivamente integrante da educação em geral. Essa busca pelo sujeito de direitos humanos, em Kant, vai estar arrimada na reflexão sobre a natureza humana (antropologia) e o agir humano; em Paulo Freire, sobre as discussões de um sujeito concreto, histórico-social, que através de uma prática educativa libertadora, busca fazer uma leitura crítica da realidade, buscando transformá-la. Em Magendzo (2006) trazemos os princípios de uma pedagogia em direitos humanos com sentido participativo e enfoque problematizador.

A finalidade é contribuir com a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares em Direitos Humanos para a Educação Básica, partindo do princípio de que é necessário construir um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico nas escolas, que de fato realize atividades de Educação em Direitos Humanos. Na perspectiva da práxis, as intencionalidades ético-políticas não se realizam sem o viés da técnica, da prática e do método.

Carbonari (2016) propõe que a educação em direitos humanos busque referenciais que permitam a afirmação de uma nova compreensão dos seres humanos que se fazem sujeitos de direitos humanos, a fim de que o processo de formação do sujeito não se degenere em processos de opressão, violência, alertando para “uma questão forte a ser observada: a educação em direitos humanos abre-se a uma ação afirmativa do sujeito, mas também à necessidade de fazer a negação crítica de tudo o que impede essa possibilidade.” (CARBONARI, 2016, p. 16).

Concordamos que, sem atentar para essa dupla possibilidade de ação, a educação em direitos humanos não atingiria seu propósito fundamental, que é promover a dignidade do ser humano ante todas as situações de opressão, de desumanização.

2.1 KANT E A FILOSOFIA TRANSCENDENTAL

Tendo em vista a complexidade do projeto filosófico kantiano, apresentaremos uma breve cronologia do pensamento do filósofo, com o intuito de contextualização.

Para isso, é importante localizar Kant na virada entre século XVIII e século XIX, na transição entre a História Natural e as Ciências Humanas e Sociais. O homem, a natureza humana, eram estudados pela Medicina, por algumas práticas médico-psicológicas, especialmente pelos cientistas da História Natural. Importa, também localizar a prática dessa ciência. A ciência natural era classificatória e comparativa e fazia-se sobretudo a partir de expedições, como a armada inglesa, francesa. Kant participa do debate da época sobre multiplicidades ou unidade de enfoques ao se estudar a espécie humana.

Deste modo, Kant integra uma discussão onde o homem não vai ser apenas um objeto da história natural dentro do reino animal, senão que também destacado enquanto objeto de outro tipo de ciências. Aqui se pode perceber a preocupação kantiana com a natureza humana, o que ele vai chamar de antropologia, não de uma antropologia fisiológica, que tem o homem como objeto da natureza, pautado pelo princípio da causalidade natural, mecânica; mas de uma antropologia preocupada com a causalidade livre. Na obra de Kant, a natureza humana também tem outras denominações correlatas (o homem, o ser racional finito humano). Trata-se de uma antropologia pragmática, que estuda o homem, não pautado apenas pelo princípio da causalidade natural mecânica, mas pela causalidade livre, aquela em que o homem pode decidir por si mesmo, que considera o que o homem faz/pode/deve fazer de si mesmo. De tal modo, a preocupação com a natureza humana se espraia tanto pelo período pré-crítico, quanto pelo período crítico, representado pelas obras *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade do Juízo*.

O projeto crítico de Kant começa a ser publicado em 1781. Kant nasceu em 1724. Em 1755 se tornou lector (equivalente ao que se poderia chamar de professor horista) da Universidade de Königsberg, Prússia, hoje Alemanha. Em 1770 se torna docente dessa mesma

Universidade. Importa mencionar que a filosofia kantiana tem seu germe com um Kant maduro, com seus cinquenta anos de idade. Antes disso, há o que se chama período pré-crítico.

2.2 KANT, O TEÓRICO DOS JUÍZOS

Como vimos acima, Kant é um filósofo que, já no século XVIII, participou do debate sobre a ciência. Kant se perguntou, ainda no período pré-crítico, se a Metafísica era possível como ciência, depois de ter afirmado que a metafísica era um oceano sem orla, um mar sem ribeira, metáfora que apontava para os desafios de a Metafísica se constituir como ciência. Ora, como funciona a ciência? A ciência funciona, responde Kant, a partir de problemas, que são formulados a partir de juízos. E como são formulados os juízos. O juízo é uma relação sujeito e predicado, vinculado a um sujeito da enunciação.

Isso posto, Kant se pergunta sobre como são possíveis os juízos em geral? Os juízos podem ser analíticos ou sintéticos. Juízos analíticos são aqueles em que o predicado se encontra incluído no sujeito. Kant afirma que esse tipo de juízo é esclarecedor, mas não faz a ciência avançar. Já os juízos sintéticos são aqueles em que o predicado está acrescentado ao sujeito. Este tipo de juízo faz a ciência avançar, porém Kant inventa um novo tipo de juízo – os juízos sintéticos a priori. (KANT, s/d, p. 14)

A teoria dos juízos em Kant analisa-os do ponto de vista sintático e do ponto de vista semântico. Para saber como são possíveis os juízos, devemos saber quais são as regras sintáticas, que nos permitem estabelecer as conexões entre os elementos do juízo e quais são as regras semânticas (referenciais), que nos permitem estabelecer as relações entre os elementos do juízo e os objetos aos quais se referem. Também é importante analisar o elemento operador dessas regras, que Kant vai chamar de natureza humana, ser humano finito racional, o homem. Na obra de Kant é possível identificar que é o homem o sujeito dessas experiências às quais os juízos se referem – cognitiva, prática e estética.

A investigação dos juízos e dos elementos do juízo nos levam a concluir se uma proposição é válida, isto é, se não é autocontraditória. O juízo precisa conter o princípio lógico da não-contradição.

Também para que uma proposição seja válida, deve ter seus conceitos referidos a objetos espaço-temporais, isto é, deve ser uma semântica com um referente.

Kant parte das estruturas proposicionais para investigar que tipo de natureza humana seria capaz de operar essas estruturas proposicionais, ou seja, a natureza humana deve ser deduzida a partir das estruturas proposicionais às quais cada uma das críticas chega.

A Crítica da Razão Pura evidencia a ordem da exposição do sistema da filosofia transcendental, na medida em que os passos argumentativos de Kant têm por meta articular os fundamentos da experiência teórica, partindo do espaço e do tempo, passando pela lógica, que coloca regras para conhecer objetos, também pelo revelar dos limites de toda e qualquer cognição e do sistema e do método que fundamentam e acimentam toda a construção reflexiva. Quando se analisa o objetivo geral destes passos, prova-se a hipótese de que o primeiro projeto kantiano tem por fundamento a reformulação total da metafísica como filosofia transcendental.

A definição de razão pura trazemos do próprio Kant:

Razão pura é, por isso, a que contém os princípios para conhecer algo absolutamente 'a priori'. Um *orgânion* da razão pura seria o conjunto de princípios mediante os quais todos os conhecimentos 'a priori' poderiam ser adquiridos e realmente estabelecidos. A aplicação extensa de tal *orgânion* produz um sistema da razão pura. Mas como isto seria exigir demasiado e como fica ainda por saber se a extensão de nossos conhecimentos é possível, e em que casos podemos considerar a ciência do simples juízo da razão pura, de suas partes e limites, como a propedêutica para o sistema de razão pura. (KANT, s/d, p. 22)

Da Crítica da Razão Pura, a primeira crítica kantiana, daremos destaque à Filosofia Transcendental, começando pela letra do próprio Kant:

"A filosofia transcendental é a ideia de uma ciência, cujo plano deve traçar a crítica da razão pura de uma maneira arquitetônica, quer dizer, por princípios e com a mais plena segurança da perfeição e validade de todos os princípios da razão pura.

Se a crítica não toma o nome de Filosofia transcendental é só porque deveria, para ser um sistema completo, conter uma análise detalhada de todos os conhecimentos humanos 'a priori'. (KANT, s/d, p.24)

E acrescenta: "O principal propósito que deve guiar-nos na divisão desta ciência é não introduzir conceitos que contenham algo de empírico, quer dizer, que o conhecimento 'a priori' seja completamente puro" (KANT, s/d, p.25)

Desta forma, entendemos a reflexão transcendental como um dos principais suportes do pensamento kantiano, por apontar para uma apreciação das condições de possibilidade do

pensamento em geral se referir a objetos com sentido e de modo rigoroso, além de ser possível a comparação entre representações. Kant assim afirma “chamo transcendental a todo conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos que dos nossos modos de os conhecer, na medida em que este deve ser possível a priori.” (KANT, s/d, p.29)

A Crítica da Razão Pura é escrita por Kant para, supostamente, responder à pergunta o que o ser humano conhecer? Tenta escrever um livro para saber se é possível ter um conhecimento científico dos problemas metafísicos – da Alma, do Mundo, de Deus. Fez uma pesquisa para saber se existiria um conhecimento científico da Metafísica, indiscutível. Concluiu que quando a Metafísica pergunta se a alma é imortal, tal resposta não pode ser dada pela Física e pela Matemática, porque são ciências que operam com conceitos que têm uma relação com a realidade, que podem ser objetivadas na realidade. Concluiu, então, que a Metafísica não pode ser uma ciência e progredir como progride a Matemática, a Física. Então, o que o homem pode conhecer? Somente o que nos é dado na sensibilidade, através dos sentidos, das categorias que aplicamos, através da matematização do objeto, o que nos é dado no espaço e no tempo.

Decorrente disso, o sujeito transcendental kantiano, no âmbito da primeira crítica, não tem existência material, sensível. É dessubstancializado. O sujeito é a condição de possibilidade do juízo, é uma função lógica, é o que outorga a exigência da formulação do juízo. Radiografados, os juízos apresentam representações sensíveis, representações intelectuais (conceitos), as regras de operação dessas representações e um aparelho cognitivo (sujeito) capaz de articular estas representações. É isto que, em síntese, Kant apresenta no esquematismo transcendental.

Kant escreve durante toda a década de 1770 a Crítica da Razão Pura e a publica 1771, perguntando-se pela cientificidade da Metafísica e conclui que ela não é possível enquanto ciência, porém demonstra, através da Crítica da Razão Pura demonstra as condições de possibilidade das proposições cognitivas, que permitem avançar objetivamente no conhecimento teórico, no domínio da ciência.

Depois de 1771, Kant se pergunta se é possível que a moral seja objetiva, se as regras morais de um ser humano podem sem ser objetivamente validadas, podem ser moralmente boas ou moralmente más, do ponto de vista objetivo.

Dessa forma, a pergunta kantiana “como são possíveis os juízos sintéticos a priori” articula e unifica todo o seu projeto filosófico da pré-crítica à fase crítica, desdobrando-se no conhecimento, na moral, no direito, na religião, na história.

Face ao exposto, podemos acrescentar que o projeto filosófico de Kant vincula estruturalmente a filosofia transcendental, no sentido amplo, às três perguntas feitas por Kant nas três críticas. Entretanto, todas as três perguntas se voltam para a quarta pergunta – O que é o homem?

Cada uma dessas perguntas instala um campo de sentido (semântico) que requer a elaboração de proposições sintéticas a priori a fim de darem validade aos conhecimentos produzidos.

Assim entendemos que a pergunta “como são possíveis os juízos sintéticos a priori?” referentes ao campo semântico da razão pura – os juízos cognitivos teóricos – extrapola para os outros campos de sentido referentes às perguntas “o que devo fazer?” – juízos práticos; “o que devo esperar?” – os juízos reflexionantes ou reflexivos, da terceira crítica; e à pergunta “o que é o homem?”, pergunta a ser respondida pela Antropologia.

Kant considerou que o verdadeiro problema da razão pura estava contido na pergunta “como são possíveis os juízos sintéticos a priori?”. E afirma mais:

Na resolução do precedente problema está também compreendida ao mesmo tempo a possibilidade do emprego da razão pura na fundação e construção de todas as ciências que contêm um conhecimento teórico a priori dos objetos, quer dizer está contida a resposta destas perguntas:

Como é possível uma Matemática pura?

Como é possível uma Física pura? (KANT, s/d, CRÍTICA DA RAZÃO PURA, p. 19-20).

Portanto, o labor crítico kantiano sobre os juízos se estende à explicitação de novos domínios de sentido. Kant vai abrindo novos campos semânticos à medida que sua pesquisa avança. Na Fundamentação da Metafísica dos Costumes, referindo-se ao problema da razão prática, Kant pergunta pela possibilidade dos imperativos categóricos.

Essa pergunta começa a ser respondida na Fundamentação, mas continua na segunda crítica e avança em outros textos. A possibilidade, necessidade e efetividade de um princípio da razão prática pura ordena o campo de investigação nessa área.

Assim, tanto na razão teórica, na razão prática, quanto na razão reflexiva, o problema é acerca da possibilidade das proposições sintéticas, isto é, como são possíveis juízos sintéticos a priori cognitivos, imperativos e estéticos.

Pode-se perspectivar Kant como um grande pensador moderno, que inaugura as condições de possibilidade de universalidade política, moral e epistemológica. Isso implica dizer que essa universalidade precisa voltar-se para a construção de um mundo novo, cujo grande objeto é a humanidade. As áreas todas que compõem tal universalidade devem desembocar no princípio racional de que o homem é um fim em si mesmo. Esse prisma é um desdobramento do iluminismo, que foi uma contraposição aos regimes de estado absolutistas, propondo outro sistema de domínio da vida para substituir tais regimes, colocando no lugar novas maneiras de organizar o tecido social, moral e político, propondo a razão e a solidariedade para aprimorar o desenvolvimento humano, apoiadas nos ideais da razão, da ciência, do humanismo e do progresso.

A crítica é o ponto central da fundamentação iluminista de mundo, ou seja, a crítica dá suporte ao *sapere aude*, significando que nada pode ser posto como válido sem ter passado pelo crivo da razão. Esta pista é fundamental para entendermos o pensamento de Kant em todos os seus movimentos, tal como diz José Henrique de Azevedo na pesquisa sobre a antropologia kantiana:

Kant é um pensador em constante atualização dos conteúdos que a razão deve gerir, de maneira que pensar significa criticar, colocar em perspectiva e ativar as regras da razão para se referir ao mundo. Eis o iluminismo como a base do pensamento de Kant. Este epistemologizou, de fato, as condições de possibilidade da universalidade. (AZEVEDO, 2019, p. 18).

2.3 A FILOSOFIA PRÁTICA E A LEI MORAL

Uma vez colocado alguns princípios da filosofia transcendental, apresentaremos aspectos da filosofia prática em Kant.

Para isso, Kant vai desconstruir a tradição da reflexão moral, e vai mostrar que, por um lado, o relativismo abandona a ideia de uma objetividade e reduz tudo a contingências e, por

outro lado, o racionalismo impõe arbitrariamente princípios que não seriam propriamente da razão.

Kant então reformula as condições de possibilidade de validação objetiva das regras morais procurando um princípio da razão. Tal princípio da razão que validaria a própria regra do ser humano como objetiva é o que chama de lei moral. A lei moral é enunciada do seguinte modo: “*Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em LEI UNIVERSAL DA NATUREZA.*” (KANT, 1964, p.83, destaque do autor).

Essa regra passa ser tomada como lei universal, pois, se vale pra nós, vale pra todos os outros. De algum modo, essa lei moral pode ser entendida como princípio de universalização de máximas singulares ou particulares ou específicas, tornando-se lei moral válida para todo ser racional. Todo ser que utilize a razão pode reconhecer a objetividade de suas regras, que deveria se reger por essa lei.

Os seres humanos somos seres racionais, mas somos seres finitos, que dizer, agimos de acordo com a razão, mas também de acordo com a sensibilidade, com as paixões, as sensações, os sentimentos. Kant mostra como o sujeito está dividido entre a razão e a paixão; tanto a razão como a paixão acabam determinando a ação humana, por isso a lei moral para o ser racional finito transforma-se num imperativo categórico.

Kant escreve a *Crítica da Razão Prática*, a segunda crítica, já não para falar do conhecimento teórico, mas do conhecimento prático. Kant se pergunta: é possível uma moral objetiva? Na primeira crítica, vê-se que é possível um conhecimento objetivo. Agora, na segunda crítica, Kant diz que é possível julgar moralmente a determinação de uma ação moral e decidir o valor dessa determinação pela forma, mas não pelo conteúdo. Aí Kant formula o imperativo categórico

A *Crítica da Razão Prática* tem dois momentos: num primeiro, Kant desarticula os princípios de determinação das metafísicas anteriores. Assim, Kant diz que agir por prazer, agir em busca da própria felicidade, ou agir por temor a Deus são ações técnico-práticas, mas não propriamente ações moral-práticas. Para imputar uma ação a um agente, devo postular que esse agente é livre. Liberdade não é uma força, não é uma energia, não é um problema psicológico.

É um postulado. Devo postular que esse agente é livre. Não podemos comprovar empiricamente o conceito de liberdade. Podemos comprovar o conceito de causalidade mecânica. O conceito de liberdade é um conceito prático.

Assim, devemos postular a liberdade do sujeito como vontade livre. Esse sujeito pode estar determinado patologicamente, por suas afecções, por suas paixões, por exemplo o sujeito tem uma determinação física, uma causalidade física, porém além dessa determinação, tem uma determinação racional. O sujeito pode estar determinado pela paixão, por um lado, mas, por outro lado, também pode agir pela razão.

Às vezes a determinação racional é técnico-prática, técnico-pragmática, não moral. Pois o sujeito age como um meio para um fim. A determinação moral é ser determinado pela razão como um fim em si mesmo. Isso que é o domínio próprio da moralidade. Aqui entra o imperativo categórico: age de tal modo que a máxima da tua vontade possa ser levada como lei da natureza. É uma lei que manda segunda a forma, não pelo conteúdo; a fórmula da lei não manda fazer isso ou aquilo – não matar, não roubar, não se corromper. O valor moral da ação vale pelo fim em si mesmo, e o fim em si mesmo é a determinação.

Em Kant, se de algum modo podemos objetivar o valor moral da determinação de uma ação humana, por outro lado não há qualquer possibilidade que a valoração dessa ação possa ser determinada por um agente externo. Ao mesmo tempo em que Kant universaliza a moral e objetiva a determinação da ação moral, coloca a moral num problema da consciência do sujeito consigo mesmo. Não há como criar um tribunal moral e sair decidindo quem é um sujeito moralmente bom ou moralmente mal. Assim, Kant distingue o que é moral do que é o direito.

A moral é um problema da sua consciência consigo mesmo; o direito é um problema da minha liberdade com a possibilidade da convivência da minha liberdade com a dos outros, sob uma lei universal. Aí posso julgar, pois o que eu julgo é a ação, e não a determinação da ação. Aqui se tem uma distinção entre ética e direito em Kant: da ética cuida o indivíduo; do direito, cuida o Estado, daí podemos desenvolver estudos em outro campo semântico.

O movimento do pensamento de Kant para pensar a condição de possibilidade da moral exige que percorramos vários escritos em que Kant expõe seu trabalho sobre a moral e, portanto, seus principais conceitos acerca desse tema. Para os objetivos da presente tese, delimitamos, inicialmente, o seguinte percurso para tratar de alguns problemas surgidos da reflexão kantiana sobre a moral: Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, compreendemos que Kant mostra a necessidade da liberdade e da lei moral. Já na segunda crítica, *Crítica da Razão Prática*, nosso filósofo provará a efetividade da liberdade e do imperativo. Aqui daremos

destaque à noção de sentimento moral. A intenção deste percurso é evidenciar conceitos que nos ajudem a compreender a filosofia da moral em Kant.

Desde os textos pertencentes ao período chamado pré-crítico (textos anteriores à elaboração das três críticas – Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica da Faculdade do Juízo), Kant problematiza com perguntas referentes a como é possível determinar o nosso agir? Qual a distinção entre agir pragmático e agir moral? Temas que serão depois desdobrados, revisados, aprofundados nos textos do período crítico. São temas que podem ser alinhavados pela pergunta “que devo fazer?”, que aponta para os conceitos práticos, aqueles que se reportam a objetos de satisfação ou aversão, prazer ou desprazer, desejos, inclinações, vontade de escolha, todos conceitos de origem empírica e que, portanto, não podem pertencer à razão pura, conforme já apresentamos acima, senão que à razão prática.

Assim sendo, um destes temas remete ao conceito de obrigação, que, segundo Kant, se expressa na fórmula do dever, que comporta uma dupla significação: ou fazemos qualquer coisa (como um meio) se queremos outra coisa (como fim); ou devemos fazer imediatamente outra coisa (como fim) e realizá-la. Desta forma, distinguem-se dois tipos de obrigações que implicam um dever fazer: 1) uma ação é executada como meio para um fim; 2) uma ação é executada como um fim em si mesma, sem o cálculo das consequências. Acrescente-se, nesta breve reflexão sobre o dever, que as regras que mandam agir de determinado modo, como meio para o alcance de um determinado fim, não são regras propriamente morais, mas apenas regras de habilidade. Já as regras que mandam sobre o nosso agir, não em função de um fim, mas como fim necessário em si mesmo, são regras morais.

Aqui se pode problematizar: de onde vem o significado moral da minha regra? A regra possui um significado moral na proporção em que um sentimento irreduzível do bem faz com que seja o efeito imediato da consciência do sentimento do prazer que acompanha a representação do objeto. É um sentimento aquilo que dá sentido à minha moralidade.

Perez assim comenta essa operação:

uma regra dita material subsume-se sob uma regra suprema, dita formal, segundo um sentimento moral, outorgando, deste modo, um sentido prático à ação. Sendo assim, temo um sentimento [...], que outorga sentido à relação entre a regra (menor) material e a regra (suprema) formal. A argumentação kantiana visa um paralelo entre o funcionamento cognitivo e o funcionamento prático, onde, em cada caso, existiria uma parte intelectual ou conceptual e uma parte sensível que viria a preencher de sentido as operações formais. (PEREZ 2008, p. 205)

Outro desses temas é a liberdade, que abre o âmbito de uma metafísica dos costumes, não pertencendo à filosofia transcendental, embora haja em Kant a ideia transcendental de liberdade, entendida como a ideia de uma espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma. No âmbito da moral, porém, estamos falando de uma liberdade prática, que pertence a um outro campo de sentido, entendida como a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade.

Não à toa Kant chama o arbítrio humano de *arbitrium liberum*, devido que a sensibilidade não torna necessária a ação do homem, posto que ele possui capacidade de determinar-se por si. Em Kant, podemos perceber que o sujeito tem um duplo sentido: há tanto um caráter empírico, sensível, submetido pela causalidade natural mecânica, quanto um caráter inteligível, que não se encontra subordinado às pressões da sensibilidade. Assim, para a compreensão da liberdade, há todo um esforço kantiano que diferencia dois níveis de determinação no homem: um nível da natureza (definido pela causalidade mecânica); outro nível da determinação da razão (definido pela espontaneidade). Aqui entra a questão de que há atos e determinações internas que não atendem às impressões dos sentidos, senão que aos imperativos que impomos como regras, de tal modo que quando analisamos as ações produzidas pela razão, sob o prisma prático, encontramos outras regras diferentes daquelas regidas pela determinação da natureza. Nesta perspectiva, os fundamentos da obrigação moral não podem ser buscados na natureza do homem ou nas suas circunstâncias (o que significa dizer que a moral não pode ser fundada na Antropologia ou na Psicologia), mas *a priori* e em conceitos da razão pura.

É assim que Kant vai buscar as condições formais de possibilidade de juízos e de ações morais, sendo uma condição a ser preenchida, a expressa pelo imperativo categórico: “*Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal.*” (KANT, 1964, p.83, destaque do autor)

A noção de boa vontade subsidia essa discussão na medida em que aponta para uma ação que é boa pelo querer, ou seja, o querer por dever. O imperativo universal do dever pode ainda ser expresso no seguinte enunciado: “*Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em LEI UNIVERSAL DA NATUREZA.*” (KANT, 1964, p.83, destaque do autor).

Para enfatizarmos o campo semântico das proposições morais, tratados na segunda crítica (Crítica da Razão Prática), sobre como são possíveis as proposições sintéticas morais-práticas,

importa mencionar antes a obra *Metafísica dos Costumes* (1798): a primeira parte refere-se à doutrina do Direito; a segunda, à Doutrina da Virtude. Na Doutrina da Virtude, Kant vai estender o seu projeto sobre as condições de possibilidade das proposições moral-práticas. Vai falar de proposições que são meios e que também são fins. Dos deveres que tenho comigo mesmo e dos deveres que tenho para com os outros e que me permitem articular proposições de agir humano para a realização efetiva da lei moral.

Daí Kant avança para a segunda crítica, a *Crítica da Razão Prática*. O campo semântico das proposições morais responde à questão kantiana do que devo fazer. Ora, uma ideia moral pode existir enquanto existência prática. Ainda que alma, mundo, Deus sejam objetos que estão fora do espaço e do tempo, acabam sendo ideias da razão já não em sentido teórico, senão em sentido prático. São ideias que podem nos mobilizar enquanto sujeitos da ação, dando-nos diretrizes práticas. Por exemplo, a existência de Deus se manifesta na eficácia que a ideia tem em nos mobilizar ou orientar em determinada ação. Ideias de Deus, de um mundo melhor, da fraternidade, tem uma existência prática. Para isso, qual é a regra que poderia valer universalmente? Daí Kant tenta procurar uma lei moral, que também deva ser lei racional, que poderia nos mobilizar enquanto ser racional. Podemos ser mobilizados por uma ideia prática em sentido fanático, movidos pelo prazer pessoal, pelo amor próprio – o poder, o status, o hedonismo – mas isso não tem valor racional, objetivo. Também poderíamos ser mobilizados pelo temor a Deus, porém nos protegendo de uma retaliação divina, movidos não pelo bem em si, como um fim em si mesmo, mas como um bem pessoal. A essas possibilidades de agir, Kant contrapõe a lei moral racional, que é “*Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em LEI UNIVERSAL DA NATUREZA.*” (KANT, 1964, p.83, destaque do autor).

Parece-nos, assim, que no campo semântico das questões moral-práticas, Kant responde à segunda pergunta: o que devo fazer? Apontando para o dever obedecer à lei moral, agir de tal forma que minha máxima possa fazer um bem imediatamente, sem visar às consequências.

Aqui damos destaque à contribuição de Kant para a pesquisa desenvolvida, posto que não há como ir a fundo nas questões de viabilizar a implementação de uma educação em direitos humanos sem uma reflexão dos valores humanísticos, da restauração de valores para fundamentar alguns dos princípios caros à educação em direitos humanos, como a dignidade humana e o respeito ao outro.

Tanto é assim que em Kant há obrigações *lato sensu* para poder executar essa lei – que deva alcançar a maior perfeição que me for possível e eu deva contribuir com a felicidade dos outros. Essa é a forma de realizar a lei moral. Devo contribuir com a felicidade dos outros e alcançar a maior perfeição possível.

O que significa alcançar a perfeição? Ser um bom pai, um bom professor. Kant escreve outros textos em que explica melhor o que é realizar a lei moral. Textos como *Antropologia do ponto de vista pragmático* e a *Metafísica dos Costumes*.

Desses textos, importa sublinhar para os objetivos da pesquisa, a contribuição kantiana para o delineamento da eticidade necessária no campo dos direitos humanos. A personalidade moral em Kant é livre e autônoma na medida em que não está submetida a nenhuma outra lei, a não ser ao *imperativo categórico*, que é uma regra prática, que enuncia uma obrigação: aja conforme uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como uma lei universal.

O desdobramento dessa reflexão sobre a moralidade para a educação em geral, aqui incluímos a educação em direitos humanos, tem a ver com o potencial de um ser humano que põe a si mesmo um dever, que também é um fim, e que precisa ser cultivado, porque não decorre da natureza humana entendida como os instintos, os desejos, mas sim de um labor, que ao mesmo tempo tem a ver com o cultivo da sua vontade, com seu modo moral de pensar frente ao cumprimento de todos os deveres.

Assim diz Kant

1) É um dever para o ser humano esforçar-se para cada vez mais alçar-se da rudeza de sua natureza, da animalidade (*quoad actum*), à humanidade, unicamente através da qual ele é capaz de propor-se fins; suprir sua ignorância por meio de instrução e corrigir seus erros; e isto não lhe é meramente *aconselhado* pela razão prático-técnica para seus mais diversos propósitos (para a arte), mas antes a razão prático-moral lho ordena absolutamente e faz desse fim um dever para ele, para que seja digno da humanidade que nele habita. 2) [Também é um dever para o ser humano] elevar o cultivo de sua vontade até a mais pura intenção virtuosa [...]. (KANT, 2013, p.198)

2.4 A FILOSOFIA PRÁTICA E O PROJETO ANTROPOLÓGICO DE KANT

Frente à enorme complexidade da filosofia kantiana, delimitamos, para o enfoque antropológico, uma abordagem do agir humano e da natureza humana nos trabalhos de Kant,

apoiando-nos nas leituras que fizemos da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; da *Metafísica dos Costumes*; na segunda crítica, isto é, na *Crítica da Razão Prática*, na obra *Antropologia do ponto de vista pragmático*, bem como nos opúsculos *Sobre a Pedagogia* e *O que é o Iluminismo*.

Ressalte-se que desde a fase pré-crítica kantiana, já se tem elementos para a discussão da natureza humana. Frisa-se aqui, também, que não é possível uma abordagem de um projeto antropológico em Kant que desconsidere questões postas na primeira crítica, a *Crítica da Razão Pura*, bem como na terceira crítica, a *Crítica da Faculdade dos Juízos*. Tal abordagem desconsideraria que há uma arquitetônica filosófica em Kant, alinhavada pelas perguntas “Como são possíveis os juízos sintéticos a priori?” no conhecimento, na moral e na estética. Sobre isso, diz Kant “O verdadeiro problema da razão pura contém-se nesta pergunta: como são possíveis os juízos sintéticos ‘a priori’?” (KANT, s/d, p. 19), pergunta que vai se repetir nos outros campos de sentido – da lei, da moral, etc.

Identificamos referências precisas ao ser humano (razão humana, homem, ser racional finito, ser humano) já na *Crítica da Razão Pura*, em várias passagens, como na seguinte, em que Kant trata dos passos desditosos da *Metafísica* para se tornar ciência. Na letra de Kant vemos isso escrito na *Crítica da Razão Pura*:

E a *Metafísica* é real, senão como ciência feita, pelo menos em sua disposição natural (*Metaphisica Naturalis*), porque a razão humana, sem que esteja movida por uma vaidade de uma onisciência; senão simplesmente estimulada por uma necessidade própria, marcha sem descanso para questões que não podem ser resolvidas pelo uso empírico da razão, nem por princípios que dela emanem. Isso sucede a todos os homens, logo que a razão começa a especular; por isso a *Metafísica* existiu sempre e existirá onde esteja o homem. De tal modo nossa questão é agora: como é possível a *Metafísica* como disposição natural? Quer dizer, como nascem da natureza da razão humana universal essas questões, que a razão pura formula e que por necessidade própria se sente impulsionada a resolver? (KANT, s/d, p. 20).

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant declara trabalhar no domínio da razão pura, sem perder o liame com um domínio menos puro. Assim escreve Kant:

Pode-se denominar *empírica* toda filosofia que se apoia em princípios da experiência; e *pura* a que deriva suas doutrinas exclusivamente de princípios *a priori*. Esta, quando simplesmente formal, chama-se *Lógica*. Mas, se for circunscrita a determinados objetos do entendimento, recebe o nome de *Metafísica*.

Deste modo, surge a ideia de uma dupla metafísica: uma *Metafísica da Natureza* e uma *Metafísica dos Costumes*. O filósofo diz que a Física terá, pois, além de sua parte empírica, uma

parte racional. Outro tanto sucede com a Ética; embora, aqui, a parte empírica possa denominar-se particularmente *Antropologia prática*, e a parte racional receber o nome de Moral.” (KANT, 1964, p. 46).

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* fica perceptível que, embora os princípios da moralidade não se devam buscar na natureza humana, a ela devem ser aplicados.

Já na *Crítica da Razão Prática*, cujo problema fundamental do campo prático é determinar se a vontade pode ser livre, momento em que Kant toma a iniciativa de demonstrar que há uma razão prática pura que é capaz de prescrever uma lei obrigatória, o filósofo explicitamente demonstra um estudo da razão prática pura que excluiria a abordagem da natureza humana. Isso pode ser visto na afirmação seguinte:

Efetivamente, a determinação particular dos deveres, como deveres humanos, para dividi-los, somente é possível se antes o conceito dessa determinação (o homem) tenha sido conhecido segundo a determinação com a qual ele é real, se bem que apenas enquanto isso é necessário em relação ao dever em geral; porém essa determinação não pertence a uma crítica da razão prática em geral, que apenas deve dar de um modo completo os princípios da sua possibilidade, extensão e limites, sem referência particular à razão humana. Consequentemente, a divisão pertence, aqui, ao sistema da ciência, e não ao sistema da crítica. (KANT, 2006, p. 16-17)

Contudo, em várias passagens da supracitada obra, Kant faz referência à formação do conceito de virtude nas crianças, questionando por que “os educadores da juventude não fizeram uso há mais tempo dessa tendência da razão para empreender com satisfação o exame das questões práticas propostas” (KANT, 2006, p. 164).

Para abonar essa discussão Kant, na *Crítica da Razão Prática*, faz referência a conhecimentos antropológicos. Citamos a descrição da metodologia com as próprias palavras de Kant:

Por *metodologia* da razão pura *prática* não se deve entender o modo (tanto na reflexão como na exposição) de proceder com princípios puros práticos em vista a um conhecimento científico deles, o que se denomina, aliás, no conhecimento teórico, método propriamente dito (com efeito, o conhecimento vulgar necessita de um *modo*, mas a ciência de um *método*, isto é, de um procedimento *segundo princípios* da razão, mediante os quais apenas o múltiplo de um conhecimento pode chegar a ser um sistema). Por essa metodologia, ao contrário, devemos entender principalmente o modo como se pode proporcionar às leis da razão pura prática um acesso à alma do homem, inculcando-lhe *influência* sobre as suas máximas, isto é, para tornar *subjetivamente* prática a razão objetivamente prática. (KANT, 2006, p. 161).

2.5 MORAL E ANTROPOLOGIA EM KANT

Partimos da percepção de que há uma conexão entre moral e antropologia em Kant, posto que, num fragmento da *Metafísica dos Costumes*, Kant afirma que a antropologia moral seria a contraparte de uma metafísica dos costumes. Partimos do entendimento de que tal relação só pode ser compreendida sob a perspectiva da filosofia prática de Kant como um todo, conforme pesquisa realizada por Han (2010), que afirmou ser necessário entender como a filosofia prática kantiana foi arquitetada para ficar clara a necessidade de a moral conectar-se com uma antropologia denominada moral.

Os estudos de Han (2010) puderam identificar que o conceito de filosofia prática de Kant envolve três fases. Na primeira, Kant se detém na determinação e justificação do fundamento do campo prático. Postulando que as ações humanas se baseiam unicamente na liberdade da vontade, a questão fundamental do campo prático consiste em problematizar que a razão é capaz de prescrever (independentemente de qualquer influência sensível) uma lei obrigatória para as ações, isto é, o problema fundamental do campo prático consiste em responder como são possível juízos sintéticos *a priori* práticos. A resposta a este problema não garante que o ser humano, enquanto ser racional, é livre, mas que pode ser livre, pois a ele pertence tal faculdade.

A segunda fase da filosofia prática kantiana traz a questão de que o ser humano não é somente marcado pela racionalidade, mas também pela sensibilidade, o que equivale a dizer que o uso da faculdade da liberdade pode ser afetado por obstáculos impostos pelas inclinações sensíveis. Daí a necessidade de princípios que regulem e desobstruam o uso da liberdade da vontade, determinando a execução de certas ações como um dever.

A última fase da filosofia prática kantiana dedica-se à observação de como o ser humano efetivamente age, reunindo informações que permitam discernir quais são as condições subjetivas que prejudicam ou que favorecem o cumprimento dos princípios da moralidade ou o efetivo uso da liberdade, ou seja, dos mecanismos que se voltam para a formação do caráter moral do ser humano.

Frente a essa arquitetura da filosofia prática, faremos alguns destaques à obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, considerando-a como uma contraposição a um tipo de conhecimento antropológico corrente no tempo de Kant, que era uma antropologia fisiológica,

através da qual se estudava o que a natureza poderia fazer do homem. Ao revés dessa antropologia, a antropologia pragmática iria refletir sobre o que homem, enquanto um ser livre e que pode colocar fins para si mesmo e para a humanidade, o que esse homem pode fazer de si mesmo.

Destaquemos que o homem em Kant é um ser capaz de dar fins a si mesmo, quaisquer fins, não necessariamente fins morais, posto que se trata de um ser tanto inteligível, quanto sensível. Entretanto, o que diferencia o homem como um fim último da natureza, tornando-se, também, um fim último para si, é a vinculação das suas faculdades e habilidades com a lei moral.

Neste sentido, trata-se de uma obra que, a nosso ver, faz uma descrição fenomenológica do ser humano, que foca no ser humano enquanto possuidor de dois caracteres distintos, um físico e outro sensível, permitindo uma compreensão histórica do homem e dos fenômenos humanos em suas potencialidades estéticas, morais, técnicas, pragmáticas.

Circunscrevemos, desta obra, apenas alguns aspectos referentes à educação, objeto deste estudo.

Neste sentido, a concepção de Kant acerca da faculdade de conhecer é assim expressa na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*:

A faculdade de conhecer deve ser denominada em geral entendimento (na significação mais geral da palavra), este tem de conter a faculdade de apreensão (*attentio*) das representações dadas para produzir a intuição; a faculdade de abstração (*abstractio*) do que é comum a várias representações para produzir o conceito; e a faculdade de reflexão (*reflexio*), para produzir conhecimento do objeto. (2006, p.38)

Em nossa interpretação, este enunciado aponta para o potencial humano que pode ser desenvolvido através da educação. Kant jamais abdicou da tarefa de insistir que a educação deve levar o homem a pensar por si mesmo, o que, aliás, também está escrito na obra *O que é o Iluminismo?* (2004). Neste escrito, Kant insistira na possibilidade de o homem sair da sua menoridade, servindo-se do entendimento, rumando para o pensar livre.

2.6 A ANTROPOLOGIA DE KANT

Os estudos da antropologia elaborada por Kant tem-se proliferado nos últimos vinte anos. Os diferentes especialistas divergem acerca do lugar dessa antropologia nos escritos de Kant. Múltiplos sentidos foram dados ao tema, apontando para as diversas denominações que

a antropologia recebe em muitos momentos, ora como transcendental, empírica, moral, pragmática, fisiológica. Em que pese essa diversidade de adjetivos, neste trabalho assumimos que a antropologia kantiana é uma filosofia empírica e que é um conhecimento pragmático, endossando o pensamento de Kant de que a antropologia é uma ciência acerca do homem. Por antropologia, Kant entendia o conhecimento pragmático das condições de possibilidade de ação no mundo, a fim de progredir, constantemente, para o melhor.

Concomitantemente ao trabalho da formulação e reformulação da filosofia crítica, Kant ministrava aulas. Ministrou aulas de Antropologia Pragmática, a partir de 1772 até 1796. Kant era leitor de História Natural, de Geografia Física, Geografia Humana e, nesse trabalho, cria a disciplina de Antropologia com o escopo de torná-la uma disciplina que estudasse não apenas o que a natureza faz do homem, mas o que o homem faz, ele mesmo, faz/pode/deve fazer de si mesmo. Ou seja, pretendeu estudar a natureza humana não somente como objeto da natureza, mas também como um objeto que se autoproduz, que traz o homem para o centro da reflexão, como ser racional finito. Esse se tornou o foco da antropologia no sentido pragmático: analisar o que obstaculiza ou favorece as condições de realização da liberdade do ser humano no mundo, como cidadão do mundo.

Neste sentido, Kant favoreceu o estudo de uma outra natureza humana, não como objeto da história natural, das ciências médicas, mas como objeto próprio das ciências humanas, considerando a natureza humana como autopoietica, autoproduzida.

Kant publica em 1798 o livro Antropologia de um ponto de vista pragmático, encerrando os cursos de antropologia que ministrou desde 1772/1773. Daí Kant provocou estudos, a partir dos estudos da Antropologia do ponto de vista pragmático, que conduziram a estudar a natureza humana não somente pela retícula das membranas, dos tecidos, das células, mas principalmente estudá-lo a partir da linguagem, das conversas cotidianas, da literatura.

Retomando a noção de ser humano plasmada fundamentalmente na segunda e terceira crítica, no trabalho de Antropologia de um ponto de vista pragmático (2006), Kant define um conhecimento do homem como fim final. Diz Kant:

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, tem como fim que o conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é seu próprio fim último. Conhecer, pois, o ser humano segundo sua espécie, como ser terreno dotado de razão, merece particularmente ser chamado de *conhecimento do mundo*, ainda que só constitua um parte das criaturas terrenas. (KANT, 2006)

Percebe-se, nesta afirmação kantiana, que a antropologia proposta vai se diferenciar dos conhecimentos fisiológicos que, como disse Kant, “um conhecimento fisiológico do ser humano concerne à investigação do que a natureza faz com o ser humano”, ao passo que a especificidade da pragmática é “a investigação do que ele (o homem) como um ser livre faz de si mesmo, ou pode e deve fazer de si mesmo” (KANT, 2006).

Nos trabalhos de Kant fica claro que A Antropologia de um ponto de vista pragmático é desenvolvida como uma ciência e, enquanto tal, aponta para um conjunto sistemático de conhecimentos, de observações psicológicas, de conhecimentos fisiológicos, de fragmentos de obras literárias e peças de teatro que, algum modo, recriam os dramas humanos e expõem situações e traços característicos de indivíduos ou conjunto de indivíduos.

Destaque-se que a antropologia kantiana plasma um conhecimento geral (cosmológico) do mundo, porque não se atém a meras descrições de experiências locais, mas com a elaboração de conceitos que permitem subsumir as experiências e as observações locais acerca dos seres humanos num esquema geral, estruturado a partir de diferentes faculdades e características.

Quanto à afirmação de que a antropologia kantiana é um conhecimento pragmático, na obra Antropologia de um ponto de vista pragmático (2006), Kant consignou existir dois tipos de conhecimento sobre o homem, quais sejam a antropologia pragmática e a antropologia fisiológica. Visto não se concebida de um ponto de vista fisiológico, Kant esclarece que a sua Antropologia não busca “investigar o que a natureza faz do homem, [mas sim] o que ele faz de si mesmo, ou pode e deve fazer como um ser que age livremente. (2006, p.120). Trata-se de um enunciado relevante que permite esclarecer o que o filósofo concebe como pragmático no contexto da antropologia, já que este conceito na antropologia pressupõe uma tríade: habilidade ou destreza técnica (para quaisquer fins / para o que o homem faz de si mesmo), prudência ou esperteza pragmática (para fins efetivos no trato com seres humanos / para o que o homem pode fazer de si mesmo ou de outros) e sabedoria (para fins morais / para o que deve fazer de si mesmo).

Face à mencionada tríade, pode-se afirmar que essa antropologia busca entender, através de observações, o que é favorável ou prejudicial ao convívio social, à felicidade, ao cumprimento das leis morais, dentre outros fins que o ser humano pode ou deve ter.

Através dessas observações, a antropologia não busca construir conhecimentos indutivos rigorosos, através de generalizações de observações particulares, senão que esse saber, resultante da observação de seres humanos cosmopolitas (habitantes da terra), é um saber empírico. Desta forma, a antropologia pragmática é uma ciência da experiência ou da doutrina da observação, acumulando informações que sejam úteis para aplicação na prática.

Os estudos de Hahn (2010) consignaram que, sendo a antropologia kantiana um estudo pragmático, que pode ser empregado na prática tendo em vista fins técnicos, pragmáticos e morais, é possível à Antropologia pragmática conter temas que dizem respeito à antropologia moral. Ressalte-se que a Antropologia pragmática não deve ser resumida à investigação de elementos que dizem respeito à moralidade, contudo ela não desconsidera tais elementos. Exemplo disso é a questão da formação do caráter, tratada na Antropologia pragmática, e que não deixa de ser um tópico da antropologia moral.

Os tópicos que compõem a antropologia moral foram desenvolvidos por Kant em diversas obras, de forma dispersa. Talvez por isso Kant não tenha escrito uma obra específica de antropologia moral, que trataria apenas daquilo que é relativo à moralidade do ser humano.

Na tese que ora apresentamos, afirmamos que há uma lacuna no processo educativo quando se trata da educação em direitos humanos. Em que pese toda a produção normativa, planos, diretrizes curriculares, não são trabalhadas as condições subjetivas dos alunos (faculdades, predisposições, propensões) que compõem a natureza humana, bem como não se empregam tais conhecimentos a fim de engendrar mecanismos para desenvolver, difundir, fortalecer a moralidade ou, ao menos, preparar o ser humano para a moralidade. Os currículos escolares estão abarrotados de conhecimentos científicos, acadêmicos, sem relação clara com a moralidade, isto é, sem relação com o agir moral e com as condições subjetivas que favorecem ou impedem a implementação da moralidade no homem.

2.7 O APERFEIÇOAMENTO MORAL COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Entendemos que é possível delinear concepções de Kant que fundamentam uma didática ética, capaz de contribuir para a fundamentação da educação em direitos humanos.

Para tal fim serão analisadas noções presentes na Fundamentação da Metafísica dos Costumes (2009), na Antropologia de um ponto de vista pragmático (2006) e no opúsculo Sobre a Pedagogia (2011), entendendo, a partir da pesquisa de Perez (2009), que os estudos de antropologia de Kant “não constituem um agregado de elementos isolados senão que respondem a uma ordem sistemática de conhecimento estabelecido pelo plano da filosofia transcendental” (PEREZ, 2009, p. 1)

Assim, com esse recorte de trabalho no *corpus* de Kant, pretendemos também dialogar com outros trabalhos de Kant (serão mencionados no decorrer do texto), que ajudam a compreender a pergunta kantiana *o que é o ser humano?* Para isso, abrangeremos os conceitos de dignidade humana e liberdade, aproximando-os à temática da tese, mais precisamente pela reflexão sobre o ser humano que subjaz ao sintagma direitos humanos.

A Crítica da Razão Pura é a virada nesse processo histórico da vida kantiana. O propósito da obra era basicamente resolver o problema se a metafísica seria possível como ciência. Ora, consideremos neste ponto que a ciência funciona a partir de proposições que podem ser definidas de dois tipos: há proposições analíticas, que se caracterizam pelo predicado estar contido no sujeito; há, por outro lado, proposições sintéticas, em que o predicado está desacoplado do sujeito e encontra-se em relação com a própria experiência.

Kant percebe que a Metafísica, ao se formular a pergunta acerca de Deus, da alma, do universo enquanto totalidade, não consegue que seus conceitos possam ter referência objetiva na realidade como objetos dados ou construídos na sensibilidade. Kant conclui que o conceito de mundo não consegue se referir a um objeto dado ou construído espaço-temporalmente; da mesma forma a alma, do mesmo jeito o universo. Portanto, o resultado a que chega Kant é que a Metafísica não é possível como ciência.

Frente a isso, Kant reformula seu projeto filosófico e passa da Crítica da Razão Pura para a Crítica da Razão Prática.

Na Crítica da Razão Prática, Kant vai se perguntar já não mais como são possíveis os juízos da ciência, mas como é possível a objetividade de uma regra moral prática. Nesta altura, Kant inicia toda uma investigação em torno dos fundamentos do imperativo categórico.

Para os estudos que ora apresentamos, essa problematização kantiana é relevante, pois contém uma concepção de homem, de ser humano, de natureza humana, ou, se quisermos, de

sujeito que se interroga acerca do “que devo fazer?”. A resposta kantiana aponta para obedecer à lei moral, ou seja, agir de tal forma que minha máxima possa fazer um bem imediatamente, sem visar às consequências.

Kant fala das obrigações *lato sensu*, que podem operacionalizar essas leis morais:

1. Que eu devo alcançar a maior perfeição que me for possível;
2. Que eu deva poder contribuir com a felicidade dos outros.

Ora, como devemos interpretar a expressão “alcançar a perfeição”, na leitura que estamos propondo?

Iniciemos destacando que o princípio da obrigação se ancora numa lei moral, que implica em si uma absoluta necessidade. Este princípio da obrigação não deve ser buscado na natureza do homem e nem nas circunstâncias em que ele se acha inserido no mundo; deve ser buscado a priori nos conceitos da razão pura.

Daí a necessidade de Kant plasmar uma metafísica dos costumes, não apenas para dar conta de motivos especulativos, mas sobretudo porque a moralidade está sujeita a toda espécie de perversão, enquanto a lei moral não se tornar seu eixo vertebrador, cabendo à metafísica dos costumes indagar a ideia e os princípios de uma vontade pura possível.

Neste sentido, não é possível conceber alguma coisa digna, nobre, suprema, que não seja a boa vontade, e a boa vontade é decorrente da razão, posto que a razão funciona no homem como uma potência prática, que exerce influência sobre a vontade.

A esse respeito diz Kant: “Com efeito, para que uma ação seja moralmente boa, não basta que seja conforme com a lei moral; é preciso, além disso, que seja praticada por causa da mesma lei moral.” (KANT, 1964, p.48).

“Esta vontade poderá não ser o único bem, o bem integral; deve porém ser necessariamente o bem supremo, a condição donde dependem os restantes bens, e até mesmo a felicidade”, assegura Kant (1964, p.56).

Ocorre que, para elucidar o conceito de uma boa vontade, é preciso que examinemos o conceito de dever, que contém o de uma boa vontade. O conceito de dever determina que nossas ações sejam regidas somente pela lei moral, como um fim, não como um meio. Por exemplo, se pratico uma filantropia (ajudo uma entidade que atende crianças com

deficiência), esperando receber elogios da comunidade, esta experiência não teria de fato valor moral, pois se está praticando o bem por uma inclinação humana, não por dever. Para ter valor moral, ter-se-ia que praticar o bem por dever.

“Uma ação moral cumprida por dever tira o seu valor moral não do fim que por ela deve ser alcançado, mas da máxima que a determina”, esclarece Kant (1964, p.60). Em outras palavras, é um valor que não depende da realidade do objeto, mas do princípio do querer, que reside, que advém do princípio da vontade.

Desdobramento disso é outra questão: o dever é a necessidade do ser humano cumprir uma ação por respeito à lei. “Só o que está ligado à minha vontade unicamente como princípio, e nunca como efeito, o que não serve a minha inclinação, mas a domina [...], por conseguinte a simples lei por si mesma é que pode ser objeto de respeito e, portanto, ordem para mim.”, diz Kant (1964, p.61). A representação da lei em si mesma, que só pode ser assumida por um sujeito racional, é capaz de constituir o agir moral.

Após Kant ter despojado a vontade de todos os impulsos e inclinações, recomenda que “devo portar-me sempre de modo que eu possa também querer que a minha máxima se torne lei universal.” (1964, p.62). Trata-se de um modo de agir, de uma postura humana, que não exige grande perspicácia para que o ser humano saiba o que deve fazer. Mesmo que nos encontremos em situações e acontecimentos extremos, que desafiem nossos parâmetros de agir moralmente, basta que nos perguntemos a nós mesmos: “Podes querer que também tua máxima se converta em lei universal?”, assegura Kant (1964, p.63-64).

Como se pode ver, em todos esses casos a razão possui plena competência para distinguir o que é bom e o que é mau. A razão adquire essa competência a partir da representação de um princípio objetivo, na medida em que coage a vontade, denominando-se mandamento da razão, cuja fórmula se chama imperativo. Todos os imperativos são expressos pelo verbo dever.

Tendo em vista que tais imperativos determinam a vontade por meio de representações da razão, objetivamente, não sendo, portanto, determinados por causas subjetivas, estes princípios são válidos para todo ser racional. Por isso, diz Kant, “os imperativos são apenas fórmulas que exprimem a relação entre as leis objetivas do querer em geral e a imperfeição subjetiva da vontade deste ou daquele ser racional, por exemplo, da vontade humana” (1964, p.75).

Interessante perceber o funcionamento do imperativo categórico, entre um princípio subjetivo, que são as inclinações e os impulsos e o princípio objetivo do querer. Daí a diferença entre fins subjetivos, que se apóiam sobre os impulsos e fins objetivos, que se referem a motivos válidos para todos os seres racionais.

Kant problematiza se existe alguma coisa, cuja existência em si mesma, sustente um valor absoluto. Responde nosso filósofo que o homem existe como um fim em si mesmo. O homem concebe deste modo sua própria existência assentada neste princípio, que vale para si e para os outros, constituindo-se num princípio objetivo, do qual, como de um fundamento prático supremo, devem derivar-se todas as leis da vontade, sendo o seguinte imperativo prático: “Procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio.” (1964, p.92).

Como se pode interpretar, trata-se de um imperativo prático que transborda para uma relação de dever do homem para consigo mesmo, balizando suas ações no sentido de que nem tudo que se quer fazer, podemos fazer. A decisão é balizada pelo princípio de fazer coexistir meus atos com a ideia da humanidade.

Também o imperativo prático se relaciona ao dever que se deve ter com os outros. Quando no início deste texto propusemos a moral kantiana como proposta de fundamento para a educação em direitos humanos, pensamos na impossibilidade de se construir um mundo fraterno, solidário, de paz, sem desenvolver uma concepção antropológica de ser humano como um ser que tem deveres éticos com os seus semelhantes.

Importa destacar, em Kant, a importância das proposições no processo de construção do conhecimento. Parece-nos que a pergunta pelas proposições que elaboram o conhecimento torna-se um elemento crucial na filosofia crítica do autor. É assim que vislumbramos nas três críticas kantianas - Crítica da razão pura (1781), Crítica da razão prática (1788) e a Crítica da faculdade de julgar (1790) – um pano de fundo constituído em torno das perguntas pela possibilidade do conhecimento científico (na primeira crítica), do conhecimento prático (na segunda) e da reflexão (na terceira crítica), ou ainda, as perguntas pela possibilidade da experiência cognitiva, da experiência ética, da experiência estética e da finalidade. Tais perguntas, em Kant, precisam acoplar-se às proposições que as elaboram e as sustentam, que são proposições cognitivas, morais, estéticas e teleológicas.

Tais proposições, além dos elementos estruturantes (sujeito e predicado), apresentam condições lógicas de formulação (sintáticas) e semânticas (referenciais) dos conceitos envolvidos e que respondem a formulações e resolução de problemas em âmbitos específicos.

Desta forma, a proposição “O Ser Humano é Cidadão do Mundo” é a proposição fundamental da antropologia em sentido pragmático, remetendo, assim, o foco da abordagem para um questionamento que é transversal nos trabalhos kantianos, que é a pergunta pelas condições de possibilidade de um juízo sintético a priori na antropologia.

A nosso ver, tal juízo prático (aqui vale mencionar que os juízos teóricos remetem para as questões da matemática, da geometria, da física; os juízos reflexionantes, para as questões da beleza, do sublime da teleologia) remete para questões vinculadas à possibilidade de conhecer o interior e o exterior do ser humano como cidadão do mundo, bem como o que obstaculiza e o que propicia a realização da lei moral, posto que o enunciado contém um conceito prático de natureza.

As pesquisas de Perez (2010; 2017) acentuam que a *Antropologia em sentido pragmático* contém um plano de estudo acerca do ser humano, organizado em torno de uma Didática Antropológica, ressaltando que a própria forma de organização da obra tem relevância na sua compreensão: a primeira parte trata da faculdade de conhecer; a segunda, do sentimento de prazer/desprazer e a terceira, da faculdade de desejar.

A segunda parte, a *Característica Antropológica* aborda temáticas, em círculos concêntricos, que vão das pessoas, do indivíduo, ao gênero (masculino e feminino), povo, raça e, finalmente, espécie.

Dentre essas características antropológicas, destacamos o caráter, que, segundo Kant, pode ser físico ou moral. O caráter físico é o signo distintivo do ser humano como ser sensível ou natural. Já o caráter moral é o que distingue o ser humano como ser racional, dotado de liberdade. Cito Kant: “Tem caráter o homem de princípios, de quem se sabe que se pode contar, não com seu instinto, mas com sua vontade.” (KANT, 2006, p. 286)

Daí resulta que o caráter “é a qualidade da vontade segundo a qual o sujeito se obriga a seguir determinados princípios práticos que prescreveu inalteravelmente para mesmo mediante a própria razão (ainda que esses princípios possam ser falsos ou errôneos)” (KANT, 2006, p. 286)

Para indicar a classe do ser humano diferente de toda a natureza viva, nada mais nos resta afirmar que ele tem um caráter que ele cria a si mesmo enquanto é capaz de se aperfeiçoar segundo os fins que ele mesmo assume; por meio disso, ele, como animal dotado de faculdade da razão (animal rationale), pode fazer de si um animal racional (animal rationale); - nisso ele, primeiro, conserva a si mesmo e a sua espécie; segundo, a exercita, instrui e educa para a sociedade doméstica; terceiro, a governa como um todo sistemático (ordenado segundo princípios da razão) próprio para a sociedade.”

Vê-se, em Kant, que conservar, educar e governar seriam características racionais do ser humano, ou seja, qualidades da vontade, que levariam à preservação, ao cultivo e progresso da cultura, dos direitos e da moral, quer dizer, modos de se tornar propriamente racional. Daí inferirmos que, em Kant, o homem não é um animal racional, mas pode vir a ser, pois as suas características favorecem isso.

De acordo com o texto *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (2006), as disposições se dividem em três: 1. Disposição técnica (mecânica, vinculada à consequência e útil para o manejo das coisas); 2. Disposição pragmática (utilização de outros homens em prol das próprias intenções); 3. Disposição moral (em seu ser, disposição de agir consigo mesmo e com os demais segundo o princípio da liberdade sob leis). (KANT, 2006, p. 216-218)

Essas disposições serão retomadas na obra *Sobre a Pedagogia* (1800), visto que a educação em Kant tem, como metas, desenvolvê-las, tanto assim que a disciplina, a cultura, a prudência e a moralidade são metas da educação, que se realizam através de um trabalho disciplinar e formativo, que tem o homem como não sendo propriamente um animal racional, mas capaz de se tornar racional por meio deste trabalho.

A ênfase nessas concepções kantianas presentes na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (2006) nos permite visualizar uma destinação do ser humano, que é física e racional. Segundo Kant:

O ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar e moralizar nela por meio das artes e das ciências, e por maior que seja sua propensão animal a se abandonar passivamente aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar ativamente digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele.” (KANT, 2006, p. 325)

Nesta altura da reflexão, reiteramos o porquê de Kant na fundamentação da educação que defendemos. Se por um lado o ser humano é apreendido como um ser que tem inclinações, instintos, necessidades biológicas, que apontam para uma natureza biológica (a sexualidade, por exemplo), por outro lado, o ser humano dispõe de representações mentais de uma razão prática, que sinalizam para os fins (a liberdade, por exemplo), de tal modo que, como diz Perez (2010):

O peculiar dessa posição de Kant é que nem a liberdade nem a sexualidade são reduzidas a funções meramente biológicas. Sem desconsiderar sua natureza biológica, Kant mostra a intrínseca relação de representações mentais que possibilitam a liberdade e a sexualidade no ser humano. Assim, a destinação física se articula com a destinação racional em um sistema de fins que não podem ser senão colocados pela própria razão humana. (PEREZ, 2010, p. 85)

Ao articularmos essa afirmação à afirmação conclusiva kantiana na *Crítica da Faculdade de Julgar* de que o homem é o fim último da natureza, em referência ao qual todas as demais coisas naturais constituem um sistema de fins, segundo princípios da razão. Diz Kant que o homem, como ser moral, não pode perguntar para que existe, já que seu próprio existir já é um fim supremo, ou seja, “é no homem que se encontra a legislação incondicionada em vista dos fins, a única que o capacita para ser um fim final ao qual toda a natureza está teologicamente subordinada.”

Deste modo, reconhecemos em Kant os traços semânticos da proposição “O homem é cidadão do mundo”, tomando o sujeito da proposição - o homem - como um ser racional finito, que pode agir sobre si mesmo provocando mudanças para além dos condicionamentos materiais, biológicos, fisiológicos, obedecendo ideias, fins (ou seja, tem capacidade de organizar na mente elementos que podem organizar um sistema de fins); o homem é o único ente dentre todos os entes que pode se fazer a pergunta pelos fins, se colocar fins e ser ele próprio um fim em si mesmo, por meio da razão, que guia-se pelo princípio da reflexão; um homem que pode provocar mudanças sobre si agindo por dever (segundo imperativo categórico) e tornando-se um cidadão do mundo.

Outra concepção kantiana que convém ao presente estudo diz respeito à dignidade humana. Para isso apoiamo-nos na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2009) e a contribuição dessa noção para sustentar a afirmação necessária dos direitos humanos universais como uma grande conquista da modernidade.

Assim, na segunda seção da Fundamentação da Metafísica dos Costumes (2009), diz Kant “age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio”. (KANT, 2009). Entendemos que essa formulação convém à ideia ética de alto teor antropocêntrico de que os seres humanos têm dignidade e que estão acima de qualquer preço ou valor.

Diga-se aqui que o objetivo de Kant na Fundamentação da Metafísica dos Costumes (2009) foi o estabelecimento do princípio supremo da moralidade. Para isso, buscou assentar a moral sobre fundamentos metafísicos *a priori*, livre de elementos empíricos, imprimindo às máximas morais o valor de uma lei universalmente válida. *A priori*, dizem Dalsotto e Camati (2013), significa que “a lei moral só é possível na razão e no sujeito, pois só neles há a possibilidade de necessidade e universalidade. Isso não é possível partindo de coisas e objetos que apenas representam o particular e o contingente.” (DALSTOTTO e CAMATI, 2013, p. 130).

Os estudos de Dalsotto e Camati (2013) nos ajudam sustentar a noção de dignidade humana, que no nosso estudo parece tão cara à concepção contemporânea de Direitos Humanos, conforme interpretação dos normativos estudados.

Para estes estudiosos, o que sustenta a dignidade humana em Kant estaria na capacidade do ser racional de dar-se fins. Tal compreensão poderia ser comprovada no trecho da *Metafísica dos Costumes* em que o próprio Kant diz “o dever de respeito por meu próximo está contido na máxima de não degradar qualquer outro ser humano, reduzindo-o a um mero meio para os meus fins (não exigir que outrem descarte a si mesmo para escravizar-se a favor de meu fim)” (KANT, 2009, p. 239)

Aqui reside um valor fundamental a ser resgatado, tanto na educação, quanto na sociedade em geral. Só o homem enquanto ser racional pode ser fundamento para um imperativo categórico, não podendo nunca ser usado simplesmente como meio.

Fala o próprio Kant sobre essa questão dos fins referentes ao homem e a todos os seres racionais:

Supondo, porém, que haveria algo cuja existência tenha em si um valor absoluto - o que, enquanto fim em si mesmo, poderia ser um fundamento de leis determinadas - então encontrar-se-ia nele e tão-somente nele o fundamento de um possível imperativo categórico, isto é de uma lei prática. Ora, eu digo: o homem - e de modo geral todo ser racional - existe com um fim em si mesmo, não meramente como meio à disposição desta ou daquela vontade para ser usado a seu bel-prazer, mas tem de ser considerado em todas as suas ações, tanto as dirigidas a si mesmo quanto a outros sempre ao mesmo tempo como fim.” (KANT, 2009)

Como já estamos mostrando no decorrer desta exposição uma abordagem antropológica pragmática do ser humano, percebemos que no enunciado acima, todo ser humano possui dignidade na medida em que é capaz de dar-se fins, como afirma Kant “a natureza racional destaca-se pelo fato de pôr para si mesma um fim, sendo essa capacidade de propor-se algum fim a característica da sua humanidade, o que o diferencia da animalidade.

Assim, apesar de Kant não ter abordado a temática dos Direitos Humanos (devido à cronologia já apresentada), fica claro na *Metafísica dos Costumes* a *amplificatio* feita por Kant em relação à expansão do conceito de dignidade a todo ser humano, no sentido de que se garanta exata igualdade para todos, visto que ela está na base da racionalidade humana sendo, portanto, universal. Acerca disso fala o próprio Kant:

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois um ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outro que, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. É precisamente nisso que a sua dignidade (personalidade) consiste, pelo que ele se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são seres humanos e, no entanto, podem ser usados e, assim, sobre todas as coisas. Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de auto-estima), tão pouco pode agir em oposição à igualmente necessária auto-estima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo outro ser humano. (KANT, 2009, p. 306).

Assim entendida a dignidade humana como universal e independente de contingências sociais, políticas, culturais, econômicas, na medida em que está arrimada na racionalidade do ser humano, consideramos em Kant que esta noção constitui-se num dos maiores legados à modernidade, contribuindo para fundamentar uma constituição universal de direitos humanos.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (2011) destaca a transformação da animalidade em Humanidade como tarefa central da ação educativa. O homem (incluam-se aqui os educandos em geral), com o uso da razão e dos padrões de moralidade desenvolvidos nas práticas educativas, constrói a sua autonomia por ser capaz de se afastar das próprias inclinações, não se submetendo necessariamente a instintos e à animalidade que lhe é intrínseca. Decorre disso que a verdadeira dignidade do educando consiste em ser racional, um ser que não deve estimar-se a não ser de acordo com a razão.

A concepção de educação em Kant contempla a dignidade do ser humano, pois o “homem possui interiormente uma dignidade que o enobrece aos olhos de todas as outras criaturas, e é seu dever não renunciar a esta condição presente em sua pessoa.”(KANT, 2011, p. 95). Cumpre adendar que esta dignidade na perspectiva da formação humana através da educação é resultado de um labor, em que a disciplina assume um papel relevante, entendida enquanto um hábito a ser incutido desde a tenra idade, com a finalidade de mudar o homem, desenvolvendo o autodomínio e acostumando-o a submeter-se aos ditames da razão.

Além da disciplina, compõe o projeto educativo em Kant a clareza de finalidades no processo educativo. Seria como se a Providência se voltasse para a Humanidade e dissesse: “entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las, e a tua felicidade ou infelicidade depende de ti.” (KANT, 2011, p. 19). As marcas caracterizadoras do caminho para o bem não foram indicadas pela Providência, cabendo ao homem construí-la. A moralidade tem, portanto, um papel central neste processo educativo:

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que reflita detidamente a respeito, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato os conhecimentos dependem da educação, e esta, pro sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. (KANT, 2011, p. 20).

A cultura moral é outro aspecto do projeto educativo kantiano, que apresenta alguns fundamentos reguladores do ato educativo, tais como a formação do ser disciplinado; o “tornar-se culto”; a formação do homem prudente e a formação da moralização, de tal modo que para Kant não é suficiente treinar as crianças; é preciso que aprendam a pensar, de tal modo que observem os princípios dos quais derivam todas as ações.

A acepção kantiana de moral implica uma disposição desenvolvida na estrutura da racionalidade, de tal modo que “fazer algo por dever equivale a obedecer à razão” (KANT, 2011, p. 80), sendo que educar e instruir, que compõem o processo formativo, supõem ações reguladas por princípios, ou agir segundo máximas, o que colabora na formação do caráter.

A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que

a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga. [...] As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da Humanidade. Em princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. (KANT, 2011, p. 75-76)

Evidenciadas estas finalidades emancipatórias da educação, há que se destacar a racionalidade que preside a compreensão da educação enquanto objeto do conhecimento científico desta pesquisa, o que implica mencionar os desafios epistemológicos e teórico-metodológicos da compreensão tanto do ser, quanto do dever-ser, já que o objeto deste estudo abrange a relação entre educação e princípios éticos e morais.

Para isso, o ponto de partida do estudo deteve-se na reflexão de educação em Kant, que aponta não só para uma concepção de educação notória na modernidade, mas também para um projeto civilizatório, amparado na razão, na liberdade, na autonomia e na necessidade de uma formação humana esclarecedora, promovendo aos sujeitos a saída da menoridade.

Em síntese, a contribuição de Kant para a Educação em Direitos Humanos recai na questão da perfeição e do aperfeiçoamento moral. Compreendemos que, com a vivência radical da experiência com o imperativo categórico, as relações humanas se pautariam não só pelos direitos humanos, mas também pelos deveres humanos que teríamos uns para com os outros, fazendo o aprendizado de repulsar o egoísmo.

Não há nada mais libertador, mais emancipador, neste sentido, do que fazer agir em relação aos outros “*Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em LEI UNIVERSAL DA NATUREZA.*” (KANT, 1964, p.83), destaque do autor). Essa experiência moral teria o poder de fazer o homem feliz na sua consciência, pois “quem deve sentir-se feliz na mera consciência de sua retidão, já possui a perfeição que [...] fora definida como o fim que é ao mesmo tempo dever.” (2013, p.99).

Em tempos em que a *eudemonia* é revisitada e o ser humano coloca na própria felicidade o fundamento de determinação supremo de sua vontade, o pensamento moral kantiano convida a um movimento contrário, em que o ser humano buscaria a felicidade do outro. “Portanto,

quando se trata da felicidade em relação à qual deve ser um dever trabalhar para promovê-la como meu fim, é preciso então que seja a felicidade de outros seres humanos, cujo fim (permitido) eu proponho dessa forma também como meu.”, diz Kant (2013, p.199).

Kant não deixa de perceber isso como uma utopia, até porque, ao atingirmos esse estado de perfeição, teríamos transformado, a nós humanos, de animais dotados da faculdade da razão em animais racionais. Se um dia nos tornarmos animais racionais, agiremos todos moralmente, tomando como máxima de nossa ação o imperativo categórico. Porém, a chegada a essa meta não será um dom. Vai nos exigir um constante aprimoramento moral, em que nossas disposições morais e aperfeiçoamento de nós próprios sejam desenvolvidos e que possamos, por meio de nossa capacidade de nos colocar fins, realizar o fim incondicionado que é a efetivação do bem e da moralidade no mundo.

Enfim, o que Kant tem a dizer para a educação em direitos humanos hoje?

Primeiramente, as leituras de Kant reabilitam o significado da natureza humana para além das dicotomias geradas pelas ciências humanas e sociais contemporâneas. Os textos kantianos referentes à antropologia pragmática respondem à questão da natureza humana alocando o homem tanto do ponto de vista fisiológico – o homem como objeto da natureza, quanto do ponto de vista pragmático – o homem é cidadão do mundo.

Esta atenção kantiana para a natureza humana dá-se a partir de um plano filosófico resultante do exame crítico da razão e remete para as faculdades de conhecer (próprias da primeira crítica, a Crítica da Razão Pura); do sentimento de prazer e desprazer (próprias da terceira crítica, a Crítica da Faculdade de Julgar); e da faculdade de apetição (da segunda crítica, a Crítica da Razão Prática). Trata-se de um plano que organiza toda a Didática Antropológica, constante na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, composta de elementos colhidos em campo, a partir da observação de diários de viagens, de textos literários, das conversas cotidianas das pessoas.

Deste modo, a Antropologia traz um conjunto de observações que permitem refletir sobre as capacidades do homem.

Já a segunda parte da obra Antropologia do ponto de vista pragmático, chamada de Característica antropológica, apresenta uma visão da natureza humana que vai da pessoa, passando pelo gênero, pelo povo, pela raça e, finalmente, a espécie humana.

Sendo características humanas, demos destaque à questão do caráter, que segundo Kant, pode ser físico ou moral. O caráter físico remete às características do homem enquanto ser sensível; já o caráter moral aponta para aquilo que distingue o homem como ser racional, que é dotado de liberdade. Diz Kant, “tem caráter o homem de princípios, de quem se sabe seguramente que se pode contar, não com seu instinto, mas com sua vontade.” (2006, p.181).

Ora, três características do ser humano podem ser destacadas neste enunciado:

1. A disposição natural;
2. O temperamento;
3. O caráter propriamente dito ou índole moral.

Aqui se quer corroborar o que se discorreu nos textos anterior deste capítulo. As

Duas primeiras disposições remetem para o que a natureza pode fazer do homem; ao passo que a última, remete para o que o homem pode fazer de si mesmo enquanto agente livre.

A partir dessas características, Kant sintetiza os enunciados que permitem conhecer o interior e o exterior do homem, ao mesmo tempo em que caracteriza, notavelmente, a classe do ser humano no sistema da natureza:

Portanto, para indicar a classe do ser humano diferente de toda a natureza viva, nada mais nos resta afirmar que ele tem um caráter que ele cria a si mesmo enquanto é capaz de se aperfeiçoar segundo os fins que ele mesmo assume; ; por meio disso, ele, como animal dotado de faculdade da razão (animal rationabile), pode fazer de si um animal racional (animal rationale); - nisto ele, primeiro, conserva a si mesmo e a sua espécie; segundo, a exercita, instrui e educa para a sociedade doméstica; terceiro, a governa como um todo sistemático (ordenado segundo princípios da razão) próprio para a sociedade. (KANT, 2006, p.322).

É de grande valia para nosso estudo destacar os termos conservar, educar e governar, enquanto características racionais do ser humano, que o impulsionam à preservação, à educação, ao cultivo da cultura, dos direitos, da moralidade, que são os modos de o homem se tornar racional. Aqui, podemos afirmar a partir de Kant, que o homem não é um ser racional, porém pode vir a ser, pois suas características antropológicas assim o permitem.

Acrescenta Kant

O característico da espécie humana, em comparação com a ideia de possíveis seres racionais em geral sobre a terra é que a natureza põs nela o germe da discórdia e quis que sua própria razão tirasse dessa discórdia a concórdia, ou ao menos a constante aproximação dela. (2006, p.322)

Quer dizer, tudo acontece como se a concórdia fosse uma ideia como fim e a discórdia é o meio. Pensamos que as pesquisas no âmbito dos direitos humanos e seu correlato, a educação em direitos humanos, precisa se fundamentar ontologicamente inclusive, numa concepção de natureza humana que estabeleça essa aposta no ser humano enquanto agente racional capaz de caminhar para uma vida em sociedade, mesmo que no meio do caminho se encontrem os percalços próprio da natureza humana sensível que favoreçam o egoísmo, a agressividade, a natureza. O homem teria, nesta concepção kantiana, uma inclinação sensível, não mensurada racionalmente, todavia posta à serviço da razão.

O segundo e último elemento que destacamos das leituras antropológicas kantianas remetem para a noção das disposições. Trata-se de uma noção que aparece em vários escritos kantianos, delimitados aqui em apenas dois: na *Antropologia do ponto de vista pragmático* e no opúsculo *Sobre a Pedagogia*.

Da primeira ressaltamos que as disposições se dividem em: 1. Disposição técnica, vinculada ao manejo das coisas); 2. Disposição pragmática (disposição de outros homens em prol das próprias intenções); 3. Disposição moral (em seu ser, disposição de agir consigo mesmo e com os outros segundo o postulado da liberdade sob leis).

Quanto à segunda obra, *Sobre a Pedagogia*, Kant explicita as disposições que a educação tem como escopo desenvolver. Quatro seriam as metas: *a disciplina, a cultura, a prudência e a moralidade*. Tem-se aqui uma matriz “curricular” de formação do homem para desenvolver suas disposições para o bem. Ou seja, a educação posta a serviço da natureza humana para que esta possa alcançar seu destino emancipatório.

A título de destaque, Kant concebe o disciplina a ação formativa do ser humano que impede que sua animalidade, selvageria, seus instintos, prejudiquem seu caráter humano para se desenvolver em prol do fim último, que é o alcance da perfeição, do bem e da emancipação; já a instrução traria os conhecimentos diversificados favorecedores deste processo formativo. A prudência formaria os aspectos de civilidade, necessários para viver em sociedade, promovendo, também, os bons modos da cortesia, da gentileza, da abertura aos outros sem transformá-los em meios, senão que considerando os outros como fim em si mesmos. Já o processo de moralização traria a disposição da pessoa para escolher bons fins. Em seu conjunto, estas disposições não visam “treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.” (2011, p.451).

Apresentados estes elementos da leitura kantiana, ousamos afirmar sua enorme importância para fundamentar uma concepção de ser humano necessária aos processos formativos no âmbito da educação em direitos humanos.

Fica notório que o ser humano, no processo de desenvolvimento dos impulsos naturais, cultiva-se, civiliza-se, moraliza-se. Não é preciso cindir o ser humano em sua natureza biológica, onde grassam os instintos, os impulsos, para falar de liberdade. Ao contrário, é necessário recompô-lo para aí focar na posição que a razão homologa ao homem, de não apenas se basear na condição biológica, mas na capacidade de representar na mente os elementos, as disposições, que podem organizar um sistema de fins.

Neste percurso, a educação tem um papel vital. Ela desenvolve todas as disposições necessárias para um estado melhor, presente no futuro, segundo uma ideia de humanidade. Já que a Providência não desenvolveu essas disposições para o bem no ser humano, cabe à educação, através de um processo contínuo de aprimoramento, contribuir (não sozinha) para tornar o homem sábio, moral e feliz.

Feita essa revisão, podemos concluir com o próprio Kant

O ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar e moralizar nela por meio das artes e das ciências, e por maior que seja a sua propensão animal a se abandonar passivamente aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar ativamente digno da humanidade na sua luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele. (KANT, 2006, p.324-325).

2.8 A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Em Paulo Freire, a educação supõe o encontro relacional, dialógico de seres humanos, no afã de dar sentido ao mundo, à realidade circundante e a si próprios.

A palavra enquanto “essência do diálogo” é, para Freire (1988, p. 77), algo mais que um instrumento. Ela é de fato um todo indissociável de reflexão e ação, numa interação tão profunda que se a reflexão é sacrificada, a consequência é o ativismo; se, por outro lado, a ação é sacrificada, cai-se no verbalismo. Isto para afirmar-se que a palavra verdadeira é sempre práxis, e dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

A educação em Paulo Freire embasa-se no diálogo permanente entre educador-educando e entre ambos com o contexto social em que se dá a ação educativa. Logo, essa prática de educação pautada numa relação bilateral, dialógica, emancipadora configura-se, também, numa autêntica prática de comunicação.

A chave de leitura da educação deste estudo tem os seguintes fundamentos filosófico-metodológicos do pensamento freireano:

a) todo pensamento educacional de Freire tem relação direta com a realidade, que se lhe apresenta como uma realidade a ser transformada. Esta realidade é processo e não um fato dado, e que se move contraditoriamente, dá-se ao homem como conhecimento através da práxis.

b) “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1980, p.26)

Deste modo, Freire sustenta que é exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo - criando este em

sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem - incapaz de transformá-lo.
(FREIRE, 1975, p. 75 - 76).

c) a relação pedagógica em Freire é concebida como um diálogo, entendido como relação horizontal entre sujeitos. Trata-se de relação homem-homem (homem-mulher) indissociável da relação homem-mundo, como se vê no item anterior. E é nessa relação dialógica e horizontal que “Educador e educandos (liderança-massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (FREIRE, 1988, p. 61)

d) a liberdade e a libertação configuram-se, respectivamente, em aspectos axiológicos e teleológicos na metodologia freireana. A liberdade é um valor expressivo na sua concepção educativa. A vocação ontológica de todo ser humano consiste em “Ser Mais”, em ser sujeito de sua história.

Ocorre, entretanto, que em determinadas situações históricas (e por isso mesmo passíveis de transformação), por conta de dominação, alguns homens são transformados em objetos. A finalidade da educação na perspectiva destes seres despossuídos de sua vocação humana deve ser a libertação dessa realidade injusta e opressiva na qual se encontram. A educação visa, portanto, à transformação radical da realidade, a fim de melhorá-la, torná-la mais justa, mais humana, negando os homens e as mulheres como objetos e afirmando-lhes o reconhecimento de sujeitos de sua história.

e) A conscientização, outro elemento basilar da filosofia educacional de Freire, não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento dessa realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, no desvelamento das razões de ser desta situação, para construir-se em ação transformadora desta realidade.

Em Freire, a reflexão sobre a visão da natureza humana aponta para o fato de que os homens são sujeitos criativos, que podem até ser tratados como objetos por determinados sistemas sociais opressivos, o que não altera sua vocação ontológica de ser mais, de ser sujeito. E, o homem só responde a esta vocação de ser sujeito quando se encontra com outros homens a fim de conhecer e de dar nome ao mundo, à realidade em que se encontram, desvelando, juntos, aquilo que lhes impede a humanização, sempre na busca da transformação.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1988, 92-93)

Infere-se deste pensamento que a educação é uma prática social em que as pessoas geram conhecimentos juntas, numa interação entre sujeitos iguais e criativos, assentada no diálogo. E o princípio filosófico do diálogo em Freire vincula-se a um compromisso ético-político com as pessoas que têm seus direitos negados. Trata-se de um diálogo enquanto exigência existencial, um diálogo crítico e político, bem definido pelo próprio Freire:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1988, p. 93)

Descrevendo a comunicação eficiente, Freire (1975) diz que

a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua ‘admiração’ sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. (FREIRE, 1975, p. 70)

Trata-se aqui de uma advertência da mais alta importância para uma comunicação e, portanto, para uma prática educativa, que se pretenda libertadora, pois que o ato comunicacional, que também é um ato de conhecimento, exige dos sujeitos participantes a consideração de que estes atos se dão a partir da relação indissociável pensamento-linguagem-contexto.

Assim, devem os sujeitos buscar compreender não só seu próprio universo semântico, mas também o universo semântico do interlocutor, sob pena de torná-lo um depositário de sentidos. Devem, também, buscar compreender o contexto que dá sentido a estes sentidos.

Jamais, numa prática educativa e comunicativa libertadoras, deve haver imposição de significados. Acrescente-se a isto o fato de que os condicionamentos socioculturais também concorrem para a construção dos significados.

É verdade que numa relação dialógica concreta nem sempre os sujeitos constroem seus significados num campo semântico comum. Então, em vez de se recorrer a técnicas de persuasão, os sujeitos comunicantes não podem desconhecer o caráter gnosiológico desta relação, o que remete para uma constante e vital reflexão e reconstituição desses significados. O que se interdita categoricamente numa comunicação eficiente e libertadora é a simplificação destas questões e a conclusão consequente pela incapacidade dialógica de um dos sujeitos.

O aspecto humanista que deve inspirar toda prática educativa e comunicacional que se pretendam libertadoras é tido por Freire como indispensável. Trata-se de um humanismo que repudia toda forma de manipulação, o que contraria frontalmente a libertação.

A grande contribuição de Freire nesta pesquisa consiste em trazer categorias de análise que construam um sujeito histórico ativo, propositivo, reflexivo, que assume a luta política a partir de seus horizontes históricos de lutas por direitos, reivindicando o humano pleno, que, na educação, não está pronto, senão que é resultado de projetos inacabados em que o homem e a mulher são animais políticos, que se constituem na experiência da pólis, na vida política.

Pensando a educação em direitos humanos por essa perspectiva, que tem como objeto a humanização do ser humano, Paulo Freire fala dos desafios dos oprimidos de serem “restauradores da humanidade” (FREIRE, 2004, p.32), para superarem a contradição da “estrutura do seu pensar”. Trata-se de uma superação que exige solidariedade enquanto “consciência para o outro”.

Ao abordar a relação entre educação e conscientização, Paulo Freire tratou a alfabetização como um ato de criação, que se desdobra em outros atos criadores, tendo o homem como um ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo, sendo que nesta relação com a realidade resulta o conhecimento, que se expressa pela linguagem (FREIRE, 2014, p. 137).

Esta estrutura conceitual oferece elementos importantes para a concepção da linguagem assumida neste estudo, porque a considera como a mediação entre o sujeito e a realidade, isto é, entre um sujeito que apreende, compreende e significa a realidade, que se coloca como um problema, através da linguagem.

Neste sentido, diz Freire:

O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica à medida que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise - o que é autêntico hoje pode não ser amanhã - para a consciência ingênua o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido.” (FREIRE, 2014, p. 138).

É deste modo que o processo metodológico do estudo considera o tema dos direitos humanos e a educação como um fenômeno que se coloca ao professor para que, através da entrevista, constitua-se o seu entendimento da realidade, resultado da apreensão, da compreensão crítica desta realidade, sendo que a apreensão da causalidade autêntica é a finalidade maior do processo da pesquisa.

O aspecto teleológico do estudo coincide com a busca da consciência crítica, definida pelo próprio Freire como “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.” (FREIRE, 2014, p. 138).

O que Paulo Freire tem a dizer para a educação em direitos humanos?

Em diversas passagens da obra de Paulo Freire, encontramos um estudo sobre os processos de libertação do ser humano de aquilo que o oprime e reduz sua humanização. No livro *A Pedagogia da Autonomia* (1996), tem-se que o educador, ao trabalhar com seus alunos, deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia. (FREIRE, 2000, p.78).

Sendo este um dos grandes temas do pensamento sócio-político-pedagógico, quer o autor afirmar que a autonomia é condição sócio-histórica das pessoas ou coletivo de pessoas que tenham se libertado das opressões que subtraem a liberdade de determinação.

A autonomia vincula-se, assim, a um processo mais amplo em que as pessoas se encontram reféns de situações históricas, políticas, econômicas, que a tornam “ser para outro”, ao invés de “ser para si”.

Frente a isso, somente uma prática educativo-crítica, que é uma forma de intervenção no mundo, os educadores compreendem a imoralidade que é a lógica de mercado, o que deve

levar os educadores a uma indignação, a uma resistência, a uma “justa ira” frente aos processos que minimizam o humano.

Assim diz Freire acerca ao papel do educador crítico:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (2000, p.38-39).

Como em todo o seu pensamento, o autor fundamenta-se na práxis, definindo bem o trabalho educativo, que precisa ter como seus destinatários primordiais o povo, os oprimidos, os excluídos pelos processos históricos que tem a ver com os cenários construídos pelo colonialismo, pelos neocolonialismos, pelas ditaduras militares, pelo neoliberalismo e todos os outros contextos geradores de opressão, exclusão, alienação do humano.

A educação em direitos humanos precisa de referenciais emancipatórios como os trazidos pela obra de Paulo Freire, a fim de realizar seus processos formativos, pautados nos valores da dignidade humana. A autonomia dos sujeitos históricos torna-se um dos princípios fundamentais para embasar a dignidade humana.

Outra contribuição de Paulo Freire relevante para a educação em direitos humanos tem a ver com a noção de opressão, que é a negação do homem de “ser mais”, sendo, assim, a negação da liberdade, da autonomia, da humanização.

Sendo um fenômeno muito evidente na contemporaneidade, o que pode ser verificado nas situações de miséria, desigualdade social, relações autoritárias, exploração do trabalho humano dentre outras situações, a opressão nega o caráter criativo e criador do ser humano, leva o outro a ser menos, comprometendo um dos grandes princípios da educação em direitos humanos que é a igualdade de direitos.

Para Freire está muito claro que a negação da humanidade estabelecida pela opressão é, em si mesma, uma violência, o que requer, dos oprimidos, uma resposta na busca de seu direito

de ser, de fazer-se homem. Vemos aqui um grande potencial para o trabalho de conscientização, que é uma das principais categorias freireana em prol da libertação.

A conscientização pressupõe uma das principais características do homem, que é distanciar-se do objeto e ser capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, construindo uma “práxis humana: unidade indissolúvel entre ação/reflexão sobre o mundo.” (1980, p.25-26).

Diz Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (1980, p.26).

Compreendemos o quanto este aporte freireano pode contribuir com a educação em direitos humanos, no sentido de configurar uma metodologia que estimule a curiosidade e o espírito investigativo dos sujeitos da educação, no sentido de fazer emergir direitos negados, direitos invisibilizados intencionalmente nos processos de dominação e de exploração.

Visto que a conscientização não pode existir fora da práxis, ela se constitui no ato de ação-reflexão, baseada na relação da consciência dos sujeitos com o mundo. A conscientização, diz Freire, convida a assumir uma posição utópica, que consiste na dialetização dos atos de “denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante”, gerando compromisso histórico. (1980, p.27).

Vem-se criticando, ao longo deste trabalho, uma concepção de direito positivado, que assume a condição de fundamento, ao passo que os processos sociais de lutas que produziram essa positivação são apartados da história.

As categorias de pensamento e de ação freireanas, tais como a conscientização, tem o poder de afrontar essas noções abstratas de direitos humanos identificados tão-somente com princípios e normas jurídicas, na medida em que produzem a desmitologização, ou seja, aproximam os sujeitos de um “universo de temas” em contradição dialética, fazendo-os perceberem posições contraditórias, situações-limite.

O trabalho com temas gerados, por exemplo, tem um potencial enorme de situar-se em círculos concêntricos, que vão do geral ao particular, fazendo emergir um tema que Paulo Freire

considerou “fundamental da nossa época”, que é o da relação entre dominação e libertação. (1980, p.30).

Não à toa, Paulo Freire considerou a procura do tema gerador como a busca do pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade. Sobre a procura temática, diz o autor que é “a luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, o ponto de partido do processo da educação e da ação cultural de tipo libertador.” (1980, p. 33).

Deste modo, é inegável a contribuição de Paulo Freire aos processos contemporâneos de educação em direitos humanos, na forma como são colocados nas diretrizes curriculares nacionais que os instituem.

Segundo tal documento, instituído na Resolução no. 1, de 30 de maio de 2012, a educação em direitos humanos tem a finalidade de “promover a educação para a mudança e a transformação social”. A nosso ver, isso requer que a educação seja precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise crítica do meio concreto do homem que pretendemos educar.

O homem, concordamos com Paulo Freire, “chega a ser sujeito por uma reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto: a tomada de consciência e a atitude crítica” colaboram nos processos de escolher, decidir e experimentar a libertação. (1980, p.35).

O esboço de uma proposta de metodologia fundamentada no modelo problematizador de Magendzo (2005) dialoga tanto com Kant, quanto com Paulo Freire.

Para Magendzo, o desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. A forma proposta pelo autor de conhecer os direitos humanos se constrói na medida em que os seres humanos se conscientizam de diferentes “verdades” sobre direitos, justiça, igualdade, dignidade humana. Isto requer do educador que estimule processos de reflexão e análise dos problemas concretos, estimulando os educandos a buscarem soluções para os seus problemas a partir do pensamento crítico.

Em linhas gerais, Magendzo (2006) propõe três etapas seguindo o modelo problematizador:

1. Momento do diagnóstico: momento em que os sujeitos envolvidos identificam o que Paulo Freire chamou de temas geradores, situações-limite, que serão objeto de análise e problematização.

2. Momento do desenvolvimento: etapa que requer que os sujeitos delimitem o problema, façam a seleção e a sistematização das informações, usando os processos de análise, reflexão. Aqui há um dialogismo com Kant, na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, que ao abordar o conhecimento, assim o descreve:

A faculdade de conhecer deve ser denominada em geral entendimento (na significação mais geral da palavra), este tem de conter a faculdade de apreensão (*attentio*) das representações dadas para produzir a intuição; a faculdade de abstração (*abstractio*) do que é comum a várias representações para produzir o conceito; e a faculdade de reflexão (*reflexio*), para produzir conhecimento do objeto. (2006, p.38)

O importante, aqui, é que o educador em direitos humanos não só construa conhecimentos com seus alunos, mas que este processo seja participativo, pautado em debates, discussões.

3. Momento em que se levantam alternativas de soluções: nessa última etapa, a educação em direitos humanos construiria soluções que podem dar conta de três eixos: o eixo da ação, que levaria os alunos a agir e interagir sobre o problema; o eixo atitudinal, correspondente à tomada de consciência e ao estabelecimento de compromissos, a partir de fins morais e éticos; e o eixo cognitivo, em que o aluno oferece soluções discursivas e intelectuais ao problema, decorrente de processos de argumentação, de defesa de pontos de vista.

Entendemos que esse movimento metodológico não é novo nos trabalhos sociais e emancipadores. Basta lembrarmos o trabalho desenvolvido pelas Comunidades Eclesiais de Base-CEBs no Amazonas, como o trabalho desenvolvido na Prelazia de Tefé, na década de 1980 em diante, no município de Carauari. As crônicas de Derickx (1993) mostraram claramente o trabalho feito junto aos seringueiros e indígenas, numa teologia que o autor chamou de Teologia Pé-de-Chinelo, cujos elementos centrais eram: a) o compromisso com os pobres, os marginalizados e explorados no contexto dos seringais do Juruá, onde, dramaticamente, agricultores, índios e seringueiros, padeceram miséria, fome, desgraça e morte, resultante do processo ambicioso e desumano de latifundiários e empresas multinacionais; b) o método ver, julgar e agir, em que o ver é favorecedor do conhecimento da realidade e da construção de diagnósticos; o julgar promove a reflexão comprometida com uma ação transformadora à luz da opção libertadora; e o agir é a própria práxis transformadora.

Os princípios gerais de uma concepção crítica, humanista e libertadora da educação em direitos humanos no Amazonas, para se contrapor às concepções abstratas, meramente normativistas, precisa ser criativa e ousada, a fim de conseguir ressignificar os direitos humanos a partir, também, de experiências já implementadas no contexto amazônico, como as que foram realizadas pelos agentes de pastoral da Prelazia de Tefé, mais precisamente na área do rio Juruá, município de Carauari.

As ações de conscientização desenvolvidas junto aos agricultores e seringueiros, contribuíram para reverter direitos, como “o direito à propriedade” dos grandes proprietários, ressignificando estes direitos em favor dos seringueiros, que, trabalhando nos seringais sob a forma de arrendamento rural, não tinham nenhum direito de permanecer no seringal, sendo expulsos de forma violenta pelos patrões.

Enfim, no âmbito da educação em direitos humanos, no chão concreto das escolas amazônicas, não há varinha mágica, não soluções mirabolantes, o que há são esboços de uma práxis que precisa ser construída a partir de compromissos ético-políticos em prol das pessoas que têm sua dignidade negada, que têm sua humanidade subtraída, por processos perversos de exploração e de espoliação.

Os processos metodológicos acima propostos precisam se ancorar em questões de fundo, que remetem à formação dos sujeitos não apenas do ponto de vista político, social, cognitivo, mas também moral. Talvez retomando o tripé da formação kantiana - cultivar-se, moralizar-se, civilizar-se, atualizando para os contextos contemporâneos, reabilitaríamos um sujeito que tem não só direitos, mas também deveres. Como é possível entender moralmente “os coronéis de barranco”, cuja ganância e cujo poder eram utilizados unicamente para explorar um povo pobre, oprimido e já bastante marginalizado, como eram (e são até hoje) os ribeirinhos, os indígenas e a maior parte das populações urbanas oriundas do interior, forçadas ao êxodo rural por falta de políticas públicas.

Numa sociedade, cujos valores predominantes são a ganância, o individualismo, o eudemonismo, no sentido de busca da felicidade pessoal, da autorrealização, mesmo às custas da negação da alteridade dos outros, não há nada mais emancipador do que a máxima moral *“Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em LEI UNIVERSAL DA NATUREZA.”* (KANT, 1964, p.83).

E o que dizer da máxima kantiana, de não tratar nunca as pessoas como meio, mas apenas com fim em si mesmas, para contrapor-nos a uma lógica capitalista e neoliberal, que reduz as pessoas a objetos descartáveis, mormente quando suas capacidades produtivas ficam por, alguma circunstância, reduzidas, como acontece com os idosos, os deficientes, os loucos, as crianças abandonadas, as mulheres negras; os ribeirinhos, os indígenas que migram para os grandes centros urbanos.

Do mesmo modo, vemos tão contemporâneas as noções freireanas da conscientização, da autonomia, do diálogo, da aquisição sistemática, crítica e criadora da experiência humana, que pode fazer com que a educação esteja adaptada aos fins que persegue: “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.” (FREIRE, 1980, p.39).

3 DIALOGANDO COM AS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O objetivo deste terceiro capítulo é retomar os capítulos anteriores, em que foi feita a problematização da racionalidade subjacente aos documentos instituidores da educação em direitos humanos, que configuram o paradigma hegemônico, contraposto aos princípios de uma outra racionalidade, chamada por nós humanizadora e emancipatória e problematizadora, configurada em uma proposta metodológica para o trabalho pedagógico da Educação em Direitos Humanos.

O sentido desta retomada é para, neste terceiro capítulo, dialogar com e refletir sobre experiências possíveis e disponíveis no ambiente da educação em direitos humanos das escolas públicas municipais de Itacoatiara AM, permitindo-nos visibilizar sua ressignificação. Para isto, primeiramente o capítulo delineia os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos desta pesquisa, apresentando a perspectiva, as técnicas ou estratégias adotadas, os instrumentos e materiais de pesquisa, a unidade de análise, os atores institucionais (no caso os professores participantes do estudo) e os procedimentos de coleta e análise de dados. Em seguida, analisa o que dizem os professores colaboradores sobre a temática pesquisada, entrecruzando estes discursos com a proposta curricular da Semed, destacando as práticas educativas trazidas no discurso do professor, trianguladas com elementos trazidos pelo

pesquisador através das observações de campo e com os referenciais teóricos que fundamentam toda a trajetória da investigação.

Trata-se de uma investigação qualitativa, cuja escolha sustenta-se nos trabalhos de Bogdan e Biklem (1994), para quem a investigação qualitativa parte do pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os dados, na pesquisa qualitativa, são recolhidos em formas de palavras ou imagens e não de números; Rosas e Costa (2015), em pesquisa qualitativa que investigou a qualidade e a efetividade de um curso de graduação, afirmam que, na busca pelo conhecimento, os pesquisadores qualitativos “não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos; mas tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando ao máximo a forma em que eles foram registrados ou transcritos”, considerando que tudo isso colabora para o processo de compreensão (2015, p. 90), buscando atender o que Bogdan e Biklem (1994) apontam como requisitos de uma investigação qualitativa, qual seja o escrutínio empírico e sistemático de dados.

Triviños (1987) aponta para um dos grandes postulados da pesquisa qualitativa, que é a de sua atenção privilegiada pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. Seria o equivalente ao que o enfoque fenomenológico dá atenção especial na pesquisa: o estudo sobre o que os sujeitos pensam sobre suas experiências, sua vida e seus projetos, qual o sentido que atribuem a dado fenômeno. Para isso, Triviños recomenda a entrevista semiestruturada e a observação livre, o que nos fez, enquanto pesquisadores, irmos em busca de significados atribuídos pelos professores participantes à questão dos direitos humanos e educação. Para Vergara (2009), o método fenomenológico, ao contrário do positivismo, afirma que algo só pode ser entendido do ponto de vista das pessoas que o estão vivendo e experimentando, tendo, portanto, caráter subjetivo.

Minayo (2004), ao tratar da pesquisa qualitativa aplicada ao estudo da Saúde/Doença, endossa este estudo ao enfatizar a importância das significações que vêm do ser humano e dos seus projetos, afirmando “que a fala e o comportamento dos sujeitos relativos à Saúde/Doença trazem consigo uma significação profunda que a época histórica e a classe lhes empresta” (2004, p. 221).

No tocante à perspectiva metodológica assumida no estudo foi a qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico tendo como estratégia de pesquisa a coleta e seleção de documentos (análise documental), entrevista etnográfica (semiestruturada) e observação participante.

Triviños (1987) relaciona o surgimento da pesquisa qualitativa na antropologia à necessidade que pesquisadores nesta área tiveram para o tratamento de informações sobre a vida dos povos, as quais não podiam ser quantificadas, definidas operacionalmente por meio de variáveis, senão que interpretadas de forma muito mais ampla, atendendo ao que Minayo (2004) chama de universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Duas limitações do método qualitativo são relevantes e foram consideradas para nós neste estudo. Segundo Richardson et al (2008), “poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e condutas das pessoas entrevistadas em um contexto histórico ou estrutural” (2008, p. 91), limitando-se, o pesquisador, à descrição de formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram. Outra limitação apontada por Richardson et al (2008) tem a ver com o fato do pesquisador “adotar uma atitude não crítica das concepções e consciência dos entrevistados, sem considerar seu desenvolvimento epistemológico”. (2008, p. 91).

Yin (2010) afirma que o estudo de caso é utilizado em situações em que se pretende aprimorar os conhecimentos sobre os fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos, sustentando que a força deste método reside na sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, observações, que atendem à lógica da pesquisa.

Vergara (2009) define o estudo de caso como circunscrito a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, família, produto, órgão público, empresa, tanto assim que Rosas e Costa (2015) analisam uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Amazonas, mencionando que a etnografia é o estudo da cultura, da descrição de uma realidade cultural para dela extrair os significados que as pessoas atribuem a esta realidade, “o que obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais.” (2015, p. 92)

Chizzotti (1998), ao tratar do estudo de caso, define que “o caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção.” (1998, p. 102).

Quanto às estratégias de pesquisa adotadas no estudo foram: a coleta e a seleção documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

a) A coleta e seleção documental tiveram a finalidade de analisar a Proposta Pedagógica e Curricular da Secretaria Municipal de Educação – Semed Itacoatiara (AM), por se tratar de um documento orientador dos conteúdos e das práticas pedagógicas desenvolvidas na rede municipal de ensino, na qual se inserem as duas escolas estudadas.

b) A entrevista foi uma técnica utilizada para trazer a fala, o discurso, o texto dos professores, o que dá conta de suas concepções, vivências, considerando o papel da linguagem no processo de significação. A entrevista realiza o que Richardson et al (2008) considera:

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente, como já foi visto, no caso da aplicação de questionários.” (RICHARDSON et al, 2008, p. 207).

Também Minayo (2004) dá suporte à entrevista neste estudo ao afirmar que a entrevista é um instrumento através do qual se obtêm dados objetivos e subjetivos, sendo que este último tipo de dados se vincula aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados, sendo que através da entrevista semiestruturada o informante aborda livremente o tema proposto, ao mesmo tempo em que atende às perguntas previamente formuladas.

c) Já a observação participante foi a estratégia utilizada para enriquecer a pesquisa com detalhes sobretudo referentes a alguns aspectos da cultura institucional das escolas, de comportamentos relevantes para o estudo, bem como de alguns eventos que têm significado para a pesquisa. Richardson et al (2008), ao tratar dessa forma de coletar dados, diz que na observação participante o pesquisador não é apenas um espectador do fato que está em questão, pois se coloca ao nível dos outros elementos humanos que configuram o fenômeno a ser observado, recomendando este tipo de observação especialmente para estudos de grupos e comunidades. Diz Richardson et al que “O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante.” (2008, p. 261).

Chizzotti (1998) defende a observação direta do pesquisador com o fenômeno pesquisado não só para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, mas também por visar a uma descrição “fina” dos componentes de uma situação – os sujeitos, o local, o tempo, as ações e suas significações, os conflitos etc. Citamos Chizzotti:

A descrição e a compreensão podem estar compostas em uma *observação compreensiva dos participantes*, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos. (CHIZOTTI, 1998, p. 90-91).

Quanto à unidade de análise e participantes, escolhemos 2 escolas da rede municipal de ensino do município de Itacoatiara, considerando tratar-se das maiores escolas da rede, portanto com o maior número de alunos matriculados. Justamente essas escolas apresentam muitas situações cotidianas de violação de direitos, de conflitos entre os alunos, alunos e professores, escola e comunidade etc. Além disso, as questões de aprendizagem dos alunos são bastante comprometidas por diversas causas, que vão desde questões pedagógicas até questões familiares.

Os professores foram escolhidos a partir dos critérios de serem professores efetivos na carreira do magistério, atuando do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, no turno diurno. A participação dos professores não comportou nenhuma imposição, senão que apenas o convite do pesquisador para a participação nas entrevistas. No pensamento de Triviños (1987), a grande diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa está na determinação da população e da amostra. Na investigação qualitativa, de fundamentação teórica fenomenológica, diz o teórico que a representatividade de um grupo de sujeitos não se faz pela aleatoriedade, mas se define intencionalmente o tamanho da amostra, levando em consideração os sujeitos essenciais para o esclarecimento do assunto em estudo. Assim, doze professores participaram do estudo, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

No.	Nome fictício	Função/cargo	Tempo de serviço	Regime de trabalho	Graduação	Titulação
1	Joana	Professora		40h concursada	Licenciatura em Pedagogia	Especialista
2	Pedro	Professor	8 anos	25h concursado	Licenciatura em Informática	Especialista

3	Maria do Socorro	Professora	12 anos	40h concursada	Licenciatura em História	-
4	Zélia Duarte	Professora	7 anos	40h concursada	Licenciatura em Letras Portuguesa e Língua	-
5	Ana do Rosário	Professora	10 anos	40h concursada	Licenciatura em Pedagogia	-
6	João José	Professor	13 anos	40h concursado	Licenciatura em Letras Portuguesa e Língua	-
7	Helena	Professora	15 anos	40h concursada	Licenciatura em Pedagogia	-
8	Lúcia Inês	Professora	13 anos	40h concursada	Letras Portuguesa e Língua Inglesa	-
9	Francisca	Professora	8 anos	20h concursada	Licenciatura em História	-
10	Silvia	Professora	10 anos	40h concursada	Licenciatura em Letras Portuguesa e Língua	Especialista
11	Sebastião	Professor	20 anos	40h concursado	Licenciatura em História	Especialista
12	Ana Maria	Professora	7 anos	20h	Licenciatura em Pedagogia	-

Fonte: O autor (2019).

Já os procedimentos de coleta de dados aconteceram em três etapas:

Etapa I realizamos um estudo prévio da Proposta Pedagógica e Curricular da rede de ensino, no sentido de se conhecer melhor conteúdos, práticas, valores, concepções e visões de mundo contidas neste documento, bem como o processo de elaboração, definição, de discussão, de aprovação, de implementação e de avaliação do referido documento;

Etapa II foram realizadas as entrevistas com os professores participantes;

Etapa III consistiu nas observações participantes por parte do pesquisador nas referidas escolas, nas reuniões com professores, com gestores, com coordenadores pedagógicos, com membros do Conselho Municipal de Educação. Importa mencionar que durante os dois anos de desenvolvimento da pesquisa de campo, nos anos de 2017, 2018 e janeiro de 2019, o pesquisador exercia a função de dirigente municipal de educação da rede de ensino do município de Itacoatiara, função já exercida no ano de 2011 e 2012.

Este lugar social do pesquisador requereu enorme atenção ao que Gadamer chama de história efetual, ou a tarefa da compreensão histórica, que é, em primeiro lugar, consciência da situação hermenêutica, trazendo o conceito de horizonte, que significa “não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe

valorizar corretamente o significado de todas as coisas que pertencem ao horizonte, no que concerne a proximidade e distância, grandeza e pequenez.” (GADAMER, 2015, p.400)

Quanto aos procedimentos de análise de dados:

Apresentada a fase de trabalho de campo, a fase de análise e tratamento do material seguirá o seguinte método, entendendo-se por método o caminho sistemático do pensamento para construir o conhecimento científico. Elegemos o método hermenêutico-dialético, apoiados em Minayo (2004), para, em seguida, reconfigurá-lo, denominando-o, doravante, hermenêutico-dialógico, pelos motivos que exporemos a seguir.

Diz Minayo que “Com a fenomenologia, a hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento dos dados, as condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia-a-dia” (2004, p. 221). É a assim que os primeiros passos metodológicos desse estudo são de base fenomenológica, posto que, para dar conta da busca de sentidos estabelecida na relação sujeito e realidade, mediada pela linguagem, fundamentamo-nos na postura fenomenológica que, segundo Zilles (2012, p. 23), “descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica.”

Deste modo, os passos metodológicos deste trabalho que dão conta da postura fenomenológica podem ser assim configurados:

1. Parte-se da reflexão sobre os fenômenos da consciência a fim de se examinar os diferentes sentidos ou significados dos ser e do existente à luz das funções da consciência, isto é, estudar a significação das vivências da consciência;

2. realiza-se a redução fenomenológica e a redução eidética. Para Zilles (2012, p. 18), Husserl, para atingir o fenômeno puro, suspende o juízo em relação à existência do mundo exterior (transcendente), descreve apenas o mundo como se apresenta na consciência, isto é, reduzido à consciência, o que se chama de *epoqué*, ou a redução fenomenológica. Também no fenômeno acontecem sucessivas reduções em busca da essência, o que se chama redução eidética. Desta forma, a fenomenologia realiza a “análise descritiva das vivências da consciência depuradas de seus elementos empíricos para descobrir e apreender as essências diretamente na intuição.” (2012, p. 18).

3. A terceira atitude de base fenomenológica do estudo é assumir que a consciência é sempre consciência de algo. Trata-se de assumir que o caminho genuíno da atividade filosófica é a reflexão. Diz Zilles:

Parte do *cogito* e de suas *cogitata*, do *eu*, das vivências do *ego*. Por isso o método fenomenológico consiste no acesso ao campo da consciência para submetê-lo à análise. *Ego cogito cogitatum* é o esquema do âmbito da análise fenomenológica. Como todo *cogitare* se orienta para algo – *intendit* – na fenomenologia fala-se de análise intencional como seu método de investigação.” (ZILLES, 2012, p. 13) (grifos do autor).

Desta forma, quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos uma essência. “As essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permitem distinguir e classificar os fatos”, diz Zilles (2012, p. 14)

Brito (2015, p. 19) sintetiza a postura metodológica acima, dizendo:

No método fenomenológico husserliano o que é preconizado como fundamental na estruturação do conhecimento é o esclarecimento do mundo da vida, a ‘volta às coisas mesmas’ (o vivido da percepção) e não os fatos (o que é percebido na positividade da sua manifestação) do seu sentido, sem ideias preconcebidas. (BRITO, 2015, p. 19)

Considerada essa postura metodológica de base fenomenológica, de apreensão das essências, retomamos Minayo (2004), que orienta buscar-se as imbricações dos dados com o *contexto sócio-histórico* do grupo pesquisado, o que implica considerar a conjuntura sócio-político-econômica, as instituições às quais se vinculam os sujeitos, enfim, a historicidade que constrói e é construída pelo discursos dos sujeitos, bem como a historicidade na qual se constrói o próprio pesquisador e o conhecimento produzido.

Neste ponto, o método desse trabalho complementa o processo de análise dos dados da realidade na busca da sua essência, trazendo contribuições da hermenêutica gadameriana, considerando que a “hermenêutica filosófica se configura como linguagem capaz de articular o sentido e a compreensão da verdade numa perspectiva fundamentalmente filosófica, viabilizando a crítica e a autocrítica no processo de compreensão da verdade.” (GRONDIN, p. 11). Neste sentido, a questão de diferenciar os verdadeiros preconceitos, sob os quais nos compreendemos, dos falsos, remete a uma contribuição crítica da hermenêutica.

O conceito de história efetual aponta para o fato que nossa consciência é efetuada pela história, daí o necessário esclarecimento dessa historicidade, trazendo a consciência da finitude. Diz Grondin:

Cada compreensão, vista como auto-compreensão, é motivada e inquietada por perguntas que determinam, de antemão, as trilhas visuais da compreensão. Um texto só se torna falante, graças às perguntas que nós hoje lhe dirigimos. Não existe nenhuma interpretação, nenhuma compreensão, que não respondesse a determinadas interrogações que anseiam por orientação.” (GRONDIN, 1999, p. 194-195) .

Desta forma, a compreensão é vista como concretização histórico-efetual da dialética entre pergunta e resposta, já que a própria compreensão, para Gadamer, é vista como relação e como conversação.

Um dos pilares teóricos da hermenêutica para este estudo é a concepção da linguagem como concepção de mundo. Diz o próprio Gadamer: “A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa mundo.” (GADAMER, 2015, p. 571).

Assim, ao buscarmos a compreensão dos sentidos dos textos produzidos pelos professores neste estudo entendemos que a relação do sujeito com o mundo circundante é uma relação que se dá na liberdade, entendida como liberdade que se dá na constituição de mundo que se dá na linguagem. Há uma reciprocidade entre mundo e linguagem, um faz parte do outro. Diz Gadamer: “Na verdade, porque está apto a elevar-se acima de seu mundo circundante contingente, e porque seu falar traz o mundo à fala, o homem está livre, desde o princípio, para exercer as variações de sua capacidade de linguagem”. (GADAMER, 2015, p. 574).

Sendo assim, a análise dos discursos dos professores vai buscar o entendimento que se dá na linguagem, já que a linguagem é, por sua essência, linguagem da conversação, que só adquire seu autêntico ser quando se dá o entendimento mútuo. Na linguagem é o próprio mundo que se representa.

Aqui retoma-se Minayo tratando dos limites da hermenêutica, afirmando que busca em Habermas uma proposta de complementaridade da busca do sentido com a dialética, afirmando que embora desenvolvidas através de movimentos filosóficos diferentes, há complementaridade, porque ambas, hermenêutica e dialética, trazem em seu núcleo a ideia

fecundo das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, da linguagem, e de qualquer trabalho do pensamento.

Nesta perspectiva, citamos Minayo:

Enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido. (MINAYO, 2004, p. 227).

Ora, se para Minayo a vinculação da hermenêutica com a dialética se deve a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (determinado pelas relações de trabalho e dominação), sendo o texto uma representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, nós, de outro modo, optamos pela vinculação da hermenêutica com a dialógica, orientados por Brito (2016) para quem a dialógica é uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo e que tem o diálogo como fio condutor das possibilidades de apreensão, compreensão e construção do conhecimento, num processo contínuo, infinito e crítico.

Deste modo, diz Brito:

Diferente da lógica de identidade e não contradição, a dialógica ou lógica do terceiro incluído trata da articulação de ideias antagônicas e não antagônicas que podem ou não ser complementares com vistas à relação de diferentes saberes. É uma lógica que se contrapõe e complementa a lógica clássica tornando possível fazer uma leitura das partes e de suas relações com o todo na busca da compreensão significativa da complexidade do mundo.” (BRITO, 2016, p. 85-86)

Considerada essa postura metodológica, trouxemos a dialógica de Bakhtin para a compreensão do embate das múltiplas vozes que se manifestam nos discursos dos professores.

Bakhtin mostra que o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, seu princípio constitutivo. Os seres humanos não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com a realidade está sempre mediada pela linguagem, não se pode ter acesso ao dado puro, a linguagem sempre medeia nossa relação com a realidade. O real se apresenta para nós semioticamente. Nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo. Desta forma, diz Fiorin (2015, p. 29):

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso.” (FIORIN, 2015, p. 29)

Dialogismo é espaço de luta entre as vozes sociais, é sempre, portanto, contraditório.

Essa concepção de dialogismo, assumida pelo referido estudo, é tributária do Círculo de Bakhtin, formado por um grupo de estudiosos com interesses filosóficos comuns, cujo líder foi M. Bakhtin e integrado por V. N. Volochinov e P. N. Medvedev, com produção intelectual, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia.

Desta forma, entendemos que, nos estudos de Bakhtin (1997), noções como de língua, linguagem, discurso, enunciado, dentre outras noções complexas, requerem atitudes responsivas do leitor, visto que o enunciado (e, portanto, os gêneros discursivos) são unidades reais, delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes.

O estudo do enunciado no presente texto tem grande relevância heurística, posto que não podemos ignorar a natureza e as particularidades do enunciado e dos gêneros que assinalam a diversidade do discurso, sob pena de se desvirtuar a historicidade do discurso e de se fragilizar o vínculo entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Finalmente, Minayo (2004) orienta que a interpretação exige a elaboração de *Categorias Analíticas* capazes de desvendar as relações essenciais, mas também *Categorias Empíricas e Operacionais* capazes de captar as contradições. Diz Minayo (2004) que:

O material escrito necessita ser cuidadosamente analisado: frases, palavras, adjetivos, concatenação de ideias, sentido geral do texto. Bakhtin nos lembra algumas regras metodológicas fundamentais: (1) não separar a ideologia da realidade material do signo; (2) não dissociar o signo das formas concretas de comunicação (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizado); não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).” (MINAYO, 2004, p. 234)

Daí os enunciados serem analisados pela certeza das contradições que aí se ocultam, gerando efeitos de sentido que apontam para a natureza intrinsecamente política da linguagem, bem como para as relações de poder entre os discursos e sua dimensão política. É o que pretendemos analisar a partir do conceito de Dialogismo, definido em Bakhtin (2003) espaço

de luta entre as vozes sociais, colocando em tensão forças centrípetas, que impõem uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade, e forças centrífugas, que buscam minar estas forças centralizadoras.

Também assumimos como arcabouço teórico deste trabalho as concepções aristotélicas definidas em sua obra *Retórica*, com o apoio de outras obras de comentadores da retórica clássica e dos novos estudos de retórica, como Fiorin (2015), Lima (2017), Reboul (2004) e Mariano (2007). Com essas ferramentas de análise, vamos identificar, nos discursos dos professores, os *topoi* mais evidentes, buscando, na elocução (*elocutio*), os recursos lingüísticos e discursivos que corroboram estes *topoi*, explorando os efeitos de sentido desses recursos argumentativos nos discursos dos professores.

A *Retórica* (2005), de Aristóteles, compreende três livros. O primeiro examina a questão do enunciador, de como ele elabora os argumentos, de como constrói seu *éthos* na enunciação; o segundo analisa o enunciatário, como ele recebe os argumentos em função do *páthos*; o terceiro estuda a mensagem, o discurso, o *logos*, como se manifestam os argumentos, afirmam os estudos de Fiorin (2015, p. 19)

A função da retórica para o Estagirita é descobrir os meios adequados para o convencimento: “Entendemos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (*Retórica*, 1355b).

Desta forma, são enumerados por Aristóteles no segundo livro da *Retórica*, trinta e oito tópicos (*tópoi*) a partir dos quais o orador pode extrair argumentos, entre os quais podemos citar: a análise dos contrários; as flexões casuais semelhantes; as definições, os diferentes sentidos de uma palavra; o juízo sobre um caso idêntico, igual ou contrário; estabelecer ou refutar um argumento por meio do exagero etc.

Esses *tópoi*, diz Lima (2017, 42) “constituem, na retórica aristotélica, as fontes de argumentação, ou seja, ponto de partida para a construção da argumentação retórica. São como uma lista de argumentos que os oradores têm à sua disposição para erigir um discurso” (LIMA, 2017, p. 42).

Segundo Reboul (2004), numa argumentação a conclusão não, ou não é só, um enunciado sobre o mundo; ela manifesta o acordo entre os interlocutores. A proposta de leitura dos textos dos professores segue orientações de interpretação propostas por Reboul tais como:

1. Ler os textos exercendo a função interpretativa da retórica, com a seguinte pergunta: em que ele é persuasivo? Quais são os seus elementos argumentativos?
2. Assumir a leitura retórica como um diálogo;
3. Compreender o texto a partir de perguntas acerca do orador: quem? Quando? Contra o quê? Por quê? Como? (Reboul, 2004, p. 139-140)

Fiorin descreve com clareza no livro *Argumentação* (2015) como a Retórica, na história do Ocidente, deu início aos estudos do discurso, presente nos ensinamentos de Córax que todo discurso pode ser invertido por outro discurso, ou seja, o princípio da antítonia mostra que toda “verdade” construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso, uma argumentação pode ser invertida por outra.

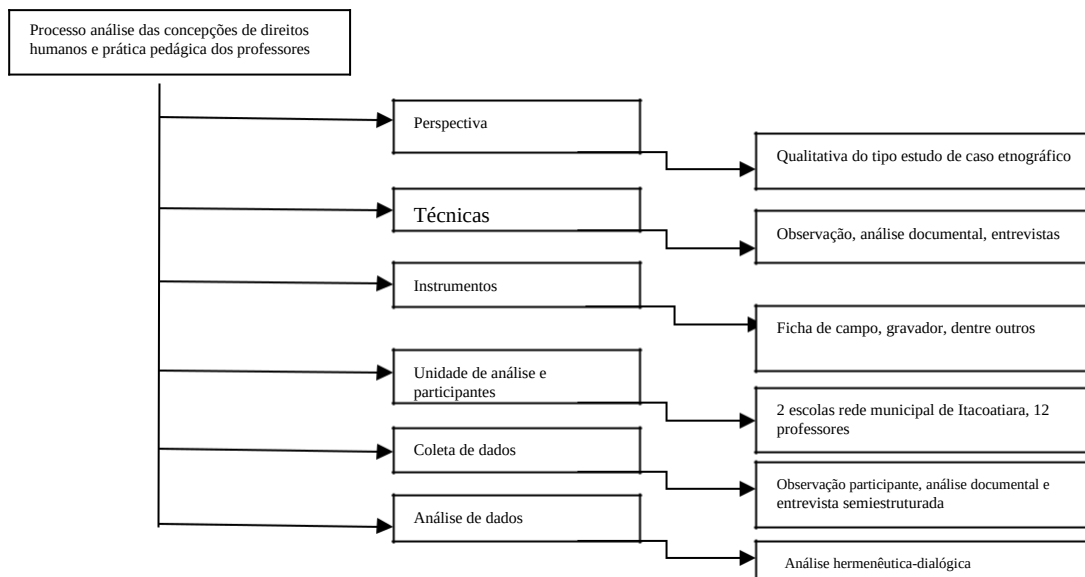
A antítonia aponta para a tensão entre dois discursos em oposição, cada um configurando uma dada versão da realidade. Diz Fiorin (2015), então, que “A retórica é filha da democracia. Nas ditaduras, não se admitem pontos de vista divergentes. É na democracia que floresce a contradição, base da retórica.” (2015, p. 26)

Deste modo, o trabalho de Fiorin (2015) tem como objetivo herdar a retórica, o que significa, de uma parte, descrever, com as bases dos estudos discursivos atuais, os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador “produzir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário crer naquilo que foi dito; de outra, analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação” (2015, p. 26)

Fiorin faz um inventário dos vários tipos de argumentos que contribuem neste trabalho para evidenciar as formas de argumentação dos professores. São descritos argumentos por definição, de comparação, *argumentum a contrario*, o argumento pelo exemplo, por ilustração, o modelo e o antimodelo, o recurso aos valores, lugares comuns e lugares específicos, relação essência e aparência, argumentação por implícitos, etc.

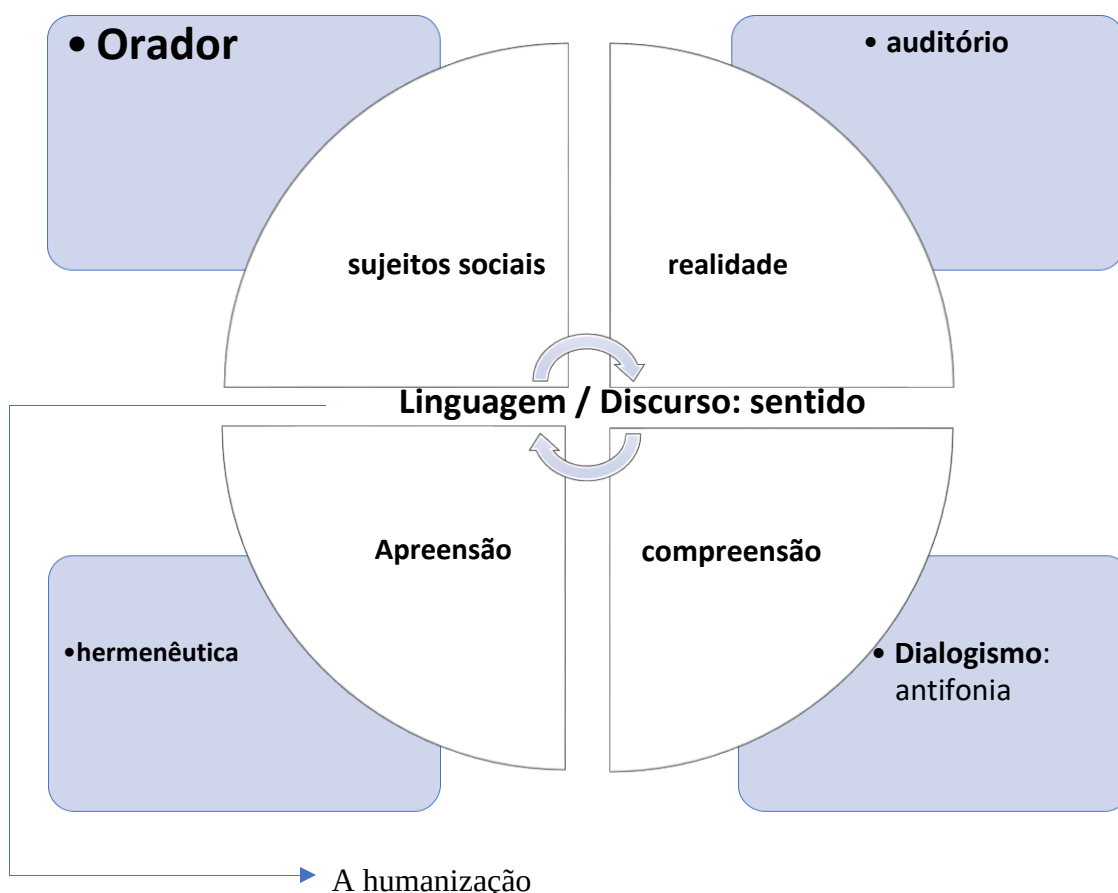
Assim, o estudo que teve como objetivo geral “Apreender e analisar os sentidos que os professores de escolas públicas atribuem à educação em direitos humanos e como os relacionam com suas práticas educativas” fez o percurso metodológico descrito na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Etapas da metodologia de análise das concepções de direitos humanos e educação.



Fonte: Rosas (2019).

Figura 2 – Síntese do movimento interpretativo dos discursos.



3.1 A ABORDAGEM DISCURSIVA NA ANÁLISE TEXTUAL

A compreensão dos discursos que compõem o *corpus* de análise deste trabalho (a Proposta Pedagógica e Curricular da rede de ensino, bem como do discurso dos professores) será feita a partir das contribuições da retórica, da argumentação e do dialogismo.

Os estudos sobre Retórica e Argumentação apontam que, ao longo do tempo, ambas se constituíram em diversas perspectivas teóricas, cujos objetos enfatizam-nas ora como ação pelo próprio mecanismo linguístico, ora como aportes persuasivos situados no discurso de um orador com a intenção de influenciar, ora como objetos que focalizam os aspectos informais do raciocínio lógico, dentre outros, desdobrando-se em pesquisas que se espriam para diferentes campos disciplinares, apontando para diversificados paradigmas teóricos.

Não sendo nosso interesse aprofundar tais paradigmas, limitamo-nos apenas a apontar, como ponto de partida deste estudo, aquilo que é o centro de interesse tanto da Retórica quanto da Argumentação, a fim de fazer o enlace destes campos: ambas não podem ser desconectadas das dimensões social e contextual, encontrando-se, pois, vinculadas ao mundo sociológico, orquestrado pela incerteza, pelo controverso, pela multiplicidade, pelo problemático.

Para efeito de simplificação, trataremos de modo integrado a Retórica e a Argumentação, sem pretender, com isso, diluí-las com disciplinas idênticas. Apoiamo-nos, para isso, no trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que as unificam no clássico tratado intitulado Tratado da Argumentação: a Nova Retórica.

Isso apresentado, esclarecemos o que se entende por Retórica-Argumentação, ou melhor, na perspectiva já unificada neste estudo, o que se entende por Nova Retórica?

A Nova Retórica propõe uma concepção de racionalidade que se elabora na via intermediária do espaço entre o necessário e o arbitrário, rejeitando não só as formas de pensamento definidas em termos dualistas, bem como as racionalidades que se apoiam na pretensão de discursos verdadeiros, pautados na unicidade e na Verdade universal e necessária, na supremacia do ser único, imutável e incontestável.

Oposta a tal racionalidade, a Nova Retórica perelmaniana, estrutura-se a partir dos fundamentos teóricos da Retórica aristotélica, com características do raciocínio prático; convive com as leituras multívocas, com o sentido múltiplo, com os conflitos interpretativos, com a aceitação de que a *verdade possível* nada mais é do que a aceitação da *opinião* que estiver melhor e mais bem fundamentada, entre outras possíveis, sobre a qual se pretende firmar acordos, para, eventualmente, se chegar a uma decisão.

Perelman e Tyteca, no Tratado da Argumentação, contrapõe a demonstração à argumentação, o que, a nosso ver, colabora para evidenciar a reabilitação da Retórica neste processo. Neste sentido, demonstrar equivale elaborar proposições delineadas a partir do raciocínio formal, matemático, fornecendo evidência impessoal indisputável, cuja única obrigação é tornar as demonstrações coercitivas, conforme às regras da dedução, o que implica evitar dúvidas e ambiguidades, posto que a demonstração é regida pela lógica da univocidade.

De modo diferente é argumentar, conforme dizem os autores

Mas, quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (p.16)

Deste modo, o processo persuasivo considera as diversas opções, perspectivas e valores; exige que se considere o contexto em que se situa; a sua lógica é a do juízo de valor, relativa não ao verdadeiro, mas ao preferível.

Alexandre Júnior, no prefácio da *Retórica* (2005), apresenta os princípios que caracterizam o esquema retórico, quais sejam:

- 1) A distinção de duas categorias formais de persuasão: provas técnicas e não técnicas;
 - 2) A identificação de três meios de prova, modos de apelo ou formas de persuasão: a lógica do assunto, o carácter do orador e a emoção dos ouvintes;
 - 3) A distinção de três espécies de retórica: judicial, deliberativa e epidíctica;
 - 4) A formalização de duas categorias de argumentos retóricos: o entimema, como prova dedutiva; o exemplo, usado na argumentação indutiva como forma de argumentação secundária;
- [...]. (Alexandre Júnior, 2005, p.35)

A esta altura da exposição e por serem noções relevantes nesta pesquisa, convém retomar os grandes lugares do responder retórico, que a Nova Retórica herda da Retórica aristotélica, isto é, as três dimensões indissociáveis êthos, pathos e logos, observando suas interrelações no processo argumentativo. Sendo a Retórica a arte pela qual o orador e o auditório negociam a diferença, a voz discordante, a opinião contestante, o êthos, o pathos e o logos, aparecem como as suas dimensões estruturantes, remetendo o êthos para o papel discursivo do orador; o pathos para o outro do orador, ou seja, o auditório e suas emoções; o logos para o discurso propriamente dito. Trata-se de uma estrutura responsiva, que não comporta hierarquização, isolamento ou exclusão.

Ruth Amossy, pesquisadora que também situa a argumentação na dimensão sócio-histórica do discurso, discute uma concepção alargada da argumentação, que vá além da tentativa de levar o auditório a aderir a uma tese, transbordando para a tentativa de modificar, reorientar, reforçar a visão das coisas da parte do auditório, usando os recursos da linguagem para provocar outros modos de pensar, de ver, de sentir.

A pesquisadora do campo da argumentação afirma que é preciso retomar dois polos da retórica clássica, que são muitas vezes negligenciados pelas teorias da argumentação, sendo o êthos a construção da imagem de si no discurso, o pathos a construção discursiva da emoção que o locutor pretende provocar em seu auditório, orientando, ao analista da argumentação, considerar que a análise argumentativa:

1. Estuda os argumentos em língua natural, na materialidade do discurso, como elemento integrante de um funcionamento discursivo global
2. Situa a argumentação, assim compreendida, em uma situação de enunciação precisa, da qual importa conhecer todos os elementos (participantes, lugar, momento, circunstâncias etc.)
3. Estuda a maneira como a argumentação se inscreve no interdiscurso, situando-se quanto ao que se diz, antes e no momento da tomada da palavra, no modo da retomada, da modificação, da refutação, do ataque...
4. Leva em conta a maneira como o logos, ou o emprego de argumentos em língua natural, alia-se, concretamente, ao ethos, a imagem de si que o orador projeta em seu discurso, e ao pathos, a emoção que ele quer suscitar no outro e que também deve ser construída discursivamente. (p.134)

Dizem Perelman e Tytheca:

Esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar. (2005, p. 21).

Vê-se que o auditório sempre poderá contra-argumentar,

Ferreira (2011), ao tratar o êthos, o pathos e o logos em sua dimensão constitutiva indissociável, como fontes de respostas que podem ser argumentos ou espaços para argumentar, considera essas dimensões retórico-discursivas como fontes de provas persuasivas, retomando definições aristotélicas.

Para o autor,

Certas provas estão assentadas no caráter do orador [...]; outras, no modo emocional como o ouvinte reage ao discurso [...]; e, por fim, outras, na demonstração – ou no que verossimilhantermente demonstra – do próprio discurso”. Deste modo, a persuasão

se dá “pelo caráter do falante quando o discurso é de tal maneira dito que faça confiável aquele que fala [...]; pela disposição dos ouvintes, quando à paixão eles forem levados sob o efeito do discurso, pois não de modo semelhante atribuímos os juízos quando sentimos tristeza e alegria, ou amor e ódio, [...] e pelo discurso, em que a verdade (o verossímil) são elaborados de acordo com a circunstância [...]” (FERREIRA, 2011, p.85-86).

Considerando que a existência de uma questão – trazido pela linguagem (logos) – é o alicerce do conflito entre o orador (êthos) e o auditório (pathos), a Retórica, quer se refira às paixões, à razão ou ao discurso, trata da problematicidade própria da condição humana.

Daí a importância de considerar o papel coercitivo dos auditórios na elaboração da argumentação, pois ela não só se realiza em função dos auditórios, mas também é deliberada e sentenciada por eles. O elemento partilhado (dóxa), ponto de partida do discurso, difundido pelas instituições sociais, possibilita o contato dos espíritos e a construção dos acordos, a partir dos quais o quadro retórico receberá desenvolvimento.

Ferreira sintetiza esse processo, afirmando que

A Retórica não se restringe a meras técnicas de persuasão (formalismo) – por suas capacidades de seleção (inventio), de ordenação de ideias (dispositivo), de ajuste de palavras e de ideias ao material inventado (elocutio), de harmonização dos elementos suprasegmentais, cinésicos e proxêmicos (actio), e de apresentação memorizada da resposta (memoria) -, dissociadas dos meios adaptados a uma situação concreta [...] em que questões são postas em causa à busca do preferível.” (FERREIRA, 2011, p.597).

Nas últimas linhas do Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca ressaltam a condição pragmática inerente à Argumentação, dependente de crenças, valores, opiniões, aspirações e paixões dos auditórios. Destacam que a argumentação não é e nunca foi impessoal, como os raciocínios analíticos, mas é apreciada em seu modo de ação sobre o espírito humano.

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não-coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões. O que uma lógica dos juízos de valor tentou em vão fornecer – a saber, a

justificação da possibilidade de uma comunidade humana no campo da ação, quando essa justificação não pode ser fundamentada numa realidade ou verdade objetiva -, a teoria da argumentação contribuirá para elaborar, e isto a partir de uma análise dessas formas de raciocínio que, embora indispensáveis na prática, foram menosprezadas, depois de Descartes, pelos lógicos e teóricos do conhecimento. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.581)

A fim de operacionalizar a análise retórico-argumentativa na pesquisa, apropriamo-nos da sistematização feita por Grácio e Mosca (2016) em estudos sobre a análise de um texto de opinião. Seguimos as etapas descritas, complementando-as com conceitos do discurso trazidos por Fiorin (2015).

Na direção abordada pelos autores, a análise, metodologicamente, partiu de uma concepção integral de retórica, em que as questões de significação delineiam um quadro amplo, subjacente ao conceito de discurso, e em que as opções retórico-discursivas no plano de manifestação visam a alcançar e produzir o efeito de convencimento e de persuasão desejado, examinando os seguintes componentes:

- o contexto de produção, como parte essencial de acesso ao sentido amplo do texto e às questões relativas às possíveis interpretações dele decorrentes;
- a consideração dos destinatários da mensagem e de como os *ethé* dos enunciadores se apresentam na construção das identidades que se constituem no texto;
- o sistema de organização retórica (a inventio, a dispositio, a elocutio, a actio e a memoria), isto é, os andaimes do texto;
- a estrutura dos argumentos e as técnicas argumentativas que lhes dão corpo;
- os efeitos desencadeados e a eficácia dos resultados almejados. (GRÁCIO e MOSCA, 2016, p.33).

Fiorin (2015), propondo que devemos herdar a retórica, esclarece que isso quer dizer lê-la à luz dos problemas teóricos enunciados na atualidade. Dito pelo próprio autor

Herdar a retórica significa, pois, de uma parte, levando em consideração séculos de estudos já realizados, descrever, com as bases dos estudos discursivos atuais, os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário crer naquilo que foi dito; de outra, analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação.

3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITACOATIARA AM

Neste texto, apresenta-se uma contextualização da rede de ensino municipal de Itacoatiara, momento em que se descreve uma visão geral do tamanho da rede de ensino, dos desafios principais encontrados no âmbito do planejamento do sistema de ensino, bem como se descreve elementos da Proposta Pedagógica e Curricular, cujos excertos encontram no anexo deste trabalho, para daí evidenciarmos a temática da educação em direitos humanos e sua relação com o processo educativo.

A rede de ensino municipal é formada por 136 escolas, sendo 19 escolas urbanas e as demais escolas do campo. De acordo com o Censo Escolar de 2017, a matrícula inicial da rede de ensino foi de 19.492 alunos e a matrícula final foi de 19.034 alunos, havendo perda de 458 alunos. No ano letivo seguinte (2018), este número de alunos foi reduzido para 18 mil alunos.

A rede de ensino conta com 1.100 professores efetivos e 900 professores contratados.

Todas as escolas da rede de ensino têm um único modelo de Projeto Político Pedagógico e um único modelo de proposta pedagógica e curricular, conforme anexos. Esses documentos, elaborados pelos técnicos de um departamento da Secretaria municipal de educação (Departamento de Gestão Educacional), elabora os documentos, reúne com os gestores e pedagogos das escolas urbanas e com alguns técnicos da coordenação de escolas de campo. A seguir, encaminha os referidos documentos para serem aprovados pelo Conselho Municipal de Educação.

Devido às especificidades geográficas, a rede apresenta 17 escolas urbanas e as demais escolas distribuídas nos seis polos que compõem as escolas do campo, sendo que, no Polo 5, há 45 escolas, o que representa o maior o maior número de escolas do campo, situadas ao longo da rodovia AM 010, estendendo-se aos ramais e estradas vicinais, incluindo o lago de Serpa, onde se encontra uma escola municipal quilombola e a região do Rio Urubu, onde se encontram as escolas indígenas da etnia mura.

O polo 5, que abrange as comunidades do Rio Arari, possui um expressivo número de escolas do campo, são 40 escolas funcionando em diversas comunidades.

A educação do campo constitui-se no maior desafio da gestão da rede municipal, pelos aspectos sintetizados a seguir: a) há calendários específicos para áreas de várzea e terra firme; b) apresenta o maior número de professores contratados (historicamente, a rede não fez concurso público para suprir as vagas de professores para essas escolas), o que gera grande rotatividade desses profissionais; c) para o pleno funcionamento das escolas, é preciso mobilizar mais de trezentas rotas de transporte escolar fluvial e terrestre; d) o rendimento dos alunos é muito baixo, na maioria das escolas, excetuando-se as escolas da Vila do Engenho e do Novo Remanso (Polos 1 e 2) e uma ou outra do rio Arari; e) a infraestrutura das escolas, na sua maioria, é muito ruim (problemas sérios de instalações físicas, tais como no Polo 3, que ainda se tem escolas velhas, de madeira, sem climatização adequada, sem matérias didáticas etc.).

A área urbana, por sua vez, apresenta os desafios seguintes: a) os professores, na sua maioria, são efetivos, exceto os que atuam na educação infantil (creches), em que a maioria são professores contratados; há enormes dificuldades para se desenvolver a formação continuada de professores (não há equipe técnica capacitada para tal em nível de Semed, assim como não há estrutura interna no órgão central para desenvolver a formação continuada; não há diagnóstico de contexto; não se consegue assegurar a jornada do professor em uma única escola, assim como não há utilização efetiva e eficaz do 1/3 de hora-atividade para a formação continuada; há dificuldades para se desenvolver a formação da gestão escolar e da coordenação pedagógica; o regime de colaboração entre escolas municipais e estaduais é precário, porque não há um planejamento integrado dessas redes, a partir de um diagnóstico; a maioria das escolas tem problemas na estrutura física (os problemas com ar-condicionados são os principais); há escolas situadas em bairros onde a vulnerabilidade social é gritante, e a escola não consegue interagir com essa realidade.

Em nível de gestão da rede e do sistema de ensino, o maior desafio consiste na dificuldade de um planejamento estratégico que consiga integrar as políticas, os programas, os projetos e as ações desenvolvidas, alinhando-as às metas do Plano Municipal de Educação e às diretrizes que norteiam as políticas curriculares. Percebe-se que um dos entraves desse planejamento de rede aponta para a falta de um consistente diagnóstico de contexto. Dada a falta de habilidades para trabalhar com indicadores, há dificuldades por parte da equipe do órgão central da educação em planejar a partir de metas e de estratégias relevantes e significativas para uma rede municipal do porte de Itacoatiara.

As tabelas abaixo apresentam um panorama do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na rede de ensino municipal. Observe-se que as metas da rede foram alcançadas somente em 2007, 2009 e 2017.

Tabela 1.

Ano escolar	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Ideb observado	2,9	3,2	3,1	3,2	3,5	4,0	4,4
Metas projetadas	-	3,0	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4

Fonte: Ideb/Inep.

As duas escolas escolhidas intencionalmente para o estudo foram o Centro Educacional Jamel Amed e a escola municipal Maria Nira Guimarães. As escolas são as maiores, tanto em termos de estrutura física, quanto em termos de quantidade de alunos matriculados. O Centro Educacional Jamel Amed tem em torno de 700 alunos matriculados, enquanto a escola municipal Maria Nira Guimarães tem cerca de um mil alunos matriculados.

A seguir, as tabelas apresentam os Idebs do Centro Educacional Jamel Amed e da Escola Maria Nira Guimarães, respectivamente.

Tabela 2.

Centro Ed. Jamel Amed	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Ideb observado 5º ano	2,4	3,1	3,6	4,1	4,0	5,9	5,7
Metas projetadas 5º ano	-	2,4	2,7	3,1	3,4	3,7	4,0
Ideb observado 9º. Ano	3,0	3,1	3,3	3,2	3,4	3,6	4,5
Metas projetadas 9º. Ano	-	3,0	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5

Fonte: Ideb/Inep.

Tabela 3.

Escola Maria Nira Guimarães	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Ideb observado 5º.ano	2,9	3,5	3,0	3,8	4,0	4,1	5,2
Metas projetadas 5º.ano	-	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6
Ideb observado 9º.ano	-	3,7	3,1	3,1	3,4	4,0	4,6
Metas projetadas	-	-	3,8	4,0	4,3	4,6	4,9

Fonte: Ideb/Inep.

Uma análise crítica das tabelas acima permite concluir que as escolas pesquisadas atingiram, ainda que timidamente, suas metas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Porém, é preciso considerar que os alunos são avaliados, do ponto de vista de conhecimentos curriculares, apenas em Língua Portuguesa e Matemática, assim mesmo, dentro das competências (limitadoras) que estas provas avaliam, ficando de fora a avaliação externa de outras competências curriculares de extrema relevância para se avaliar a qualidade social, tais como os conhecimentos de Geografia, História, Ciências Naturais, dentre outros, sem contar que não são avaliadas as competências do aluno no tocante à produção textual, competência de extrema relevância para o alcance da cidadania dos alunos.

Aliás, em nossas observações de campo, percebemos que esta atividade de produção textual é bastante secundarizada. Nas séries iniciais, os alunos ainda produzem textos narrativos nos moldes da antiga redação escolar, apesar de que, nas práticas de leitura estejam presentes nos livros didáticos gêneros textuais narrativos (contos, fábulas, lendas, histórias em quadrinho). Já nas séries finais, sobretudo no 9º. ano, é muito escassa a produção de textos dissertativos, ainda que nos moldes da antiga escolar, em que pese os

livros didáticos abordarem a produção textual do ponto de vista de gêneros textuais tais como editoriais de revistas e jornais, artigos de opinião, textos publicitários, etc.

O exemplo citado da quase ausência produção textual de gêneros argumentativos no 9º. ano transborda para um problema de garantia de direitos de aprendizagem dos alunos, na perspectiva dos direitos humanos, na medida em que os priva de conhecimentos fundamentais para de práticas emancipatórias, no caso o domínio de conhecimentos que envolvem a construção da argumentação, da persuasão, dos mecanismos linguísticos e discursivos necessários para organizar internamente o texto, cuja utilidade será crucial no ensino médio, sobretudo na prova de produção textual do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

3.3 Proposta Curricular da rede de ensino.

A apresentação da Proposta Curricular começa com uma breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos primeiros parágrafos enunciam o seguinte:

O Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. (Proposta Curricular, 2019)

A Proposta Curricular é o documento que em nível de gestão educacional assume a maior relevância, na medida em que orienta toda a estrutura e o funcionamento pedagógico da rede de ensino. O documento foi elaborado pela equipe do departamento de gestão educacional, um dos departamentos que compõem o órgão central da rede de ensino.

O processo de composição deste documento contou com os textos divulgados pelo Ministério da Educação, contendo a nova base nacional comum curricular. Durante dois anos o Ministério da Educação colocou este documento em discussão, na forma de audiência pública, de consultas públicas a fim de obter colaboração das redes de ensino, das universidades públicas e particulares, das entidades representativas dos dirigentes da educação, quais sejam a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, bem como consultas abertas à comunidade em geral.

Nos dois primeiros meses de 2018 iniciaram-se os trabalhos de implementação da nova base, por meio da construção dos currículos de cada Estado, assentado no Regime de Colaboração, que estabelece relações cooperativas entre os entes federados, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação.

Para tal fim, foi instituído o Programa de Apoio à elaboração da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC que se ocupou do alinhamento de ações em torno da confecção de currículos de cada Estado e municípios em suas redes de ensino e, consequentemente, das escolas públicas e privadas.

No caso do Estado do Amazonas, houve a assinatura do Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime para a composição da equipe de elaboração e implementação do Referencial Curricular do Amazonas – RCA.

Desta forma, participaram da elaboração e discussão do RCA representantes dos 62 municípios do Amazonas, já que houve a assinatura do referido termo de parceria por parte de todas secretarias dos municípios do Amazonas.

No processo de leitura e configuração final do documentos estiveram presentes representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AM), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas (SINEP/AM), do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA/AM), da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Deste modo, o Referencial Curricular do Amazonas foi elaborado em consonância com a BNCC e, após aprovação no Conselho Estadual de Educação, foi encaminhado às redes de ensino do Amazonas, para reconfigurarem suas Propostas Curriculares.

A rede municipal de educação absorveu o referido RCA na íntegra, considerando o pouco tempo de que a rede dispunha para os trâmites burocráticos – encaminhar o documento para aprovação no Conselho Municipal de Educação para, em seguida, encaminhar as escolas para que no ano letivo de 2019 o documento oficial estivesse disponível para os professores.

Houve neste íterim alguma discussão com professores representantes das áreas do conhecimento. A ideia seria que estes professores participassem das oficinas e depois

disseminassem estes conhecimentos na escola. Como as escolas não dispuseram de tempo institucional para esse desdobramento, a discussão do RCA restringiu-se aos professores representantes de cada escola.

De qualquer modo, houve a participação nas oficinas de discussão de representantes das 5 áreas do conhecimento constantes na Proposta Curricular para o ensino fundamental séries iniciais e séries finais: *área de Linguagens* (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); *área de Matemática*; *área de Ciências da Natureza*; *área de Ciências Humanas* (História e Geografia) e *área de Ensino Religioso*.

A estrutura do RCA é a seguinte:

Apresentação; *textos temáticos* (que abordam temas pertinentes à BNCC tais como alfabetização e letramento; interdisciplinaridade e planejamento; educação inclusiva e diversidade; educação escolar indígena; educação do campo; avaliação em larga escala, dentre outros); *textos introdutórios* (tratam da especificidade de cada componente, seguidos das competências específicas); *quadro organizador* (expõe as unidades temáticas, competências, habilidades, objeto de conhecimento e detalhamento do objeto de conhecimento); *unidades temáticas*; *competências*; *habilidades*; *objeto de conhecimento*; *detalhamento do objeto de conhecimento*.

O RCA é um documento que

Não é o fim, e em nenhum momento deverá ser visto como um trabalho conclusivo, mas sim o início de um processo direcionado. Isto é, trata-se de um documento com o propósito de servir de norte, de subsídios para novas ações articuladas à construção dos currículos, propostas pedagógicas, projetos políticos-pedagógicos e políticas de formação continuada das redes de ensino [...], levando em conta suas especificidades locais. (RCA, p.20, 2019).

Retomando os enunciados que abrem a Proposta Curricular, analisamos dois aspectos fundamentais no dizer retórico: o orador ou locutor (ou seja, quem fala na proposta, responsabilizando-se por seus enunciados e negociando os sentidos que serão propostos) e o auditório (isto é, a quem se destina o referido documento), haja vista que o agir retórico pressupõe a ação do orador sobre o auditório, o primeiro com a intenção de influenciar o segundo e de ganhar sua adesão, instaurando um jogo de convencimento e de persuasão. Compreendemos o orador da proposta um sujeito institucional, que representa o Poder Público,

neste caso a Semed. Quanto ao auditório, delimitamos como destinatário precípua da proposta o sujeito professor, haja vista que, além do professor, outros sujeitos podem assumir o papel de auditório (como os pais dos alunos, a comunidade em geral)

Neste sentido, o enunciado: “O Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”, tendo como orador a Secretaria Municipal de Educação/Semed, aponta para um diálogo persuasivo com os professores da rede de ensino, situando a referida proposta como alinhada a um padrão de educação qualificado como um dos melhores do mundo.

Esta pretensão do orador em parte se apoia no fato de que a proposta da Semed foi reconfigurada de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Em várias passagens da proposta, a Semed insiste neste alinhamento, inclusive quando fala do Referencial Curricular do Amazonas – RCA, todo ele também sintonizado com a supracitada BNCC, documento fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros documentos oficiais, construído nos moldes da gestão pública democrática e participativa, conforme consta nos enunciados da proposta:

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. (Proposta Curricular Semed, 2019).

Interpretamos que se está diante de um argumento altamente persuasivo, cujo prestígio remete tanto à comparação com outros sistemas educacionais “do mundo”, quanto ao argumento de autoridade, decorrente do consistente embasamento legal e do processo de construção com “com participação ampla da sociedade” e por meio de audiências públicas realizadas “nas cinco regiões do País”.

Considerando que o êthos do orador se constitui e é constituído dialogicamente pelo assentimento do auditório, contribuindo, para tal assentimento, as predisposições, as emoções, os estados patêmicos (pathos) dos interlocutores, levantamos a hipótese de que nenhum

professor contestaria a relevância da BNCC, porém divergiriam em relação às assertivas que alinham a qualidade do sistema de ensino da rede municipal de Itacoatiara aos sistemas de ensino mundial, mesmo no caso de a proposta curricular ser devidamente implementada e ter resultados satisfatórios.

Num sistema de ensino municipal, o auditório é altamente heterogêneo, tanto se tratando de professores, alunos e pais de alunos. Não se pode desconsiderar que a rede de ensino atende às modalidades de educação do campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola, educação especial, além de outras especificidades. Uma escola do campo situada em comunidades de terra firme é um interlocutor diferente de uma escola do campo situada em áreas de várzea, cujo calendário escolar é diferenciado.

Frente a essa diversidade de auditórios, interpretamos que a proposta curricular faz acordos abstratos, genéricos, difíceis de serem cumpridos. Não se questiona a qualidade da proposta, mas a desconsideração das expectativas e dos contextos dos diferentes auditórios.

A proposta demonstra qualidade técnica ao se alinhar com a BNCC, uma vez que se estrutura a partir do conceito de competência, sinalizando para conhecimentos humanizadores, éticos e emancipadores. Isto cria a expectativa de que a proposta poderia conter, explicitamente, conhecimentos referentes à educação em direitos humanos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ [...], mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (Proposta Curricular Semed, 2019)

Reiteramos que não existe argumentação possível sem alguns acordos prévios entre o orador e seu auditório. No caso da proposta em análise, um dos acordos se estabelece em torno de *princípios e valores*, que, do ponto de vista da retórica, dependem da validação do auditório. Vejamos a proposta:

Dentro desse contexto a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino do município de Itacoatiara para ano letivo de 2019, foi amplamente discutida com o

corpo docente das escolas municipais com encontros agendados com os coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) onde os referidos professores deram sua colaboração para adequação da proposta curricular da Semed com o documento norteador (BNCC) disponibilizado aos sistemas de ensino. Outro documento norteador que serviu de parâmetro para elaboração da proposta curricular da Semed foi a Proposta Curricular Preliminar para o estado Amazonas. A Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino, assim como a ‘BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (Proposta Curricular Semed, 2019, p.3).

Como vemos, explicitamente a proposta traz como princípios e valores “uma educação integral, voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” dos alunos, respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito, reafirmando “o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens”.

Tais princípios e valores da proposta são notoriamente compatíveis com uma concepção de educação em direitos humanos que visa à humanização das pessoas, tornando-as, através da educação, autônomas e emancipadas das amarras dos condicionantes sociais. Neste discurso da proposta, não é preciso falar explicitamente o sintagma “educação em direitos humanos”. Este já está pressuposto numa educação que respeita as pessoas nas suas diferenças, que promove uma educação integral voltada para o desenvolvimento pleno do aluno, a partir de um currículo que “reafirma o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais”.

Com as contribuições dos estudos de Bakhtin, definimos a Proposta Curricular como um texto, não restrito ao sentido linguístico, mas também ampliado para o conceito de enunciado, conforme o autor, que afirma “o todo do enunciado se constitui graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos (dialógicos).” (1997, p.335-336).

Sistematizamos, assim, a análise da Proposta Curricular em torno da tríade Orador (Semed), Auditório (Professores) e o tema ou referente (o projeto educativo elaborado e proposto).

O dialogismo em Bakhtin (1997) aponta para o modo de funcionamento real da linguagem, sendo seu princípio constitutivo, o que implica dizer que não temos acesso direto à realidade, isto é, não podemos ter acesso à experiência do dado puro. A linguagem medeia nossa relação com a realidade, fazendo com que o real se apresente para nós semioticamente. Neste sentido, nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo.

De tal modo, compreender o objeto da Proposta Curricular, que é o projeto educativo (“as habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver”, através de uma “formação integral”) somente nos será possível se assumirmos o texto da proposta, a proposta enquanto enunciado, enquanto discurso que não é isolado, ao contrário, dialogicamente pressupõe “enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. (BAKHTIN, 1997, p.375).

Observando-se atentamente a estrutura da Proposta Curricular da Semed, percebemos que há dois elementos discursivos evidentes: 1) uma introdução longa, tanto em nível introdutório do documento, quanto em nível de introdução a cada componente curricular desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental; e 2) a proposta curricular propriamente dita, que descreve as habilidades e competências fundamentalmente.

Chama-nos à atenção que as relações dialógicas da proposta neste âmbito da introdução, constitui-se num espaço de tensão entre enunciados que procuram fundamentar a proposta em documentos oficiais como a BNCC (em alguns componentes a introdução menciona os fundamentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs) e enunciados autorais que apontam para o próprio locutor Semed, no caso.

Neste embate de vozes, sobressaem enunciados que remetem a documentos legais. Há excessivas citações de trechos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular, das diretrizes para a educação infantil, para os anos iniciais. É pouco audível uma voz autoral que indique expectativas de aprendizagens dos alunos concretos, contextualizados no cenário amazônico, no ambiente do município de Itacoatiara AM.

Esse jogo de vozes que disputam sentidos no texto é chamado por Bakhtin (1997) como apontando para forças centrípetas e forças centrífugas. Forças centrípetas procuram impor uma

centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade; já as forças centrífugas, minam essa tendência centralizadora. Quanto à proposta, entendemos que predominam forças centrípetas advindas do foco na legislação. O que aumentaria as forças centrífugas da proposta seriam diagnósticos que trouxessem as demandas reais dos alunos da rede de ensino no tocante às aprendizagens, de tal modo que isso impactasse, por exemplo, nos componentes da parte diversificada da Estrutura Curricular, conforme a tabela 4. Nesta tabela pode-se ver que a parte diversificada traz apenas 2 componentes (Língua Estrangeira e Ensino Religioso). Não seria o caso de se trazer a voz das comunidades rurais, do Polo 4 da rede municipal, a título de exemplo, que se constitui num verdadeiro “arquipélago”. São cerca de 50 comunidades que compõem o Rio Arari, grande produtor de farinha, ou ainda, trazer a voz das comunidades que compõem o Novo Remanso e o Engenho, onde se situam as maiores plantações de abacaxi do estado do Amazonas, que compõem o Polo 2 da rede?

Esse processo de silenciamento de uma voz mais autoral, trazendo as expectativas concretas, contextualizadas da realidade do município, constitui o enunciador, ou o orador da proposta, no caso o Poder Público.

O risco que se coloca na análise é que os aparatos legislativos assumam as vozes de autoridade na fabricação de currículos, assumindo, assim, a força centrífuga, que mina vozes divergentes, comprometendo o respeito às alteridades. Quanto às vozes silenciadas, não se trata de um silenciamento “neutro”, mas ideológico, que pode estar atendendo à naturalização de processos que, segundo Herrera Flores, nos conduzem aos ditames do neoliberalismo econômico, político e cultural, fazendo necessário desenvolver “uma ontologia da potência e do empoderamento cidadão”, como forma de enfrentamento da força compulsiva da racionalidade dominante. (HERRERA FLORES, 2009, p.78).

Interpretamos que os textos que servem de introdução à proposta (já mostramos que a Proposta Curricular da Semed se estrutura basicamente em 2 partes: uma introdução, que se dá tanto em nível de proposta, quanto na apresentação dos componentes; e a apresentação das habilidades e competências por componentes), servem também de fundamentação ao documento.

A título de exemplo, há toda uma fundamentação para apresentar a educação infantil. Investigamos os enunciados desta apresentação e percebemos que há uma notável argumentação em torno da concepção de criança. Trata-se de um ser histórico e social, que se

constitui nas interações sociais, conceito bem sintonizado com as atuais concepções sociointerativas.

O professor, neste processo, assume o papel de mediador das aprendizagens. Feita esta apresentação, o documento traz uma longa referência bibliográfica, em que constam autores que abordam a temática amazônica. Aliás, a criança amazônica é citada nestes enunciados, o que não acontece na introdução referente ao ensino fundamental. Neste nível, há somente documentos legais servindo de fundamentação.

Queremos com isso problematizar que há um embate de vozes no documento, que produz sentidos. “Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido.” Bakhtin (2009, p.386). O que o autor afirma é que o sentido sempre responde a uma pergunta, o sentido se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro). De forma direta, diz o autor que o sentido procede desse encontro de dois sentidos.

Ora, se a fundamentação da educação infantil ousou contrapor à voz universalizante e abstrata da legislação vigente (no caso os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as diretrizes para este nível) outra voz mais contextualizada, por que a Proposta não poderia também desenvolver este mecanismo de resistência discursiva a um discurso universal, que neste momento se torna o discurso do poder.

Na letra da Proposta, o que chamamos com Bakhtin (1997) e com Fiorin (2015) de voz internamente persuasiva, permeável às alteridades, centrífuga, flexível, que favorece hibridizações em vez do predomínio de uma voz de autoridade, advinda do discurso normativo legalista, pode ser assim ilustrada:

A criança do campo, sujeitos dessa realidade, como toda criança em convívio social, constrói sua imagem nas relações com o seu grupo social. Saber disso aumenta a responsabilidade do professor de educação infantil ao permitir que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o ‘corpo e a alma’ do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças. (Proposta Curricular Semed, 2019, p.240)

Bem entendido que o enunciado da proposta evidencia a criança do campo, invisibilizando outros sujeitos de direitos, tais como a criança indígena, ribeirinha, quilombola, das classes desfavorecidas. Neste aspecto, também chama à atenção o silenciamento da proposta acerca de ações integradas que a rede de ensino desenvolve, conforme nossas observações de campo, ações que foram por nós intensamente implementadas, por julgarmos favorecedoras de direitos.

Fala-se aqui das ações integradas desenvolvidas pelo Programa Bolsa Família, pelo Programa Criança Feliz, dentre outros programas, cujo escopo consiste em trazer as famílias, as mães para o processo educativo, através de ações intersetoriais envolvendo as secretarias de educação, de assistência social e saúde. Percebemos, aqui, os efeitos de sentido dessa invisibilidade, tanto na Proposta Curricular quanto nos PPPs das escolas. Souza Santos (2002), ao tratar da sociologia das ausências, fala da necessidade de outra racionalidade capaz de expandir o presente e pôr à mostra “a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (2002, p.239), fazendo reaparecer sujeitos que não ficaram ausentes, mas foram ocultados e descredibilizados por um sistema regido por outra lógica, a lógica de mercado e da eficiência.

Ressalte-se que predominam, na proposta analisada, concepções de criança, de aluno, de professor, que, no geral, apontam para sentidos homogêneos, abstratos, quando analisados na totalidade do documento, ainda que estas noções venham predicadas algumas vezes pela diversidade cultural, a heterogeneidade e a alteridade dos sujeitos não fica enunciada. Em nossas observações de campo, ficamos perplexos com a heterogeneidade dos cenários pedagógicos, inclusive dos desafios que são postos à organização do trabalho pedagógico das salas de aula multisseriadas, que são a maioria nas escolas do campo, nas escolas de educação escolar indígena e quilombola. Vejamos este enunciado da proposta:

Assim, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio dos diversos conhecimentos e práticas. Sua inserção nos diferentes espaços e contextos a faz vivenciar experiências essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem integral. Tal experiência de aprendizagem denomina-se em caráter mandatório nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento infantil, sinalizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) a essa faixa etária. Nesse sentido, o professor busca assumir uma postura de professor mediador, sendo esse espaço transformado em um ambiente dialógico, um terceiro educador, pois uma sala que contemple as diferentes culturas, povos, raças e modos de vida, considera-se então um ambiente vivo, onde a fantasia e a imaginação da criança ganha cor e vida, e isto, a todo o momento. (Proposta Curricular Semed 2019, p.56).

Esse cenário diversificado foi claramente apresentado no trabalho de Coêlho (2017), quando inventariou os principais desafios da educação do campo. Diz a autora:

Outra questão que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico, pois, na formação do professor, somente se trata do ensino na perspectiva de ensino da seriação e do conteúdo disciplinar, o que dificulta a sua atuação nas classes multisseriadas, nas quais terá que lidar com a heterogeneidade, tanto em série quanto em idade. Por conta disso, a formação do professor precisa levar em conta este tipo de ensino com suas características. (COÊLHO, 2017, p.68).

Tal fenômeno da invisibilidade dos sujeitos e dos desafios pedagógico-curriculares da escola multisseriada na Proposta Curricular é próprio do que Souza Santos (2002) chamou de uma razão metonímica, que toma o todo pela parte, que precisa ser enfrentada por uma sociologia das ausências, cujo objetivo é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presença. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica.” (SOUZA SANTOS, 2002, p.246).

No que tange às habilidades e competências, a Proposta Curricular detalha, pormenorizadamente, num quadro que se repete em todos os componentes curriculares, a *estrutura seguinte: competências; habilidades; objetos de conhecimento; e detalhamento dos objetos de conhecimento*. A maioria dos componentes curriculares, antepõe a estes itens as *unidades temáticas*. Todos os componentes trazem as competências específicas.

A educação escolar indígena não recebe um tratamento diferenciado na Proposta Curricular da Semed, sendo assim um aspecto que precisamos analisar mais detidamente, considerando o grupo étnico Mura, situado no rio Urubu e no Paraná do Arauató, cujas aldeias têm escolas indígenas.

Para tal finalidade, trazemos relatos extraídos do documento intitulado Murawara: Memórias do Povo Mura - Relatos de Pesquisa no Município de Itacoatiara, elaborado pelo Programa Jovem Cientista Amazônica, da Fapeam, em colaboração com a Fundação Estadual dos Povos Indígenas - FEPI e Organização das Mulheres Indígenas Mura do Rio Urubu - OMIMRU, datado de setembro de 2008.

O referido documento foi resultado de um estudo junto ao grupo étnico Mura, envolvendo lideranças indígenas das aldeias do Limão, no Paraná do Arauató e das aldeias Bela Vista, Correnteza, Fortaleza, Lago do Cana, Maquira, Nova União, Paricá, Santa Maria do Taboca, São José das Pedras e Unidos do Cana, todas na terra indígena Rio Urubu.

Considerando que há escolas indígenas nestas aldeias, trouxemos trechos das narrativas apenas para dialogarmos com as representações destes sujeitos, a fim de termos mais elementos para pensarmos o contexto cultural, étnico, político do município.

Uma das informações relevantes no relatório afirma que estes povos tiveram suas terras demarcadas e homologadas desde 26/10/2003. Diz o documento que

“Porém, o município de Itacoatiara ainda não reconheceu os direitos indígenas no campo da educação, além de não reconhecer sua identidade étnica, desconsiderando programas educacionais pautados nas reivindicações das organizações e movimentos indígenas, incorporadas à nova LDB de 1990.” (2008, p.11)

Sendo um relatório datado de 2008, em nossas observações de campo, percebemos que houve alguns avanços no sentido de implementação de programas educacionais visando a atender à demanda por uma escola indígena autônoma, intercultural e diferenciada, não através de uma política, mas com algumas ações tais como o Programa Pirayawara, que é um programa em parceria com a Secretaria de Estado da Educação - Seduc, que formou professores indígenas para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. Outra ação que nos pareceu relevante foi a criação de um departamento específico em nível de secretaria municipal de educação - Semed para gerenciar a educação escolar indígena.

De qualquer modo, o documento é claro na demanda por uma educação diferenciada, sendo um dos principais obstáculos encontrados pelos Mura o não reconhecimento de sua identidade étnica e social. (2008, p.12).

Os primeiros registros sobre a etnia Mura, diz o relatório, “são datados de 1714. Viviam na margem direita do Amazonas entre os rios Madeira, Tora e os Unicoré. A política missionária implantada por jesuítas portugueses de caráter evangelizador e a iniciativa civilizatória do Governo do Pará receberam muita resistência por parte dos Mura.” (2008, p.13).

A título de contextualização, o relatório menciona alguns acontecimentos que enfraqueceram a resistência Mura, tais como a epidemia de sarampo e varíola, as expedições punitivas e os descimentos dos índios.

Em relação aos discursos das lideranças indígenas, chamou-nos a atenção, no referido documento, as lembranças dos velhos sobre a fartura que havia neste território. Uma liderança do Paraná do Arauató lembra que havia muito limão onde hoje é a aldeia. Outra liderança tem saudades de que havia muita gente e “hoje tem pouca gente na área.”

Também destacamos, nesta perspectiva de lembranças, tem a ver com a fartura de peixes. Havia muito peixe, “bicho de casco de todo tamanho...Hoje em dia não se vê mais nada” (2008, p.25).

Do ponto de vista da proteção ambiental que os indígenas fazem, destacamos a fala de uma liderança da aldeia do Lago do Cana, falando sobre o nome da aldeia: “então nós colocamos Lago do Cana, porque quando seca fica só um lago. Existe uma cabeceira que é essa, onde nós moramos aqui, que é um afluente, que escorre dos nascentes que joga pro lago [...]” (2008, p.33).

As considerações desse relatório suscitam a reflexão sobre a importância dos processos históricos de lutas por direitos como uma noção que pode nos fazer avançar para outra perspectiva dos direitos humanos e sua correspondente prática educativa, que seja capaz de contraditar os postulados de uma concepção de direitos humanos que desconsidera os contextos históricos específicos de determinados grupos sociais, invisibilizados pelos processos colonialistas que marcam a cultura brasileira.

Na análise da Proposta Curricular da Semed temos uma matriz curricular notavelmente urbana. A Teoria Crítica do Currículo muito contribui para aumentar nosso entendimento sobre as relações entre currículo, poder e identidade social.

Nesta direção, para Tomás Tadeu da Silva (1996), numa tradição crítica do currículo, alerta para o fato de que o “como” do currículo continua sendo uma questão importante, porém, considerando o currículo como um artefato social e cultural, é preciso avançarmos em outras problematizações: por que tais formas de organização do conhecimento escolar? Quais grupos sociais estão representados? Quais foram silenciados?

O relatório sobre o grupo étnico Mura aponta para questões históricas de opressão, que a educação em direitos humanos não pode desconsiderar. Weigel (1995), ao comentar as políticas governamentais dos Estados latino-americanos, aponta que tais políticas promoveram “ações, cujas repercussões levaram a processos de desindianização, etnocídios, discriminação social, exploração e até genocídio.” (1995, p.43).

Sendo o currículo um discurso, é preciso questionar o que deixa de ser dito, pois também isto é constitutivo tanto do enunciador da proposta, no caso o Poder Público, quanto dos destinatários do documento, no caso os alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Silva (1996) considera o currículo escolar portador de narrativas sociais. Diz o autor

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 1996, p.166).

Entendemos que uma das condições para uma teoria realista e crítica dos direitos humanos é aprofundar o entendimento das diferentes realidades e contextos onde se encontram sujeitos alienados da humanização, para depois retomar esta leitura crítica nos processos de conscientização, contribuindo para o protagonismo e a mobilização destes sujeitos.

Quanto ao à elaboração dos Projetos-Político-Pedagógicos (PPPs) da rede municipal de Itacoatiara, o processo pode ser descrito, conforme observações registradas no caderno de campo: a) na Secretaria de Educação – SEMED, o departamento de gestão educacional, composto por uma equipe de professores e pedagogos, elabora o referido documento, encaminha o “modelo” para as escolas, que realizam as devidas adequações/adaptações; b) nas escolas urbanas, o processo fica sob a responsabilidade da equipe gestora (gestora, coordenadora pedagógica); nas escolas do campo, a maioria dos PPPs é elaborada por uma coordenação do campo; c) as equipes gestoras discutem o documento enviado pela Semed com a comunidade escolar e representantes da comunidade local e encaminham o documento para aprovação no Conselho Municipal de Educação.

Nas observações participantes, pudemos perceber que o que predomina nesses documentos é o mesmo texto da Proposta Pedagógica encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação.

O que é alterado em nível de escola é aquilo que os PPPs chamam de contextualização: são os dados do estabelecimento (decreto de fundação da escola); data de fundação da escola, dados sobre o patrono da escola (em alguns casos); bairro onde está localizada, os níveis, as etapas, as modalidades atendidas; a descrição dos projetos que a escola desenvolve, programações de datas comemorativas, fotos e dados sobre o Ideb.

De tal modo que este documento é colocado sob apreciação de alguns professores, muito raramente é colocado em discussão num processo democrático e participativo organizado para tal fim. Tanto é assim que o trâmite que percebemos entre a saída do modelo desse documento do departamento que o elabora para a escola é muito rápido, dura em torno de um mês. Daí o documento já está de volta para aprovação no Conselho Municipal de Educação. Não há um movimento de participação efetiva dos profissionais da educação, da comunidade escolar e local no processo de estruturação do documento, não há sequer tempo institucional para isso.

Esta também foi uma compreensão da pesquisa de Coêlho (2017, p.178), que ao estudar a formação de professores das escolas do campo, à luz do Programa Escola Ativa em vários municípios do Amazonas, inclusive no município de Itacoatiara AM, concluiu que três questões mereceram destaque: a construção do Projeto Político Pedagógico; do currículo que atenda à realidade local e a criação do Conselho Escolar.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que não se efetivou na maioria das escolas, é o elemento que, no nosso entendimento, poderia contribuir para superar esses desafios, isto porque o PPP assegura a autonomia sociopolítica da escola quando construído coletivamente. Sob a coordenação da escola, a sua elaboração é de responsabilidade dos atores sociais: representantes dos professores, pais, alunos e comunidade. Apesar de, historicamente, o planejamento ter uma marca centralizadora e impositiva, é um desafio superar esta questão e desenvolver a cultura de participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola [...]. (COÊLHO, 2017, p.178)

Já a Proposta Pedagógica fica, predominantemente, sob a coordenação do já referido departamento de gestão educacional que, por ocasião das nova BNCC, desencadeou, no ano de 2018, uma série de encontros com as equipes gestoras das escolas e alguns professores representantes dos componentes curriculares com o intuito de “revitalizar” a proposta, conforme mencionamos acima.

Mesmo assim, analisando-se a Proposta, percebe-se que predomina a listagem unidades temáticas, competências habilidades, objetos de conhecimento e detalhamento dos objetos de

conhecimento, como forma estrutural do documento, conforme os documentos da BNCC. Não se encontram no documento orientações para atividades com temas transversais, para articulação com os programas e os projetos que são desenvolvidos na escola, não há menção às temáticas de alfabetização e letramento, que ocorre em todas as escolas da rede; não há orientações para a questão da inclusão, da diversidade, do Novo Mais Educação, que promove uma proposta de educação em tempo integral. Não há uma articulação com os projetos de horta escolar, fanfarras, danças, assim como não há menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Mesmo assim, há na proposta o sintagma “aprendizagens essenciais”. Citamos o documento:

A Proposta Curricular SEMED define conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Proposta Pedagógica, p. 4, 2019).

Tabela 4: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos / SEMED -Itacoatiara – am.

		1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		C.H. TOTAL
Comp. Curricular		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	8	320	8	320	8	320	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200	2.320
	Artes	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Ed. Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	Matemática	5	200	5	200	5	240	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200	1.880
	Ciências	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680
	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	880
	Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680
	L. Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	320
Parte Diversificada	Ens Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	160
TOTAL CH		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1.000	25	1.000	25	1.000	25	1.000	8.000

Fonte: Resolução nº. 109/2007 – Conselho Nacional de Educação – CME Aprova estrutura para 9 anos.

A tabela 4 provoca a interpretação seguinte. A matriz curricular se atém aos ditames da legislação vigente em termos de componentes curriculares obrigatórios, que atendem à Base Nacional Comum, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por outro lado, cancelamos as concepções de currículo trazidas por Ghedin (2006, p. 21-22), que todo currículo é uma construção histórica, situada no tempo e no espaço, em conformidade com a cultura da sociedade que o elabora, sendo também um lugar de representação simbólica, de

jogo de poder multicultural, de escolhas, de inclusões e exclusões, resultado de uma intencionalidade política nem sempre explícita.

Neste sentido, problematizamos que um currículo que atenda à emancipação dos sujeitos da educação em direitos humanos, tem que vir instrumentado de conhecimentos que aprofundem a consciência sobre a importância dos direitos humanos e sua universalização, provocando a abertura criativa de horizontes para a autocompreensão, para o reconhecimento histórico dos problemas sociais que reduzem a capacidade de experimentar, de usufruir, de criar e recriar novos direitos, incentivando o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana, habilitando para o que Bittar (2007, p. 331) chama de valorização da sensibilidade em torno do que é humano, aprofundando a conscientização sobre questões de justiça social, recuperando a memória e a consciência de si no tempo e no espaço, desenvolvendo o indivíduo como um todo, “como forma de humanização e sensibilização”, diz o autor. (BITTAR, 2007, p.331).

Além disso, retomamos a questão da invisibilidade, construída pela racionalidade predominante na proposta, da diversidade da rede de ensino, sendo as classes multisseriadas um notável exemplo dessa ocultação e desse silenciamento. Considerando que a Proposta Curricular da rede de ensino é única para todas as escolas municipais de Itacoatiara AM, tem-se o que os estudos de Coêlho (2017) revelaram como desafios de se respeitar as diferenças e identidades, sujeitos e saberes, a ponto de “transgredir o paradigma seriado urbano de ensino”. (2017, p.68). A estrutura curricular do ensino fundamental apresentada na tabela 4 mostra o pleno atendimento da legislação educacional, ficando devendo a um programa curricular que favoreça o que Piovesan (2015) chamou de novo componente que integra a cidadania contemporânea, qual seja, o processo de especificação do sujeito de direito, “que deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades. Daí falar-se na tutela jurídica dos direitos das mulheres, crianças, grupos raciais minoritários, refugiados etc. Isto é, aponta-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’, com base em categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc. (PIOVESAN, 2015, p. 508).

A tabela 5 exemplifica que a proposta analisada traz, para cada componente, um rol de habilidades específicas, que, se bem desenvolvidas no trabalho pedagógico do professor, podem contribuir expressivamente para garantir direitos de aprendizagem. Dois problemas, no entanto,

estão postos: como monitorar os resultados destes objetivos e como trabalhar a formação continuada do professor para lidar com as inovações da proposta.

Soares (2016) defende que o direito à educação, que se concretiza em duas expressões – trajetória escolar regular e aprendizados relevantes e em nível adequado -, precisa ser verificado através de indicadores, pois “um direito não verificado é apenas uma intenção, uma utopia.” (2016, p.142). Diz, ainda, o autor que “um sistema de avaliação deveria, além de medir os aprendizados – o que permite o monitoramento do direito -, informar e orientar as decisões educacionais.” (2016, p.146).

Concordamos com Soares, pois nossas observações de campo mostraram que a rede de ensino desenvolve uma atividade de monitoramento que atende parcialmente essa questão do atendimento dos direitos à aprendizagem por parte dos alunos. Bimestralmente, todas as escolas encaminham para a Semed os rendimentos escolares, onde constam os resultados de aprendizagem assim dispostos: aprovados / reprovados / abandono, por disciplina, por ano, por turma.

Observamos que o componente curricular Matemática é um dos que mais reprovam no 9º. ano nas duas escolas analisadas. Numa observação mais atenta à aula do professor de Matemática, percebemos que a abordagem didática do componente curricular não dá conta de um enfoque que integre as “os conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade). Um ou outro professor se esforça para desenvolver essa abordagem.

Compreendemos que são necessárias algumas ações prévias para que a rede possa construir indicadores de resultados da aprendizagem dos alunos, entendidos como garantia de direitos a uma educação de qualidade.

É preciso alinhar essa abordagem (não só da Matemática, mas também de outros componentes) nos PPPs das escolas. Além disso, é preciso que as escolas tenham bons diagnósticos das aprendizagens que a Proposta chama de “essenciais”, a fim de definir prioridades, necessidades e estratégias para a formação continuada de professores no ambiente escolar, através de planos de ação bem articulados na rede, capazes de sinalizar para uma política de formação continuada de professores.

Sem um trabalho integrado na rede de ensino, o currículo pode trazer as melhores inovações, que, porém, se tornam inócuas haja vista que pressupõem um planejamento com metas bem definidas. A propósito desta observação, as redes de ensino municipais do Amazonas ainda não estabeleceram normas locais para o uso do 1/3 do tempo escolar para as atividades de formação, para os encontros coletivos de professores, para espaços colaborativos de formação, planejamento.

Nossas observações de campo dão conta de que as escolas urbanas que implementaram a hora de trabalho pedagógico para o professor (HTP) tiveram resultados melhores nas aprendizagens dos alunos. Nestas escolas urbanas, os professores são, na sua maioria, concursados. A rede tem, assim, possibilidades alvissareiras de engajar e articular Plano de Formação ao Plano de Carreira do professor, promovendo, assim, sua valorização e qualificação profissional. Entretanto, o grande desafio a ser enfrenta nesta matéria remete para as escolas do campo, cujos professores na sua maioria atuam por contratos temporários. Os resultados das aprendizagens dos alunos em várias destas escolas é muito ruim.

Tabela 5: Fonte: SEMED (2019).

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Matemática
Competências específicas de Matemática
1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. 2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. 3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. 4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. 5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. 6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados). 7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões e urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. 8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

A tabela 5 provoca o questionamento das contradições que o currículo comporta, enquanto lugar “para a tomada de consciência dos limites e possibilidades do nosso agir, para por meio da construção de sujeitos sociais, realizarmos mudanças, gerando elementos de uma nova construção social.” (GEDHIN, 2006, p.99).

Quer dizer, se, por um lado, a matriz curricular e as competências e habilidades da Matemática ficam engessadas por conhecimentos descolados da dinâmica da vida social, não é isso que dizem as competências específicas da Matemática na Proposta Curricular e Pedagógica analisada.

Essas competências específicas, se bem trabalhadas na ação didática, corresponderiam à formação de um sujeito de direitos humanos, na medida em que se voltariam para, conforme diz o item 7 da tabela 5, “Desenvolver ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões e urgências social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões, de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza”. Diante disso, ousamos perguntar: existe algo mais emancipatório que isto? Existe algo, do ponto de vista do ensino da Matemática, mais condizente com a formação de um sujeito de direitos habilitado para a autonomia?

Também nesta direção, encontramos o enunciado do item 8, da mesma tabela 5, que traz como habilidades específicas da Matemática a interação dos alunos com seus pares, trabalhando coletivamente na busca e na solução de problemas, respeitando o modo de pensar do outro.

Língua Portuguesa (5º ano – 1º bimestre)

Tabela 6: Fonte: SEMED (2019).

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo mediante estratégias de leitura e escrita.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	Imagens analíticas em textos	Recursos audiovisuais (voz, letreiros luminosos, outdoors, hipertextos, emolis e outros elementos imagéticos e sonoros) que auxiliam na leitura e compreensão do conteúdo; Gêneros textuais: panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás,
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Produção de textos	Planejamento textual considerando a situação comunicativa, o tema e a finalidade do texto; Identificação de público alvo; Leituras e reflexões prévias para apropriação e aprofundamento do conhecimento temático; Compreensão e produção mediante à prática da cultura digital, de acordo com a realidade local; Escolha do gênero Gêneros textuais bilhetes, cartas, catálogos, listas de mercado, receitas culinárias, etc.

Matemática (6º ano – 1º bimestre)

Tabela 7:

REFERENCIAL CURRICULAR DE MATEMÁTICA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - 1º BIMESTRE NÚMEROS E ÁLGEBRA - MATEMÁTICA - 6º ANO				
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades, com resolução de problemas, dominando o cálculo de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais, e conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira.	(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica. (EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal. História da Matemática: História dos números – os números ao longo da história das civilizações humanas. Base não decimal Base decimal Valor Relativo e Valor Absoluto História da Matemática: Sistema de numeração Indo-arábico.	Sistema de numeração decimal e suas principais características/ História da Matemática: História dos números – os números ao longo da história das civilizações humanas. Base não decimal Base decimal Valor Relativo e Valor Absoluto História da Matemática: Sistema de numeração Indo-arábico.
	Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades, com resolução de problemas, dominando	(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Números Naturais Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais. Divisão euclidiana e Expressões numéricas.	Números Naturais: Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão e Expressões Numéricas por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.

Fonte: SEMED (2019).

As reflexões das tabelas 6 e 7 apontam para o foco prioritário da proposta curricular analisada que é o detalhamento minucioso de competências, habilidades e suas relações com os objetos de conhecimento, muito conforme aos documentos oficiais da Nova Base Nacional Comum Curricular e dos Referenciais Curriculares Amazonense - RCA, documento em consonância com a Base Nacional, aprovado pelo Conselho Estadual do Amazonas, e que descreve minuciosamente as competências específicas para cada componente curricular do Ensino Fundamental, para ser trabalhado nos nove anos de escolarização.

Importa dizer que o referido RCA, como apresentado acima, foi elaborado com a participação de entidades como União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME Amazonas e Conselho dos Secretários Estaduais – CONSED Amazonas. Mesmo reconhecendo a relevância de um documento deste porte, ressaltamos a forma açodada como o documento foi elaborado, deixando pouco tempo para os profissionais do magistério discutirem participativa e democraticamente seus elementos estruturantes.

Geografia (7º ano – 1º bimestre)

Tabela 8:

GEOGRAFIA - 7º ANO (1º BIMESTRE)				
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO		(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	1. Espaço territorial do Brasil: Extensão territorial do Brasil; posição geográfica; Fusos horários, divisão regional. CONTRIBUIÇÃO (A extensão territorial geográfica do Município). 1.2 As regiões do Brasil: conceito de região; divisão regional do Brasil; Regiões socioeconômicas. 1.3 Aspectos físicos do Brasil: Relevo, Hidrografia, Clima, Vegetação. CONTRIBUIÇÃO (Os tipos de vegetação existentes em Itacoatiara). 1.4 Aspectos Físicos da Amazônia e do Amazonas: Relevo, Hidrografia, clima, Vegetação, Bioma Amazônico. CONTRIBUIÇÃO (Hidrografia de Itacoatiara - Rio Amazonas e sua importância).
CONEXÕES E ESCALAS		(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial do Brasil	2. Processo de Formação e Ocupação do Território Brasileiro 2.1 Aspectos demográficos do Brasil 2.2 Movimentos migratórios: internos e externos. CONTRIBUIÇÃO (O movimento migratório da zona rural para zona urbana no Município de Itacoatiara). 2.3 Aspectos demográficos do Amazonas (indígenas, ribeirinhos, brancos, afrodescendentes, asiáticos). 2.4 Aspectos econômicos do Brasil. 2.5 PIB do Brasil. CONTRIBUIÇÃO (PIB do Amazonas) 2.5 Ciclos Econômicos na Amazônia Legal. 2.6 Aspectos econômicos do Amazonas. 2.7 Brasil: divisão regional do IBGE - natural e geoeconômica. 2.8 Extrativismo (vegetal, mineral e animal).

Fonte: SEMED (2019).

A análise da tabela 8 pretende destacar sobretudo como se propõe um ensino que articula as habilidades e competências com unidades temáticas, que sinalizam para o cotidiano dos alunos. Trata-se de um desenho curricular, específico para o componente de Geografia, o que causa estranheza porque a proposta curricular analisada não mantém relação simétrica com os demais componentes.

De todo modo, trata-se de um desenho curricular inovador e que atenderia, caso desenvolvido adequadamente na prática educativa do professor, aos interesses da educação em direitos humanos, haja vista que o ponto de partida para o trabalho pedagógico com os estereótipos das paisagens territoriais do Brasil tem conexão com a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, sendo que as paisagens brasileiras serão articuladas com as paisagens territoriais do município de Itacoatiara-Amazonas, ou seja com o município do aluno.

Tal abordagem curricular tem um potencial enorme de transgredir o ensino fundado em raciocínios técnicos, descolados do contexto do aluno, extrapolando para um ensino contextualizado, em que os sujeitos da educação têm maiores condições de ler criticamente sua realidade, desenvolvendo sua humanização e sua sensibilização.

A educação em direitos humanos precisa mais que instruir, precisa sensibilizar, precisa tocar o espírito humano gerando a autonomia do pensar, quanto às suas capacidades no jogo da condição humana.

História (8º ano – 1º bimestre)

Tabela 9:

REFERENCIAL CURRICULAR - ANOS INICIAIS				
HISTÓRIA 8º ANO				
1 BIMESTRE				
UNID. TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO
	Conhecer as ideias de liberdade política e econômica do movimento iluminista, contrária a estrutura do Antigo Regime.	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	A questão do iluminismo e da ilustração	Século das Luzes. 1.0-Antigo Regime x iluminismo. 2.0- Os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo. 3.0- Os pensadores iluministas; Jonh Luck Voltaire Montequieu Rousse. 4.0- Influências do iluminismo na economia; Adam Smith, a divulgação de novas ideias. 4.1-Despota Esclarecidos. 5.0-Ideias Iluminista nas eras das Revoluções.

Fonte: SEMED (2019).

A tabela 9 dá conta da falta de simetria com aquilo que foi o desenho curricular da proposta de Geografia, atendo-se, tão somente, às competências e habilidades, faltando ousar em trazer aquilo que seria a grande contribuição da História para a educação em direitos humanos, que seria tocar o espírito humano para as aflições, virtudes, mas também para o que Bittar (2007, p.323) chama “as ambiguidades, torpezas, vilezas, virtudes e capacidades” do sujeito histórico.

O recurso à história, à memória, aos fatos, aos julgamentos, aos contextos, aos episódios morais e aos conflitos poderiam servir instrumentar os sujeitos da educação em direitos humanos para o que Paulo Freire chamava de sensibilização e humanização, a fim de desconfirmar a presença opressora permanente no cotidiano das gentes, tornando-nos indivíduos consumidos pela consciência reificada.

Ensino Religioso (9º ano – 2º bimestre)

Tabela 10:

ENSINO RELIGIOSO 9º ANO – 2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Crenças religiosas e filosofias de vida	Discutir o sentido da vida e da morte do ponto de vista da reflexão filosófica e da experiência religiosa dos povos.	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.	Vida e Morte	Vida e Morte nas Diferentes matrizes religiosas (africanas, orientais, ocidentais, indígenas brasileiras e amazônicas) e Filosofias de a..
Valores e princípios Éticos e Morais	Conhecer os valores éticos.	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	Valores e princípios Éticos e Morais	Amizade Igualdade Amor

Fonte: SEMED (2019).

O ensino religioso, a nosso ver, ficou com o compromisso de trazer as questões morais para o currículo escolar, compensando o que os demais componentes, na sua maioria, silenciaram sobre este tema.

De qualquer modo, importa refletir que se trata de um componente pouco valorizado na própria cultura escolar, porém com grande potencial de dialogar com os princípios kantianos, expostos no texto Metodologia da Razão Prática, que se encontra na Crítica da Razão Prática (2006), bem como com os textos da Didática Ética, constantes na Metafísica dos Costumes (2013) e na obra Sobre a Pedagogia.

Em linhas gerais, o Ensino Religioso (assim poderiam fazer os demais componentes), poderia dialogar com os princípios da moral kantiana, tais como conceito de boa vontade e dever. A boa vontade, um conceito da razão, é a única coisa considerada boa sem limitação, e não é considerada boa por qualquer outra inclinação, mas em si mesma.

Assim sendo, a boa vontade assume o valor de um compromisso moral, visando ao bem em todas as circunstâncias, sendo assim não um bem baseado em virtudes do caráter ou de

motivos religiosos, mas um bem em total consonância com a razão, sobretudo com a realização da lei moral. Em Kant (2013), para se desenvolver o conceito de boa vontade, deve-se compreender o conceito de dever, que é um princípio prático formal, um bem moral, não um bem como comumente conhecemos, objeto de desejos ou de satisfações.

Os estudos de Silva (2019) pesquisaram a possível contribuição da filosofia moral kantiana para a educação, o que implicou em estudar a boa vontade e o conceito de dever moral, concluindo, dentre outros aspectos, que a formação moral pressupõe um desenvolvimento adequado e equilibrado das diversas forças racionais humanas,

Deste modo, Campos afirma que

tendo em vista a educação para a moralidade, o projeto pedagógico kantiano direciona-se a capacitar a razão a dar-se a ela mesma, leis, configuradas na forma de máximas das ações, que visam, em última instância, a busca pelo bem em si mesmo.” (SILVA, 2019, p.55).

Deste modo, observando as competências e habilidades do componente curricular Ensino Religioso no 9º. ano, mas também nas demais séries, que abordam os conteúdos dos valores e dos princípios morais, trazendo temas como a amizade, o amor, a fraternidade, constatamos o quanto se desperdiçam estes conhecimentos nas aulas do ensino fundamental, voltando-se apenas para questões de religiões, normalmente a religião do professor ou a religião recomendada pela equipe pedagógica.

Não raro, na pesquisa de campo, pudemos observar as aulas de ensino religioso reduzidas a orações e trechos da Bíblia Sagrada, atividades que têm valor formativo, porém estão em desacordo com as expectativas que a educação em direitos humanos tem com relação a este componente, enquanto formador dos princípios ético-morais capazes de agir em prol do diálogo, do respeito às diferenças, às diversidades, às alteridades.

3.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES

Para compreender os discursos dos professores, bem como o discurso da Proposta Curricular das escolas e todo o material empírico-discursivo desta pesquisa é necessário que explicitemos as concepções de linguagem assumidas neste estudo, dada a centralidade desta categoria analítica. A linguagem em todos as fases do estudo deu-se como uma experiência hermenêutica, sendo a linguagem considerada como um *medium* dessa experiência. Afirma Gadamer que “a linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão.” (GADAMER, 2015, p.497).

A nossa interação, enquanto pesquisadores, com os textos portadores destes discursos (as entrevistas, a Proposta Curricular, os documentos normativos da educação em direitos humanos), deu-se enquanto uma conversação, tomada como um processo do acordo. Como toda conversação, a compreensão destes textos requereu nossa reação frente ao outro, deixando espaço para seus pontos de vista, colocando-nos no lugar do outro para compreender aquilo que ele diz.

Neste processo, “O acordo na conversação implica que os interlocutores estejam dispostos a isso, abrindo espaço para acolher o estranho e o adverso.” (GADAMER, 2015, p.501).

Destaque-se que na conversação hermenêutica, o próprio horizonte do intérprete é determinante, não como um ponto de vista que se impõe, mas como uma fusão de horizontes, “como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto.” (GADAMER, 2015, p. 503). Ao definir interpretação, Gadamer retoma este enunciado afirmando que “Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para com isso trazer realmente à fala a opinião do texto.” (GADAMER, 2015, p.514).

A fim de operacionalizar a compreensão do sentido dos textos analisados, reiteramos, ainda, que a língua é considerada por nós como um processo de interação, em que os indivíduos interagem não só para exteriorizar pensamentos, mas também para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, através da argumentação.

Aqui entram os aportes da nova retórica de Perelman, no tocante a que todo discurso se destina a um auditório, ideia conservada da retórica tradicional, instalando-se, assim, a tríade

Orador/discurso/auditório. Como o foco deste estudo está na argumentação, assentado no objetivo da argumentação, segundo Perelman:

O objetivo de toda argumentação, [...], é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.50)

Do ponto de vista da unidade de análise dos discursos, consideraremos os esquemas argumentativos realizados nas sequências textuais argumentativas, entendidas como o tipo de texto cuja preocupação maior seja em analisar, explicar, argumentar, construir posicionamentos sobre um tema, manifestando um ponto de vista, visando à adesão do auditório às teses defendidas.

Isto implica em dizer que os sentidos produzidos pelos textos serão evidenciados pelas situações de enunciação (pelo ato de dizer), pormenorizadas com a evidência de marcas linguísticas que apontam para este ato de dizer, tais como, os pronomes pessoais, as circunstâncias espaciais e temporais, as interrogações, os imperativos, as modalizações, os raciocínios, as relações lógicas (de pertinência, causalidade, implicação, correspondência), os operadores argumentativos, bem como os esquemas de argumentos ou técnicas argumentativas, apresentadas pela Nova Retórica: os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e as ligações que fundamentam a estrutura do real. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

A análise que ora apresentamos remete para a compreensão dos principais sentidos construídos no diálogo com os discursos dos professores:

1. Os direitos humanos constituem um vínculo causal meio-fim. Os discursos dos professores quando definem o que são direitos humanos, valem-se de uma estratégia argumentativa que estabelece uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297). Essa estrutura se apresenta como um argumento pragmático, em que há transferências de valor entre elementos da cadeia causal entre os direitos humanos como meio para a concretização de determinados fins. O argumento pragmático permite passar de uma ordem de valores a outra, permitindo concluir

pela superioridade de uma conduta, partindo da utilidade de suas consequências. Vejamos as argumentações seguintes:

“Direitos humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas”, diz a professora Joana.

“São direitos que todos os seres humanos têm no tocante à lei. Portanto, esses direitos nos remetem à dignidade, liberdade e igualdade, que são imprescindíveis para o ser humano e isso não pode ser violado”, diz a professora Maria do Socorro.

Mesmo considerando que, em geral, o argumento pragmático só pode desenvolver-se a partir do acordo sobre o valor das consequências, é possível propor o sucesso como critério de objetividade, de validade destas argumentações. Tanto no discurso da profa. Joana, quanto no discurso da profa. Maria do Socorro, direitos humanos acarretam vida digna, liberdade, igualdade.

2. Direitos humanos estabelecem interação entre o ato e a pessoa.

Os direitos humanos influenciam a concepção da pessoa, numa relação entre o ato e o agente, modificando a concepção da pessoa. Essa estratégia de argumentação estabelece ligações de coexistência entre duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra. O que denominamos aqui de uma realidade mais fundamental remete à construção de sentido sobre a pessoa humana. Observemos o que dizem os professores:

Argumenta a professora Helena.

Direitos humanos são o conjunto estabelecidos de direitos às pessoas, independentemente de qualquer coisa que essa tenha feito de ruim, através desses direitos lhes são assistidos garantias a acesso básicos para que possa viver em sociedade, direito a dignidade, sem que lhe seja negado o direito de desfrutar da vida.

Já a professora Joana afirma:

A relação entre direitos humanos e educação que eu estabeleço é quando os alunos têm suas condições básicas assistidas, falo em todos os aspectos alimentação, saúde, moradia, pois quando falta seus direitos a tudo isso consequentemente reflete no aprendizado.

Por sua vez, a professora Ana do Rosário enuncia:

A relação é muito próxima, entrelaçadas, uma vez que a Educação é o Direito de todos os seres humanos. E o ser humano tem por direito adquirir todo conhecimento dos conjuntos de leis, é necessário o estudo, o saber, para o cidadão questionar sobre seus direitos e deveres com a sociedade.

Percebemos que o fulcro dessa estratégia de argumentação consiste em defender que a educação (e a educação em direitos humanos) é um ato humano que converge para o processo de humanização, fazendo com que os alunos passem a ter alimentação, saúde, moradia; adquiram conhecimentos emancipatórios das leis; é uma educação que impacta na valorização da concepção do ser humano, promovendo sua autonomia.

Esses sentidos construídos pelo discurso das professoras podem ser problematizados em termos de como fica a situação dos alunos a quem estes direitos são negados? Como representar nos nossos currículos escolares uma concepção de educação em direitos humanos que traga os contextos destes alunos excluídos, correspondendo ao que Silva afirma: “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (1996, p.167)

3. Os direitos humanos como um argumento de superação

Tal estratégia argumentativa defende que é possível avançar sempre mais em determinado sentido, sem acreditar em limitações nessa direção e, desta forma, alcançar sempre um valor maior.

Assim diz a professora Maria do Socorro

São os direitos que todos seres humanos tem no tocante a lei. Portanto, esses direitos nos remete a dignidade, liberdade e igualdade que são imprescindíveis para o ser humano e isso não pode ser violado.

Mas, infelizmente a sociedade na qual estamos inseridos retrata uma realidade que acaba ferindo esses princípios. Por exemplo, quando recorremos ao hospital e encontramos uma fila enorme, de imediato sabemos que provavelmente nem seremos atendidos, nos resta recorrer ao plano “B”, se tivermos condições financeira, partir para uma clínica particular e percebemos a diferença no que tange o contexto exposto. Então, fica notório que todos os direitos são para os seres humanos, mas, nem todos os direitos são humanos.

Diante desse cenário, entristecer jamais, a luta continua pela garantia da lei.

A professora inicia estabelecendo um vínculo causal entre direitos e a dignidade humana, mostrando em seguida um antimodelo para viabilizar a dignidade, que é a falta de políticas públicas garantidoras de direitos, no caso hospitais com atendimentos precários. Conclui com

um argumento que é, ao mesmo tempo, de superação e de direção, porque se apoia em uma meta, que “pode ser apresentada como um ponto de referência, uma etapa numa certa direção [...]”. Esse argumento responde à pergunta: aonde se quer chegar?” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.321). É motivador depararmos com uma educadora que elabora um enunciado cheio de entusiasmo, convidando para a luta pela garantia da lei sem jamais entristecer.

4. Os direitos humanos como um argumento de direção

O argumento de direção permite “decompor a busca de um fim em várias etapas e analisar a maneira pela qual a situação se transforma: o ponto de vista será a um só tempo parcial e dinâmico.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.321).

Assim se manifesta o professor Pedro Ferreira:

acredito que direitos humanos são em primeiro lugar ser livre. Livre para ir e vir, expressar sua opinião e, por meio disso, buscar viver da melhor forma possível, seja na fase escolar, tendo uma educação de qualidade, seja na vida profissional conquistando um bom emprego, seja na saúde, tendo direito ao melhor tratamento seja físico ou mental, direito a uma vida digna, com segurança pública de qualidade, uma cidade com infraestrutura de qualidade. Tudo isso independente de cor, raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, ou seja lá qual for sua condição.

Observa-se que a argumentação do professor torna o procedimento das etapas um argumento positivo em prol de uma medida considerada capital numa direção ou na meta estabelecida. É preciso ser livre, a liberdade é ponto de partida e, também, solidária com o desenvolvimento das etapas posteriores.

Tornamo-nos livres, em seguida, conquistamos nossa autonomia de expressão de ir e vir, de pensamento livre e, nas próximas etapas, conquistamos uma vida melhor, um bom emprego, segurança pública, uma cidade com infraestrutura de qualidade, sem os constrangimentos de preconceitos, discriminações de qualquer tipo. Quer dizer, não dá para pensar direitos humanos desconectado de conquistas graduais de dignidade humana concreta, material, existencial, objetiva. A liberdade não é um dom inato, é uma conquista. “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”, diz Paulo Freire (2004, p.34).

5. Os direitos humanos pautados numa ligação simbólica ou numa relação de analogia

O símbolo se distingue do signo “porque não é puramente convencional; se ele possui um significado e um valor representativo, esse significado e esse valor são tirados do fato de que

parece existir, entre o símbolo e o que ele evoca, uma relação que, na falta melhor termo, qualificaremos de relação de *participação*.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.377). Deste modo, para que a ligação simbólica desempenhe seu papel é preciso que símbolo e simbolizado estejam interligados numa realidade mítica ou especulativa, na qual participam um do outro. Para os fins dessa pesquisa, nos interessa perceber esses vínculos imateriais caracterizando uma concepção de mundo.

Observemos a fala da professora Helena: “A Educação é fundamental na vida, através dela muitas portas se abrem. A relação é que a educação é um direito básico do ser humano, através dos direitos humanos, podem ser garantido o acesso as escolas.”

Percebemos que o argumento enuncia que a educação abre muitas portas. A metáfora atribui um valor positivo à educação em relação à vida humana.

A analogia, segundo Fiorin (2015) é o raciocínio em que de uma proposição particular se conclui uma proposição particular somente pela semelhança dos casos referidos. “Como em qualquer raciocínio, existe um conceito universal que preside à analogia, que é o de semelhança.” (FIORIN, 2015, p.64). Estruturando um argumento analógico, vejamos o que diz o enunciado:

O professor João José: “Ao conhecer os direitos humanos, o indivíduo se empodera. Ele torna-se cidadão, ciente de seus direitos e deveres.”

Notemos a relação de semelhança entre empoderar-se, ganhar poder e tornar-se cidadão. Conhecer direitos humanos implica em ganhar poder; tornar-se cidadão, também. O argumento do professor dialoga com o pensamento de Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido*, quando se lê que a desumanização e a humanização, ambas estão ligadas à inconclusão do homem e ambas implicam o movimento permanente de busca, de tornar-se mais.

6. O argumento por definição e por exemplificação no discurso dos professores

PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA (2005) afirmam que “Uma das técnicas essenciais da argumentação quase-lógica é a identificação de diversos elementos que são objeto do discurso” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.2005, p. 238), sendo o uso de definições o procedimento mais característico de identificação completa.

A professora Francisca elabora uma estratégia argumentativa no seu discurso que evidencia dois mecanismos argumentativos estruturantes: um argumento por definição e um argumento de exemplificação.

No argumento por definição, ao responder a pergunta “o que são direitos humanos”, a professora assim define a profa. Francisca:

Os Direitos Humanos são todos os direitos e liberdades, sem discriminação, que assegurem direitos e liberdades básicos.

A Educação é um direito universal e está prevista na Constituição. Ante isso, é importante dizer que todos têm direito à e ela deve ser gratuita e de qualidade. A mesma deve valorizar o educando como um todo e deve trabalhar para a emancipação do sujeito, dando-lhe condições de questionar, modificar, criticar a realidade.

A experiência mais importante que tive em relação aos Direitos Humanos dentro da Educação foi quando, em meio a alunos totalmente preconceituosos, precisei lembrá-los (ou apresentá-los) a carta dos Direitos Humanos porque eles não aceitavam a presença de um aluno transexual dentro da sala de aula. Houve muitas discussões, mas ao final eles compreenderam que o aluno transsexual tinha os mesmos direitos e deveres que eles: educação gratuita e de qualidade.

Analizamos que a definição da professora sobre o que são direitos humanos se aproxima de uma definição normativa, na medida em que esta espécie de definição indica a forma como o locutor quer que uma palavra seja utilizada.

Já quando define a educação, a professora Francisca utiliza uma definição descritiva, na medida em que indica qual o sentido conferido a uma palavra num certo momento e em certo meio.

Pode-se perceber que tanto uma espécie quanto outra de definição no discurso da professora dispensam argumentos. As próprias definições são argumentos, considerando que nenhum auditório no âmbito da educação rejeitaria a relação da noção de direitos humanos com os direitos e liberdades básicos, tanto quanto ninguém contrariaria a noção de educação predicada como um direito universal previsto na Constituição.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) observaram que o uso argumentativo das definições pressupõe a possibilidade de definições múltiplas, podendo ser extraídas do uso ou criadas pelo autor, remetendo para uma escolha valorativa, orientativa direcional, buscando a adesão do interlocutor.

No tocante aos demais enunciados no discurso da professora Francisca, o dialogismo em Fiorin (2015) sustenta a interpretação de que há uma disputa de vozes no texto da professora. Ora, quem diz que a educação “deve valorizar o educando como um todo e deve trabalhar para a emancipação do sujeito, dando-lhe condições de questionar, modificar, criticar a realidade” coloca-se em oposição a uma voz que define o aluno através de uma educação não

questionadora, um aluno passivo diante do conhecimento, diante do processo educacional. O princípio da antítonia indica que um discurso pode ser desconstruído por um contradiscurso. A educação crítica é um dever-ser, portanto é o discurso valorizado pelo éthos do orador, indicando um caráter de profissional da educação defensora de “direitos e liberdades, sem discriminação, que assegurem direitos e liberdades básicos”.

O segundo argumento evidente no discurso da professora aponta para um argumento de exemplificação, indicando a relação entre teoria e prática defendida pelo orador. Assim diz a professora Francisca:

A experiência mais importante que tive em relação aos Direitos Humanos dentro da Educação foi quando, em meio a alunos totalmente preconceituosos, precisei lembrá-los (ou apresentá-los) a carta dos Direitos Humanos porque eles não aceitavam a presença de um aluno transsexual dentro da sala de aula.

O jogo de vozes neste enunciado é mais saliente, já que há o discurso da professora em sala de aula se constitui como antítona ao discurso dos alunos “preconceituosos” no tocante à inclusão de um aluno transsexual “dentro da sala de aula”.

Gadamer alerta para a compreensão como participação num significado, numa conversa, numa tradição, recuperando a necessária historicidade do texto. Desse modo, qual o significado da postura “preconceituosa” na sala de aula, num contexto em que a inclusão é tão debatida e tão defendida nos discursos da educação, mas também nos discursos que circulam socialmente.

O argumento por exemplificação trazido pela professora permite inferir o compromisso que a educação em direitos humanos tem no sentido de visibilizar, denunciar, humanizar e sensibilizar no tocante a situações cotidianas em que as pessoas sofrem preconceitos, discriminações, humilhações e, portanto, têm a sua dignidade diminuída, inclusive nos lugares mais insuspeitos, como é o caso de uma sala de aula, onde acontece um processo educativo.

Nesta perspectiva, uma práxis de educação em direitos humanos deve assumir o papel libertador de sensibilizar e humanizar por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo, em certas situações educativas. A professora Francisca apresentou a Carta de Direitos Humanos aos alunos preconceituosos, sem precisar puni-los.

7. Os direitos humanos têm relação com o diálogo e com a moralidade.

O diálogo é fundamental para a realização histórica e concreta dos direitos humanos, na medida em que contribui para sensibilizar e humanizar, desconfirmando a presença da opressão que constrói um indivíduo pautado pela consciência reificada. Diz Freire que

o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. É um ato de criação e de recriação, pois realiza a pronúncia do mundo. (FREIRE, 2004, p. 79).

Deste modo, vejamos o argumento da professora Profa. Maria do Socorro:

Sabemos que a prática desses direitos é indispensável no âmbito escolar, mas, como fazer valer na íntegra ainda deixa muito a desejar, pois depende muito de diálogo com todos os envolvidos nesse processo. Acredito que trabalhar com essa prática, precisa antes de tudo de uma conscientização, frisando a formação de um sujeito crítico e verdadeiro.

Contudo, vejo que muitos educadores ainda não estão preparados para atuar mediante essa prática.

A interação entre a fala da professora e o pensamento de Freire (1980) resulta em que a educação que prepara para os processos emancipatórios conscientiza os sujeitos, prepara para a autonomia e para o exercício da cidadania. O diálogo é central neste processo, inclusive porque colabora com a leitura crítica do mundo, da realidade, identificando as situações de negação dos direitos humanos.

Para o professor João José:

Ao conhecer os direitos humanos, o indivíduo se empodera. Ele torna-se cidadão, ciente de seus direitos e deveres. Deste modo, os direitos humanos são entrelaçados a moral e a dignidade da pessoa humana, intrínsecos ao homem e suas relações sociais.

O professor José ressignifica o objetivo de ensinar direitos humanos na escola, aproximando-se de Freire ao recomendar que se integre o homem em seu contexto, o que faz com que, através da reflexão, haja o compromisso e a construção de si mesmo, chegando a ser sujeito (1980, p.37)

8. Os professores percebem a importância da educação em direitos humanos nos documentos curriculares e normativos da escola

Se nos questionarmos onde precisa ser feita a formação da educação em direitos humanos, responderemos que é na educação formal, nos sistemas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, devendo contar com o apoio dos órgãos oficiais, que instituem oficialmente a

educação em direitos humanos na escola pública, enquanto lócus privilegiado para promover um espírito mais igualitário, de tolerância, de fraternidade, de solidariedade.

Os professores reconhecem a importância desta “oficialização” através dos documentos organizadores da educação escolar.

O artigo 6º. da Resolução no. 1, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos diz que a “Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

No tocante a esta institucionalização, assim falam os professores:

A professora Zélia Duarte assim afirma:

Os documentos formais da escola, como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Proposta Curricular, planos de aula são meios que podem sinalizar a prática dos Direitos Humanos na escola por parte de toda a comunidade escolar interna e externa, visto que são documentos que partem de um diagnóstico da realidade local, que emanam visão, filosofia, metas e que estão atrelados a formação cidadã digna dos alunos e que possibilitam mais qualidade de vida à comunidade em que a escola está inserida, bem como para a sociedade em geral.

Já o prof. João José reconhece que “Pesquisa, Projeto Político Pedagógico da escola, a sistemática, são essenciais na tarefa de trabalho com direitos humanos na atualidade.”

Para o professor Pedro Ferreira:

O PPP da minha escola usa a palavra “heterogeneidade” em seu texto, na parte em que informa qual o perfil da sua clientela, esse termo nos informa que a escola abriga alunos de diferentes classes sociais, raça, cor, credo sem fazer distinção entre eles, garantindo o ensino de qualidade para os diferentes patamares que dividem as classes sociais, tornando garantida a igualdade, fazendo valer o direito a educação. O PPP define a filosofia da escola mostrando a preocupação em contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humano e democrático ‘onde as pessoas possam viver inspiradas pelos valores de liberdade, solidariedade e respeito mútuo’. Tais trechos, nos remete a observar que este documento é sim construído baseado em direitos humanos.

Como se pode analisar, os professores reconhecem a importância dos documentos instituidores, não deixando claro se as práticas pedagógicas hegemônicas em suas escolas traduzem este ideário.

De todo modo, há que se destacar o enunciado do PPP da escola do prof. Pedro Ferreira, que enuncia o termo heterogeneidades, para se referir ao público-alvo da escola. Sabendo-se que o currículo diz respeito à vida da escola, é através dele que se define o que ensinar e com qual finalidade.

Quando se tem uma escola, cujos alunos representam uma diversidade de classes sociais, religião, raça, cor, como diz o professor, é grande o desafio para que o currículo seja flexível e aberto para dar conta das diferentes subjetividades.

Neste sentido, chamou-nos a atenção de um registro em nosso caderno de campo quando uma mãe de uma aluna das escolas pesquisada procurou-nos enquanto dirigente municipal de educação para relatar o que segue:

Minha filha adolescente foi com uma roupa toda preta, com brincos e colar, como gosta de usar. A direção da escola humilhou minha filha, chamando a atenção dela na frente de todos os colegas. A gestão escolar mandou a menina retornar para casa porque na escola não era lugar de *halloween*. Ela ficou tão constrangida que não quis mais retornar para escola, gerando uma grande problema para a família. (relato de mãe de aluna).

Este relato nos leva a problematizar o discursos da mãe da aluna e do PPP da escola, na perspectiva do que Fiorin chama de princípio da antifonia, ou seja, de que toda “verdade” construída por um discurso “pode ser desconstruída por um contradiscurso; uma argumentação pode ser invertida por outra; tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por palavras.” (FIORIN, 2015, p. 13)

Daí a importância de se compreender os discursos da educação em direitos humanos na perspectiva das contradições que colocam dois discursos em oposição, cada um produzindo pontos de vista diferentes, cada um projetando uma dada realidade, homologando que a escola é um espaço político, em que diferentes atores sociais disputam relações de poder.

9. Os professores discursivizam suas práticas

Retomando a ideia anterior de que os discursos possibilitam ao enunciator produzir efeitos de sentido que fazem parte de uma controvérsia, sendo uma reação responsiva a outros discursos, com os quais estabelecem relações de apoio, refutação, contestação, contradição, sustentação, é com esta disposição teórica que analisaremos as práticas relatadas pelos professores, não para aí demonstrarmos verdades prontas, mas para mostrarmos um jogo de poder que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposições do próprio ato discursivo.

Perguntados sobre suas práticas em educação de direitos humanos, assim relatam os professores:

Assim diz a professora Lúcia Inês:

Os direitos humanos foram criados para garantir a lei para todo cidadão, com dignidade. A Educação é um direito garantido na Constituição Brasileira. A experiência de inclusão foi vivenciada por uma aluna cadeirante, pois a escola proporcionou rampa para sua locomoção e uma mesa para sua aprendizagem, fazendo valer, assim, o direito irrestrito à educação gratuita.

Vemos que o discurso da professora atribui à escola ter construído rampa para a locomoção da aluna cadeirante, bem como mesa para sua aprendizagem, como a escola tendo já realizado o direito à dignidade previsto na Constituição.

Há que se problematizar se a esta aluna cadeirante foram garantidos outros direitos também fundamentais à sua dignidade, tais como uma boa aprendizagem escolar, relações interpessoais de acolhimento, respeito, solidariedade, de garantia de espaços democráticos e participativos para os alunos com deficiência física e outras deficiências, historicamente excluídos destes espaços deliberativos, dentre outros fatores para a consecução de uma inclusão social plena.

Também a professora Sílvia participa dos relatos de experiência, assim dizendo:

Os Direitos Humanos foram criados na tentativa de garantir direitos fundamentais para todas as pessoas. São direitos inerentes ao ser humano e independem de cor, gênero, orientação sexual, religião ou origem. Incluem direito à vida, à liberdade e ao respeito; ao trabalho e à educação, à liberdade de opinião e de expressão. São direitos de todos, sem discriminação.

A Educação é um direito previsto em Lei. É necessário que ela ocorra de forma equânime e qualitativamente. Educação e Direitos Humanos são indissociáveis. Os Direitos humanos em Educação pretendem uma educação dialógica e problematizadora, a fim de oportunizar a aprendizagem de conceitos como justiça, democracia e solidariedade, bem como a construção da justiça social e da cidadania. A educação deve favorecer o diálogo entre professor e aluno, com o propósito de construir o saber.

Como exemplo da importância dos Direitos Humanos para a Educação, tenho a experiência de sala de aula com alunos do Ensino Médio EJA. Alguns desses alunos são usuários de drogas e/ou presidiários. No momento em que estão em sala de aula, eles, como os outros, têm o direito de usufruir da escola como um todo, pois os Direitos Humanos lhes garante isso, não importa a situação em que estejam. No entanto, muitos deles são discriminados e o papel do professor é de interventor, orientado quanto à necessidade de se respeitar o direito do outro.

Os Direitos Humanos pretendem garantir a multiculturalidade, o bem comum e a paz social e, também, a dignidade humana, inerente ao homem e suas relações sociais.

Os enunciados da professora discursivizam o ser e o dever-ser da educação em direitos humanos, em relação a alunos usuários de drogas e presidiários.

Enquanto ela reconhece que a educação em direitos humanos deve garantir direitos fundamentais, independentemente de cor, gênero, orientação sexual etc, esforça-se para, em sala de aula, desenvolver os conceitos de justiça, democracia e solidariedade, considerando a prática da sala de aula, diríamos nós, considerando a práxis emancipatória, capaz de acolher as subjetividades dos alunos usuários de drogas e presidiários, reconhecendo que o mesmo não acontece com outros professores. Muitos destes alunos são discriminados no próprio ambiente escolar, que deveria ser de acolhida, de potencialização de subjetividades emancipatórias.

O professor Sebastião assim enuncia sobre sua prática:

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, sexualidade, etnia, cultura e religiosidade. Em minha rotina de trabalho em sala de aula, procuro fazer as analogias necessárias destacando o homem do tempo histórico, do tempo antigo ao tempo atual, destacando seu papel e atribuição à sociedade em que vivia. Independentemente ao tempo estudado, as desigualdades sociais e políticas sempre são a tônica da história. É através da revolução humana que chegamos à realidade que vivemos.

Os livros didáticos, na parte pedagógica, trazem elementos que nos sugerem possibilidades de como trabalhar os conteúdos, mas cabe a cada professor adequar e avaliar a importância e relevância de trabalhar determinados temas. Na verdade, sempre esperamos o aluno, dentro de sua percepção de realidade e necessidade, alavancar temas, atividades, projetos, pesquisas etc. A intenção é dar ao aluno o protagonismo que deveria ter.

Os conteúdos programáticos não devem ser o engessamento do trabalho do professor e sim um norte, uma orientação de trabalho. Nessa perspectiva procuro destacar a condição do homem desde primórdios, seu comportamento, as relações socioeconômicas, políticas e religiosas no transcorrer dos tempos.

O tema direitos humanos, propriamente, aparece quando trabalhamos as revoluções francesa e americana, e todos os acontecimentos históricos envolvendo as ideias iluministas. A partir deste momento dentro da história delimitamos com maior clareza os objetivos ligados aos direitos universais do homem. Anteriormente, fazemos analogias, recorrendo a exemplificações e estabelecendo aproximações com o cotidiano. Procuro estabelecer diálogo sempre recorrendo aos direitos constitucionais assegurados pela lei maior do país.

Nesse sentido, procuro destacar a importância da democracia, dos direitos ligados à soberania, à cidadania, das questões éticas e sobre a possibilidade de mudarmos os rumos da história do país e da nossa própria realidade. A partir do momento que fazemos essa leitura da realidade desenvolvemos a consciência sobre cidadania, de nossos direitos, para a promoção da nossa independência e liberdade.

No contexto educacional é essencial promover a conscientização do discente ao papel que desempenha na sociedade e a educação, de forma geral, está diretamente ligada a esse processo. Está intrinsecamente relacionada à formação de um cidadão pleno, consciente de seu exercício político, de seu relacionamento social e cultural, dentro de uma sociedade plural e diversa.

Podemos destacar a compreensão do relato da prática do professor Sebastião em três aspectos relevantes para a reflexão da educação em direitos humanos.

Primeiramente, a educação em direitos humanos deve impregnar o cotidiano escolar através de sua tematização curricular. É preciso aproximar o currículo das questões de dignidade humana e de emancipação da pessoa a partir dos próprios conteúdos curriculares propostos.

Deste modo, o professor Sebastião, ao ensinar História para as séries finais do ensino fundamental, faz analogias entre o homem do tempo antigo ao atual, destacando seu papel de sujeito histórico, afirmando que “as desigualdades sociais e políticas sempre são a tônica da história. É através da revolução humana que chegamos à realidade que vivemos”, consta isso na letra do professor Sebastião.

A segunda reflexão desencadeada no texto do professor diz respeito aos recursos didáticos de que o professor pode dispor para educar em direitos humanos. Diz o professor que faz adequações, dá destaques e atribui relevância a determinados temas do livro didático, que é o recurso hegemônico nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Não é de pouca importância essa questão do uso do livro didático a serviços dos objetivos que o professor estabelece, contrastando com o que observamos através das atividades de campo, que muitos professores descartam o livro didático, com os argumentos de que tais livros não correspondem à realidade dos alunos.

Isto priva os alunos do acesso a um dos poucos recursos didáticos disponíveis no cotidiano escolar e que poderiam, a exemplo da ação didática do professor Sebastião ser adaptados à “intenção de dar ao aluno o protagonismo que deveria ter.”

Finalmente, refletimos a partir do discurso do professor acerca dos conteúdos programáticos que “não devem ser o engessamento do trabalho do professor e sim um norte, uma orientação de trabalho.”

De fato, os conteúdos escolares não são meras informações, ética e moralmente neutras. Representam um aporte e uma herança simbólica pública aos quais atribuímos valores, de acordo com o horizonte político de nossas ações.

Não é preciso “inventar a roda” no que tange à educação em direitos humanos. O que se poderia fazer é expandir seus propósitos aos próprios conteúdos, encarnando práticas docentes que materializam os princípios da libertação, da emancipação, da dignidade plena da pessoa humana.

É neste sentido que o professor Sebastião defende que

trabalhamos as revoluções francesa e americana, e todos os acontecimentos históricos envolvendo as ideias iluministas. A partir deste momento dentro da história delimitamos com maior clareza os objetivos ligados aos direitos universais do homem. Anteriormente, fazemos analogias, recorrendo a exemplificações e estabelecendo aproximações com o cotidiano. Procuro estabelecer diálogo sempre recorrendo aos direitos constitucionais assegurados pela lei maior do país.

A escuta atenta dos discursos dos professores sobre suas práticas nos permite identificar experiências possíveis da educação em direitos humanos porque contêm princípios favorecedores da conscientização, conforme o relato do professor Sebastião, que ao ensinar História, recorre a exemplos e estabelece relações com o cotidiano dos alunos. Tal prática vem ao encontro do que diz Paulo Freire, de que as relações do homem com a realidade e as respostas que dá aos desafios, mudam não só a realidade, mas o próprio homem. “Neste ato de responder, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque a resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação.” (FREIRE, 1980, p.37)

Assim é relatada a prática da professora Ana Maria:

Direitos humanos e o cidadão ter direito de se manifesta seja ela qual for a situação e ser respeitado pela sua posição. E em relação a educação aí que o aluno tem que ter total liberdade de se expressar pois na sala de aula e uma oficina de aprendizagem, cujo o professor vai estar transmitindo conhecimento e adquirindo conhecimento também, pois os alunos trás na sua bagagem conhecimento informal que é deste fase que ele vai se trazer sua realidade e o professor tem que respeitar e partir daí ensinar o conhecimento científico, formal. Então vale ressaltar que o direito humano na educação e de suma importância pois trata a valorização e dignidade que uma pessoa deve ter.

Vou relatar uma experiência que presenciei. Quando fazia graduação, fui fazer um trabalho cuja disciplina era psicologia da educação e fomos para sala de aula com crianças da primeira série. O que tínhamos que observar o comportamento das crianças. E o problema lá não era as. Crianças e sim o método antipedagógico da professora. Que agredia fisicamente e psicologicamente os alunos sem nenhum pudor. Sendo que eu estava lá presenciando tudo. Onde fiquei aterrorizada. Bom, então o direitos humanos daquelas crianças não estavam no alcance delas, pois eram crianças indefesas e por terem uma professora lá, que é autoridade dentro de sala, eles achavam que poderia aceitar tal agressão. Enfim o direito deles como alunos estava totalmente sendo desvalorizado de forma cruel.

O discurso da professora Ana Maria traz o limite do que se poderia considerar as contradições e a distância entre a teoria e a boa prática da educação em algumas práticas educativas.

Mesmo sendo de notório conhecimento público que a educação precisa desenvolver a autonomia e a livre expressão dos alunos, a prática relatada é de diminuição da dignidade do aluno. A educação em direitos humanos precisa desenvolver o combate à intolerância, o que só acontece se forem fortalecidas relações de respeito às diferenças. Não se combate a cultura da violência com violência; é preciso desenvolver uma cultura da fraternidade e da paz. Diz Piovesan (2017) que “o combate à cultura da negação e da violação a direitos requer o fortalecimento da cultura da afirmação e da promoção de direitos.” (PIOVESAN, 2017, p.38).

10. A educação em direitos humanos ainda está ausente dos currículos de formação inicial e continuada de professores.

Somente o professor Pedro Ferreira relatou sua experiência com a educação em direitos humanos na graduação e na pós-graduação. Assim comenta o professor: “durante os cursos de licenciatura e pós-graduação o tema sempre se remontou diante das explanações advindas das discussões feitas em torno de temas relacionados a sociedade e desigualdade. O tema se faz importante para a formação acadêmica, para que nos tornemos conhecedores das dificuldades e da importância de conhecer os direitos que temos como parte do meio em que vivemos.”

Importa mencionar que o professor se refere a temas e discussões que apontavam para a questão da sociedade e desigualdade. Pensamos que os currículos de cursos na Universidade poderiam incluir, que na forma de temas transversais, quer na forma de projetos de pesquisa, quer na forma de extensão universitária a temática dos direitos humanos.

Uma experiência digna de nota acontece na UnB, sob a coordenação do professor José Geraldo de Sousa Júnior, chamado O Direito Achado na Rua, lançado em 1987 pelo Núcleo de

Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/UnB) e pelo Centro de Educação a Distância, programa que dialoga com os cursos de graduação e pós-graduação de diferentes formas acadêmicas, assentado numa concepção de Direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos, sendo a rua a metáfora da qual emana a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática.

Sugerimos que os princípios de tal experiência poderiam ser adotados por outras universidades como forma de implementar a educação em direitos.

Pela análise dos discursos dos professores, tem-se uma *polifonia* de vozes que podem ser assim previamente descritas:

- a) percebe-se um discurso teórico, que faz somente a apreensão de noções e princípios dos direitos humanos conforme documentos oficiais normativos, mas não elabora esse discurso no sentido de torná-lo um conhecimento, assim como não faz a aplicação desse aporte teórico na sala de aula. As definições de direitos humanos mais se assemelham a citações desatadas do seu contexto e desacopladas de uma referência na prática da sala de aula e da escola;
- b) há relações de direitos humanos com situações da prática do professor que apontam para temáticas de inclusão, de respeito às diferenças, como é o caso dos discursos:

Assim descreve a profa. Francisca a relação entre direitos humanos e sua prática no processo educacional:

A experiência mais importante que tive em relação aos Direitos Humanos dentro da Educação foi quando, em meio a alunos totalmente preconceituosos, precisei lembrá-los (ou apresentá-los) a carta dos Direitos Humanos porque eles não aceitavam a presença de um aluno transexual dentro da sala de aula. Houve muitas discussões, mas ao final eles compreenderam que o aluno transexual tinha os mesmos direitos e deveres que eles: educação gratuita e de qualidade. (profa. Francisca)

Também a profa. Silvia e a profa. Lúcia Inês relacionam direitos humanos com a temática da inclusão:

Como exemplo da importância dos Direitos Humanos para a Educação, tenho a experiência de sala de aula com alunos do Ensino Médio EJA. Alguns desses alunos são usuários de drogas e/ou presidiários. No momento em que estão em sala de aula, eles, como os outros, têm o direito de usufruir da escola como um todo, pois os Direitos Humanos lhes garantem isso, não importa a situação em que estejam. No entanto, muitos deles são discriminados e o papel do professor é de interventor, orientado quanto à necessidade de se respeitar o direito do outro. (profa. Silvia)

A experiência de inclusão foi vivenciada por uma aluna cadeirante, pois a escola proporcionou rampa para sua locomoção e uma mesa para sua aprendizagem, fazendo valer, assim, o direito irrestrito à educação gratuita. (profa. Lúcia Inês)

Há relação em alguns discursos dos direitos humanos com o empoderamento das pessoas, como se pode verificar no enunciado abaixo, em que a professora emprega a metáfora do “abrir portas” para se referir aos direitos humanos : “A Educação é fundamental na vida, através dela muitas portas se abrem” (profa. Helena).

Também a temática do empoderamento está no enunciado do prof. João José:

Ao conhecer os direitos humanos, o indivíduo se empodera. Ele torna-se cidadão, ciente de seus direitos e deveres. Deste modo, os direitos humanos posto que entrelaçados a moral e a dignidade da pessoa humana, intrínsecos ao homem e suas relações sociais. (prof. João José).

É quase unanimidade dos professores que a educação em direitos humanos não está presente no PPP de suas escolas, assim como não fez parte de sua formação inicial, excetuando o enunciado do prof. Pedro Ferreira:

O PPP da minha escola usa a palavra “heterogeneidade” em seu texto, na parte em que informa qual o perfil da sua clientela, esse termo nos informa que a escola abriga alunos de diferentes classes sociais, raça, cor, credo sem fazer distinção entre eles, garantindo o ensino de qualidade para os diferentes patamares que dividem as classes sociais, tornando garantida a igualdade, fazendo valer o direito a educação. O PPP define a filosofia da escola mostrando a preocupação em contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humano e democrático “onde as pessoas possam viver inspiradas pelos valores de liberdade, solidariedade e respeito mútuo”. Tais trechos, nos remete a observar que este documento é sim construído baseado em direitos humanos. (prof. Pedro Ferreira).

Souza Santos (2002) apresenta a sociologia das ausências como forma de dilatar o presente, transformando objetos impossíveis em possíveis e, com base nisso, recuperar experiências desperdiçadas no presente pela razão metonímica, que subjaz à forma hegemônica de pensamento ocidental.

Para o autor, a razão metonímica se caracteriza por afirmar as grandes dicotomias hegemônicas Norte/Sul, Homem/Mulher, Oriente/Ocidente, Universal/Particular, Branco/Negro, Civilizado/Primitivo, Cultura/Natureza.

No caso do pensamento ocidental hegemônico, um destes pares se transformou em termo de referência para os demais, porque pretensamente conteria a totalidade, o todo, o superior, o avançado, o global, o produtivo, o avançado, tornando a razão metonímica

exaustiva, exclusiva e completa. O outro lado do par, é transformado pela razão metonímica em inferior, ignorante, residual, local, incompleto, improdutivo.

O grande desafio que se coloca para um processo de ressignificação dessa lógica consiste em fazer coexistir outras totalidades, pensando os termos dessas dicotomias fora das relações de poder que as sustentam, para revelar outras relações alternativas, invisibilizadas pela lógica hegemônica.

Nos discursos dos professores, o tom das falas remete para uma concepção teórica dos direitos humanos, predominantemente abstratas, reveladoras do domínio conceitual dos professores sobre o tema. Isso não é algo ruim em si. O que questionamos é que somente alguns professores conseguem estabelecer uma relação entre este domínio conceitual e as práticas educativas em sala de aula, mesmo que as práticas enunciadas tenham um grande potencial para se constituírem em educação em direitos humanos.

Problematizamos se a educação em direitos humanos não estaria, de algum modo, presa nas ciladas de uma racionalidade hegemônica que exclusiviza o teórico, o conceitual, em oposição a práticas emancipadoras, humanizadoras, capazes de dilatar experiências possíveis, alternativas, tais como as experiências feitas pelas professoras com a aluna cadeirante, com o alunos transsexual, com o aluno usuário de drogas.

Ficou claro nas falas que estas experiências na escola ainda não universalizadas, tendo os sujeitos de direitos que solicitar aos outros que sejam reconhecidos na sua identidade, na sua alteridade.

Também achamos relevante alinhar os discursos e práticas dos professores ao discurso da Proposta Curricular analisada. O tom predominante da proposta, como vimos, assenta-se na listagem de conteúdos sintonizados com a nova Base Nacional Comum Curricular e com o Referencial Curricular do Amazonas, com notável preponderância de um discurso focado em competências e habilidades cognitivas, algumas socioemocionais, colocando a referida proposta num nível de adequação das melhores propostas brasileiras.

Isto tem um valor importante no desenvolvimento de conhecimentos científicos, necessários à cidadania contemporânea dos alunos de escolas públicas, que precisam enfrentar exames nacionais organizados a partir destas competências. Não dominá-las na escola pública

seria reforçar o dualismo historicamente configurado entre escolas públicas de educação básica ruins em contraste com escolas particulares de excelência.

No entanto, o que se problematiza, à luz de uma sociologia das ausências, na forma delineada por Sousa Santos (2002), são as vozes deixadas de fora da proposta. Competências requeridas por uma educação escolar indígena, ou quilombola, ou do campo, sequer são mencionadas na Proposta Curricular, caracterizando uma proposta “branca”, avançada, produtiva, normativa, com poucos elementos dos contextos amazônicos e com quase nenhuma memória aos sujeitos históricos tornados não-existentes, invisíveis, ininteligíveis, justamente por causa deste silêncio do discurso curricular. Negros, indígenas, ribeirinhos, seringueiros, pescadores, operários, grupos LGBTs, sem-teto, sem-terra, sem-trabalho precisariam ser credibilizados por outra ecologia de saberes, como diz Sousa Santos, em que a ideia de “multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes [...] inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização.” (2002, p. 253)

3.4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para refletirmos sobre a formação de professores abordaremos, inicialmente, a noção de saber, retirada do pensamento de Tardif (2010), em expressões como “o saber dos professores”, para, em seguida, dialogar com posicionamentos sobre políticas de formação de professores no Brasil na educação básica, construídos nos textos de Helena Freitas (2002; 2007). Em seguida, realizamos algumas reflexões sobre a formação de professores a partir de concepções de conhecimentos e de práticas docentes desses profissionais, de acordo com Shulman (1986). A partir daí dialogamos com as concepções de formação de professores centrada no conceito de práxis (CAVALCANTE E CARNEIRO, 2016; FREIRE, 1996) e de professor-reflexivo (ZEICHNER, 1992). Por fim, apresenta-se alguma reflexão sobre formação continuada de professores, para assim mobilizar elementos de uma experiência que estamos desenvolvendo como dirigente municipal de educação numa rede de ensino municipal no Amazonas. O olhar que lançamos sobre o tema é um olhar crítico, de formadores de professores preocupados não com a formação como um fim em si mesma, mas voltada à formação do cidadão crítico, reflexivo, criativo, com condições de construir uma vida digna para si e para/com os outros.

Tardif (2010) propõe ferramentas conceituais e metodológicas com o intuito de precisar e restringir o uso e o sentido da noção de saber no campo das pesquisas sobre o saber docente, na medida em que, na maioria desses estudos, para o autor, essa noção não é clara, ainda que muito utilizada.

Assim, Tardif (2010) associa o saber a exigências de racionalidade, procurando enfatizar a faceta argumentativa e social do saber dos professores, “propondo que se considere esse saber como a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (TARDIF, 2010, p. 186).

Para isso, Tardif retoma que, no âmbito da modernidade o saber foi definido em função de três lugares: a subjetividade, o julgamento e a argumentação, a fim de identificar certos traços semânticos vinculados à noção de saber, apontando que as três concepções associam sempre a noção de saber a exigências de racionalidade.

Proposta a vinculação de saber, inclusive de saberes dos professores, a essa exigência de racionalidade, importa dizer que para o autor:

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um

outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. (TARDIF, 2010, p. 199).

Aqui se tem, a nosso ver, a grande contribuição dessa noção argumentativa de saber para estudos sobre o saber dos professores, tanto para a pesquisa, quanto para a elaboração de políticas de formação inicial e continuada de professores.

Considerando que o presente ensaio também busca dialogar com alguns posicionamentos sobre políticas de formação de professores no Brasil na educação básica, construídos nos textos de Helena Freitas (2002; 2007), destacamos que, ao estabelecer como propósito de sua análise identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, a autora aponta para o final dos anos 70 e início da década de 1980 quando, num movimento mais geral de democratização da sociedade, a luta dos educadores evidenciou o liame entre educação e sociedade, bem como entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. O estabelecimento destas relações favoreceu o movimento de ruptura com o pensamento tecnicista, vigente no âmbito oficial das décadas de 60 e 70.

Entretanto, se a década de 80 foi marcada pelo movimento de pensar a escola e a formação do educador inseridos numa problemática mais ampla de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção, geradoras de exclusão, injustiças e de desigualdades, a década de 90 faz um movimento contraditório de “ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas *categorias da prática, prática reflexiva* (Freitas, 2002, p. 141 grifo da autora). Isso fez com que a escola tenha se tornado “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral” (FREITAS, p. 141).

Desta forma, os anos 90, denominados “Década da Educação”, são analisados por Helena Freitas como o acirramento das políticas neoliberais como resposta à crise do capitalismo desde a década de 70. A autora lista uma série de medidas – Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outras, que visaram a adequar o Brasil às políticas

educacionais neoliberais e que tiveram na qualidade da educação o mote para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Neste contexto, e para dar conta deste projeto de educação, as políticas para graduação e para a pós-graduação requereram um modelo de formação de professores com foco no campo da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis, retirando a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação. Tanto foi assim que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, capitaneados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir de 1997, visaram a adequar a formação de profissionais para darem conta das demandas de um mercado globalizado, isto é, formar as novas gerações para as exigências colocadas pelas transformações no mundo do trabalho.

Assim sendo, a necessidade de regulação no âmbito da formação de professores deve responder:

Quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e, por último, como avalia-los nessas tarefas educativas. (FREITAS, 2002, p. 150)

Importante aqui destacar como isso reverberou na Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Primeiramente o destaque dado às competências como concepção nuclear na orientação dos cursos, a serem desenvolvidas nos professores na formação inicial. De quais competências fala-se? No artigo 2º. da referida legislação tem-se o “ensino visando à aprendizagem do aluno”; “o acolhimento e o trato da diversidade”; “o exercício de atividades de enriquecimento cultural”; “aprimoramento de práticas investigativas”; “a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”; “o uso de tecnologias da informação e da comunicação”.

Outro destaque a se fazer nesta legislação diz respeito à ênfase na prática, inclusive traduzida no conceito de “simetria invertida”, citada no artigo 3º, inciso II da legislação em foco. Tal conceito requer que na formação inicial o professor em formação demonstre consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera na sala de aula enquanto

desempenho profissional. Ainda sobre a prática, a legislação manda que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Art. 12, parágrafo 2º.)

Ora, uma das críticas de Helena Freitas recai sobre a abordagem das competências e sua incorporação às políticas educativas, no sentido de que o uso do modelo de competências nas políticas educacionais desfocaria a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas, não para abranger uma concepção de currículo como locus de produção de novos conhecimentos e de formação multilateral dos educadores, “mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as **técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologias) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem**” (Freitas, 2002, p. 155 grifo da autora).

Deste modo, Freitas diz que, a seu ver, o modelo de competências se vincula à lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de competências para a empregabilidade, favorecendo, assim, a lógica do capital.

Importa mencionar que em outro texto, Freitas (2007) aponta a necessidade de uma política global de formação dos profissionais da educação que abranja, de forma articulada e prioritária, a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira com a concepção sócio-histórica do educador.

Ao apontar esse projeto de formação de professores, a autora, reconhece que, no Brasil, há dois projetos antagônicos : um que procura adequar a formação de professores à lógica do mercado globalizado, isto é, ao modelo técnico-profissional centrado na abordagem por competências; outro que responde à formação do profissional da educação de forma contextualizada e em sintonia com os problemas sociais mais amplos, apoiada na concepção de profissionais da educação como intelectuais essenciais para a construção de projeto social emancipador, com novas possibilidades à educação da infância e da juventude.

Frente a isto, a contribuição teórica da Freitas aponta para as rupturas necessárias para a formação unitária dos educadores, explicitando a impossibilidade de uma formação de caráter emancipador no contexto de um sistema capitalista profundamente excludente e desigual, o que nos exige atuar no campo das contradições e evitar soluções fáceis, rápidas e de baixo custo.

Desta forma, a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação, de caráter sócio-histórico, implica, dentre outros aspectos, numa outra qualidade da formação dos educadores que não se reduza a treinamento, mas que aponte para formas de lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude; orientar a qualidade da educação básica pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e juventude; construir diretrizes que supunham outros interlocutores – os educadores, os estudantes, as famílias, os movimentos sociais, neutralizados no processo de construção das políticas atuais.

Além disso, a autora defende no rol de ações urgentes para tal política de formação dos profissionais da educação, o financiamento necessário; a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho interdisciplinares; a implementação da escola integral; a participação dos pais na vida da escola, dentre outros aspectos.

Nesta perspectiva, deve-se ampliar a análise da realidade da escola, bem como as condições para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico, indo além das políticas atuais de melhoria da qualidade da escola pública, centradas apenas na avaliação do rendimento dos alunos no IDEB, fazendo a “retomada das discussões sobre os *fins da educação*, trazendo para o centro do debate a questão dos projetos históricos e de sociedade que queremos” (2007, p. 1225, grifo da autora).

Postos em relação os dois pensadores acima – Tardif e Freitas – foi-nos possibilitada uma abordagem crítica para refletir sobre nossa participação num Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores, composto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, no primeiro semestre de 2017, no contexto do início do processo de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017.

O pensamento de Shulman convém a este estudo pelos motivos seguintes: primeiramente, suas teorizações têm o foco no “conhecimento pedagógico do conteúdo”, depois, estudos acerca de características eficazes de formação continuada de professores pautadas em evidências, em revisões de estudos empíricos apontam o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo como uma das características comuns dessas iniciativas eficazes em formação continuada de professores.

Deste modo, o relatório “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, elaborado pela Fundação Carlos Chagas em junho de 2017, foi resultado de pesquisa realizada a pedido do Movimento Todos pela Educação para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o qual estabeleceu como escopo o desafio de construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país, do qual o autor desta tese participou como membro.

Neste relatório, são apresentados alguns achados da pesquisa, que respondem a duas perguntas: quais as características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas?

A metodologia da pesquisa citada baseou-se em revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores desenvolvidos na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e, em sua maioria, nos Estados Unidos. Também se considerou estudos realizados na América Latina e no contexto brasileiro, sendo que no Brasil, segundo os pesquisadores, apesar do crescente número de experiências de formação continuada, há uma lacuna no tocante a estudos baseado em evidências e na eficácia dos processos formativos de professores. “São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação de professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos”, dizem as pesquisadoras. (Relatório Consed, 2017).

Nessa literatura pesquisada, foram identificadas as seguintes características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores:

- 1) Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
- 2) Métodos ativos de aprendizagem;
- 3) Participação coletiva;
- 4) Duração prolongada;
- 5) Coerência.

Consoante a com a maioria dos textos revisados, as experiências de formação continuada que foram avaliadas como eficazes têm o foco no “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que remete à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e vinculados

entre si, de tal modo que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar os alunos a aprendê-lo (SHULMAN, 1987).

É neste aspecto que entendemos a importância da teorização de Shulman, ao dar relevância às formas pelas quais se estabelecem conexões entre os conceitos e os conteúdos ministrados e as pedagogias mais apropriadas para o sucesso na aprendizagem.

Gonçalves e Gonçalves, apoiados no referencial teórico de Shulman para apoiar as reflexões sobre formação de professores, focam as concepções de conhecimento e de práticas docentes desses profissionais. Referenciados em Shulman (1986), defendem o trabalho de formação docente assentado em três tipos de conhecimento: de conteúdo, pedagógico e o curricular. O que mais nos interessa dos estudos dos autores citados são os desafios apontados para a formação de professores. Abordando as licenciaturas nas universidades brasileiras, os autores apontam a lacuna da falta de uma prática efetiva, um contato com o ambiente escolar, com os alunos e a complexidade que lhes é peculiar (p. 115). Apontam também que são poucos professores universitários que se interessam por e pesquisam formas de articular as disciplinas de conteúdos específicos com as de conteúdos pedagógicos. (p. 118).

Também Zeichner (1993) colabora com o quadro teórico sobre formação continuada de professores sobretudo ao destacar a relevância de se preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Outro aspecto importante no pensamento do autor tem a ver com a necessária superação das dicotomias tão presentes nos processos formativos de professores, que separam teoria versus prática, formação acadêmica versus formação profissional, componente científico versus componente pedagógico.

Ghedin (2007), ao abordar tendências contemporâneas na formação de professores, interroga qual é a formação humana que subjaz ao processo formativo de professores, mais precisamente qual a concepção de mundo, qual a visão de homem e de mulher para as quais essas tendências apontam enquanto proposta de formação humana. Deste modo, o autor dá relevância ao conceito de saber, apontando-o como um elemento importante no processo de formação de professores na contemporaneidade. Daí chega ao conceito de reflexão, já que o conceito de saberes, sobretudo os saberes da experiência que o professor desenvolve na sala de aula, requer uma tomada de consciência de si mesmo da parte do professor. Diz o autor

Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos. (2007, p. 71)

Isto qualifica o trabalho docente, diz Ghedin (2007), haja vista o que quer o sistema político-econômico contemporâneo é manter um único modo de pensar a fim de domesticar o pensamento do professor. Então, com o conceito de reflexão o professor tem uma atitude de permanente pensar sobre as ações para iluminar o próprio pensamento que orienta o modo de agir, de tomar decisões, de compreender a realidade.

Também Cavalcante (2007); Cavalcante e Carneiro, 2016) trata da formação de professores, mais precisamente da formação continuada ou contínua, entendida como aquela que acontece ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial do professor.

Cavalcante (2007) defende um processo de formação continuada que considera a própria prática como objeto de reflexão crítica, a fim de assumi-la como projeto emancipador rigorosamente ético. Daí a importância da reflexão crítica articular-se ao contexto socioeconômico-cultural em que esta prática acontece, permitindo a análise em profundidade. A escola seria o locus privilegiado onde essa prática de formação continuada se efetiva, mediada pela reflexão, na perspectiva da práxis, ação e reflexão permanentes, com vistas a transformar a realidade.

Cavalcante e Carneiro (2016, p. 57) dizem:

Para tanto, partimos de uma concepção de educação e formação de professores que interaja com uma ação docente forjada na intencionalidade da transformação social, na qual o professor reflete sobre seus discursos e ações em consonância com as situações concretas, relativas ao contexto histórico, social, cultural e político em que se insere, com vistas à formação de sujeitos sociais críticos.” (CAVALCANTE e CARNEIRO, 2016, p. 57).

A principal provocação desse grupo de trabalho decorreu da percepção do Consed e da Undime da necessidade de um amplo e complexo processo de implementação a ser desencadeado pelas redes de ensino em todo o Brasil, decorrente da homologação da nova BNCC para atender demandas desse processo e que seriam comuns a todos os entes da

federação, dentre estas demandas uma das principais é a de estruturar ações de formação continuada de professores para implementação dos currículos adaptados à nova BNCC.

Agregou-se a esse processo a percepção de que a implementação da BNCC poderia abrir espaços para a busca da melhoria da prática pedagógica dos professores e da relação estreita entre a melhoria desta prática e ações de formação continuada bem estruturadas com o intuito de contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos nas redes de ensino municipais e estaduais.

Isto considerado, os objetivos do grupo de trabalho (GT) foram: 1) desenvolver e aprimorar o conhecimento técnico dos membros do grupo de trabalho sobre o tema da formação continuada de professores; 2) promover o aprendizado e articulação entre pares sobre questões relacionadas à formação continuada de professores e 3) construir conjuntamente um documento orientador para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores.

O referido GT foi constituído por três encontros, que foram divididos em quatro dias, com sete horas de duração em cada encontro, totalizando vinte e oito horas presenciais de GT. Compuseram o GT 32 participantes, sendo 27 representantes técnicos das Secretarias Estaduais de Educação de cada estado e do Distrito Federal e 5 representantes da Undime, sendo um por região do país.

Feito o levantamento dos principais desafios dos participantes do GT nas suas redes de ensino, os grupos listaram exemplos de boas práticas referentes à formação continuada de professores. Com estas boas práticas inventariadas, os grupos formularam os desafios escolhidos como prioritários. Feito o refinamento dos desafios prioritários, os grupos elencaram possíveis caminhos para enfrentar esses desafios, sempre relacionando-os aos contextos e diagnósticos específicos das suas redes de ensino.

As considerações elaboradas pelos grupos foram sistematizadas, agrupadas e divididas em temáticas que estruturaram o documento orientador apresentado ao Ministério da Educação – MEC, contendo um conjunto de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da BNCC.

São várias as considerações levantadas no referido documento, porém destacamos apenas o eixo 3 Metodologia, que contém as considerações para o desenho metodológico dos programas de formação continuada: a) a escola como locus principal da formação continuada

de docentes; b) a importância de a formação continuada ser contínua, isto é, ter duração suficiente para possibilitar que o professor efetivamente repense a sua prática pedagógica; c) a importância de a formação continuada ser específica, isto é, corresponder a demandas reais do professor e com clara relação à sua prática pedagógica; a disponibilização de protocolos de acompanhamento da prática docente para apoiar os coordenadores pedagógicos; a construção de uma rede de boas práticas entre escolas da mesma rede.

Feito o desenho metodológico, o documento recomenda a criação e institucionalização de uma rede de formadores, a ampliação da rede de instituições formadoras em complemento às possibilidades já ofertadas pelas Universidades, inclusive para atender a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Recomenda, também, o monitoramento e a avaliação para que as políticas de formação continuada de professores obtenham os resultados esperados estabelecidos em sua formulação.

Diante do documento acima mencionado e do seu papel de orientação para as redes de ensino no que tange à formação continuada de professores da educação básica, pensamos que vale retomar as reflexões que Tardif (2010) defende no tocante à necessidade de clareza do que são os saberes dos professores a serem aprimorados na formação continuada; do que são as boas práticas a serem inventariadas para formar um banco de práticas. De fato, pensa-se em formação sem a participação efetiva do professor enquanto ator do processo pedagógico.

Tal política de formação continuada muito ganharia se trouxesse para o centro do debate o argumento do professor num processo de trocas discursivas com seus pares, construindo acordos comunicacionais dentro de uma comunidade discursiva, como aborda Tardif (2010), inclusive analisando seu “saber-fazer” e justificando a finalidade de suas práticas docentes, o que remeteria para uma das preocupações de Freitas sobre a necessária retomada dos fins da educação, como forma de combater os “não-lugares” da lógica do mercado globalizado.

Como dirigente municipal de educação no contexto amazônico, entendemos que um dos principais problemas enfrentados por essas redes de ensino continuam sendo a dificuldade de aprendizagem (e consequente reprovação) dos alunos, sobretudo nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa; essa reprovação, em boa parte, é responsável pelo quadro de distorção idade-série, que, por sua vez, leva muitos alunos ao abandono. As redes de ensino apresentam uma enorme dificuldade nos processos de alfabetização e letramento, em que pesem

políticas relevantes nesta área como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, bem como em que pese a qualificação dos professores em nível de graduação.

Tal problema nos desafia constantemente no que se refere à urgente estruturação de ações de formação continuada de professores, com ênfase nas abordagens pedagógico-didáticas para atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Também nos desafia a questionarmos as relações entre a formação inicial e continuada de professores.

Ante esse cenário, vale a pena adensar a discussão defendida por Freitas sobre as condições para uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação. Por assentar-se numa concepção sócio-histórica da educação e do educador, esse enfoque não descartaria o que já vem sendo elaborado e discutido no tocante às questões de aprimoramento técnico das formas de ensinar, de desenvolver as aprendizagens na sala de aula, trazendo o ganho de articular isso com as questões epistemológicas, teóricas, filosóficas, próprias da formação inicial dos professores, além de trazer para o centro do debate aquilo que, a nosso ver, foi e continua sendo o cerne do pensar e do fazer pedagógicos: quais os fins da educação? Educar para qual escola e para qual contexto amazônico? Qual o papel do pensar a ser desenvolvido tanto nos alunos quanto nos professores em formação?

Em nossas observações de campo, refletimos como as redes municipais de ensino no Amazonas não conseguem integrar os processos de formação de professores a questões mais amplas de valorização dos profissionais da educação. O excesso de professores contratados temporários é um óbice a integrar os professores nos planos de carreira. Isso desmotiva o professor inclusive a se engajar em processos de formação mais consistentes, mais sistemáticos, além de enfraquecer a dimensão política do profissional. Não raramente se percebe relações de favor entre o poder público e os professores contratados, o que vai ao encontro de uma lógica neoliberal de profissionais descartáveis, o que é bem analisado no pensamento de Chauí:

Acrescentemos a isso duas grandes dídivas neoliberais: do lado da economia, uma acumulação do capital que não necessita incorporar mais pessoas ao mercado de trabalho e de consumo, operando com o desemprego estrutural; [...]. A política neoliberal recrudescer a estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma da carência popular e do privilégio dos dominantes, pois a nova forma do capitalismo favorece três aspectos de reforço dos privilégios: 1) a destinação preferencial e prioritária dos fundos públicos para financiar os investimentos do capital; 2) a privatização como transferência aos próprios grupos oligopólios [...]; 3) a transformação de direitos sociais (como educação, saúde e habitação) em serviços privados adquiridos no mercado e submetidos à sua lógica.” (CHAUÍ, 2001, p.94).

4 SUPERANDO LACUNAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A pesquisa que originou esta tese mostrou haver não só “a lacuna”, mas várias lacunas que impedem a realização dos enunciados presentes nas políticas de educação em direitos humanos no Brasil, nos planos, nos programas, bem como nos normativos erigidos para esse fim. Evidenciaremos as principais lacunas decorrentes dos “achados” deste estudo, relacionando-as ao necessário preenchimento por uma educação pautada pelos princípios da moralidade, pelos valores éticos e

A *primeira lacuna* pode ser balizada pelas consequências do *colonialismo e pela ideologia neoliberal contemporânea*, no caso brasileiro. O colonialismo desencadeou, nas suas etapas decoloniais, os seus males que até hoje impactam nosso processo civilizatório, que podem ser sintetizados na expropriação de classe (devido ao capitalismo emergente); no patriarcalismo (por conta do referencial ético-cristão) e o racismo. A ideologia neoliberal contemporânea assujeitou a humanidade do sujeito aos ditames do mercado e à mercadorização da vida. São fatores que historicamente impactam toda e qualquer leitura de projeto de sociedade que se queira emancipatório, tolhendo a elaboração de um horizonte de ação reivindicador de mais e novos direitos, afetando, também, o processo de formação de professores.

Faoro (2001) afirmou que a natureza do regime brasileiro é oligárquico e que o que caracterizou a formação nacional brasileira foi a existência de um poder central muito forte, que tornou acanhada qualquer formação social espontânea, determinando que todas as mudanças sociais fossem de “cima para baixo”. Há um estamento burocrático, que o autor o autor caracteriza como “[...] uma capa social rígida, com o exercício de privilégios jurídicos assegurados pela lei ou pela tradição, autônoma à nação.” (FAORO, 2001, p.44).

No mundo da globalização, “onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local da sociedade nacional. (Santos, 2001, p. 79). Esses movimentos convivem com um processo de fragmentação que priva as coletividades o comando de seus destinos, ao mesmo tempo em que os novos atores não dispõem de instrumentos de regulação que interessem à sociedade como um todo.

Neste cenário de compartimentação, fragmentação, competitividade, são engendrados processos de formação humana muito superficiais, desprovidos da participação efetiva dos

atores sociais nas decisões coletivas, guetados que ficam pela perda da solidariedade e de outros valores.

Frente a este contexto, a concepção de educação que defendemos neste estudo tem o papel primordial de ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa humana, para enfrentar a realidade contemporânea em que tanto o professor, quanto o aluno vivenciam processos nos quais o pensar, o agir, o sentir e o imaginar são negados.

Reconhecidas a complexidade da realidade, do ser humano, do conhecimento e da cultura, propomos um estudo que dê conta das contradições e das multideterminações constitutivas do ser humano, partindo da argumentação de Brito (2011):

Em decorrência disso, apreender e compreender o mundo, o Eu e o Outro, ou seja, apreender e compreender a realidade depende dos juízos de fato e juízos de valor que elaborarmos a respeito desta mesma realidade. Contudo, o valor por excelência, aquele que podemos chamar de **valor-fonte**, não pode deixar de ser a pessoa humana, e é dele que devemos partir para alcançar o fundamento próprio e peculiar da Pedagogia, ou seja, o seu valor-fim, a Educação. (BRITO, 2011, p. 15)

Arroyo propõe uma visão de formação de professores que incorpore a complexidade da relação entre sociedade, educação e formação de professores.

Após atribuir ao imaginário social sobre a educação primária o modelo de formação que temos até hoje, pautado na lógica do mercado, vinculado à ideia de ensino primário, rudimentar, das primeiras letras, das noções de contas e ciências, com uma função mais moralizante do que instrutiva, o que está na origem da construção de nosso sistema escolar público (ARROYO, 1996, p. 50)

Por outro lado, a concepção e a prática da educação básica e universal redefiniram a função social e cultural dos sistemas de educação, no caminho do reconhecimento de todo cidadão e do “cidadão comum” como sujeito de direitos, com a democracia, com a inclusão social e com a igualdade perante o saber e a cultura (ARROYO, 1996, p.52), um caminho ainda por fazer no sistema escolar brasileiro.

Precisamos formar os professores para uma nova concepção de educação básica, em que a educação se insira na “moderna e democrática cultura do público: espaço da igualdade, do universal, dos direitos.” (ARROYO, 1996, p. 55).

Para cumprir esse novo papel social como sistemas de educação-socialização, humanização, está se dando um alargamento da concepção de direito à educação, incorporando o direito à cultura, à formação das identidades, da diversidade cultural, da socialização, do domínio de múltiplas linguagens culturais, para inserir o tempo da escola num tempo cultural e humanizador “que permita não apenas o domínio de habilidades cognitivas, mas que dinamize o conjunto das capacidades humanas, memorização, sensibilidade, comunicação, simbolismo, corporeidade, na construção-apreensão dos saberes, valores culturalmente constituídos.” (ARROYO, 1996, p. 56). Esse então seria o novo perfil de profissional da educação obrigatória.

É dever do poder público criar condições para maior sintonia entre o avanço dessa consciência social e a capacidade das instituições públicas e de seus profissionais para garantirem esse direito. Tem sido atribuição dos Estados modernos constituir sistemas públicos de educação obrigatória e constituir um corpo de profissionais com formação adequada para garantir essa função social.

Os professores precisam se considerar profissionais desse projeto cultural. Precisam dominar saberes não apenas restritos a práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano; têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento. (p. 59)

Propõe-se a formação do professor nos princípios do humanismo pedagógico, cada vez mais retomado pela concepção democrática de educação, à luz de uma ideia ampliada do direito à cultura geral, obrigatória.

Preparar o educador para intervir na democratização da cultura e do conhecimento dentro de um projeto que pretende aprofundar a igualdade de direitos ao saber e à cultura, ampliando o máximo possível o currículo comum na lógica da educação universal, alargando a concepção de educação obrigatória como tempo de vivência e inserção na cultura e nos saberes universais, na busca de um tempo escolar básico que garanta a inserção na cultura, nos saberes, valores, identidades, linguagens, expressões simbólicas universais.

Trata-se, portanto, de formar um profissional de sínteses, que seja capaz de integrar os problemas sociais, culturais, cognitivos, psicológicos e pedagógicos inerentes ao tipo de cultura

e conhecimento que têm de vivenciar os alunos na escola obrigatória. Há um campo-síntese no qual se expressa projeto cultural e formador.

Reconhecemos que os conhecimentos socialmente relevantes se elaboram nas áreas do saber especializado, mas não se limitam a eles. Há outros saberes e significações da cultura, valores, símbolos que são os referenciais nucleares para a construção de nossa identidade como sujeitos sociais.

O profissional de sínteses, antes de entender-se como um técnico eficiente, deve pensar-se e preparar-se para ser responsável por saber fazer escolhas pedagógicas em uma opção por valores, na compreensão de sua atuação profissional desde a perspectiva intelectual e ética.

Outra lacuna, legatária dessas questões mais amplas das sociedades capitalistas emergentes, tem a ver com a *falta de executividade* das políticas públicas de direitos humanos. Aqui entra a questão dos sujeitos do processo educativo, abrangendo tanto o Estado, como garantidor de políticas públicas, quanto professores, alunos e seus envolvimento com os resultados da aprendizagem e seus engajamentos em processos educacionais que resultem em assegurar aprendizagens efetivas, previstas nos currículos escolares, enquanto direito fundamental previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Para descrever a escola na perspectiva da garantia de direitos, é preciso considerar os indicadores que dão conta da qualidade social dos aprendizados pactuados nas propostas pedagógicas e curriculares e nos projetos político-pedagógicos dos estabelecimentos de ensino. Os estudos de Alves (2018), que têm como objeto o direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. O direito à educação no Brasil tem previsão constitucional específica nos títulos “II – Dos direitos e garantias fundamentais” e “VII – Da ordem social”, além de outras disposições aspergidas pelo texto constitucional. O exercício desse direito vem atrelado à questão da qualidade, que também conta com prescrição constitucional expressa no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal.

Como se vê, diz a pesquisadora, “a questão da educação de qualidade levanta importante discussão sobre a abrangência do direito e se apresenta como desafio a ser dirimido não apenas para a efetivação do direito, mas para o alargamento da cidadania.” (ALVES, 2018, p.117)

Para se pensar a lacuna referente à falta de executividade e falta de eficácia, importante mencionar a partir de qual cenário estamos pensando a educação pública, a partir de “termômetros” reveladores de nossas contradições e incongruências. Observemos a tabela 11,

que trata dos investimentos na educação, comparando-a com a tabela 12, que fala de níveis de aprendizagem escolar e podemos refletir sobre o fato de que os níveis de aprendizagem não acompanham a ampliação de recursos para todas as etapas da Educação Básica.

Tabela 11. Estimativa do investimento público direto em Educação por estudante. Por nível de ensino – Brasil – 2007-2015 (Em R\$ - valores atualizados para 2015 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor – IPCA)

Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	3.208	3.724	3.931	2.851
2008	3.427	4.291	4.575	3.298
2009	3.432	4.841	5.054	3.477
2010	4.214	5.533	5.545	4.381
2011	4.987	5.727	5.742	5.429
2012	5.880	6.167	5.924	6.178
2013	6.400	6.500	6.429	6.531
2014	6.506	6.542	6.559	6.664
2015	6.443	6.287	6.271	6.637

Fonte: INEP/MEC – Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Tabela 12. Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática – Brasil e regiões em 2016.

Brasil e regiões	Leitura	Escrita	Matemática
Brasil	45,3	66,2	45,5
Norte	29,8	47,0	29,3
Nordeste	30,9	49,2	30,6
Sudeste	56,3	78,5	57,3
Sul	55,1	80,2	55,6
Centro-Oeste	48,8	70,5	48,1

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização – Elaboração: Todos pela Educação.

Como se pode ver, são dados provocadores, ao menos por dois motivos: a) retratam a desigualdade social e educacional, configurada no contraste das regiões Norte e Nordeste x Sul, Sudeste e Centro-Oeste mais próximo destes; b) mostram a desigualdade justamente no

processo de alfabetização e letramento, processos relevantes na construção de uma sociedade justa e democrática.

Tabela 13. Médias de proficiência dos alunos no 5º. ano e 9º. ano do ensino fundamental e no 3º. Ano do ensino médio, em língua portuguesa (LP) e matemática (MAT), com base no Saeb 2007 a 2017. Inclui aqui escolas públicas estaduais e municipais.

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano EF						
LP	175,8	184,3	190,6	195,9	207,6	209,2
MAT	193,5	204,3	209,6	211,2	219,3	218,6
9º ano EF						
LP	234,6	244,0	243,0	243,9	253,5	253,7
MAT	247,4	248,7	250,6	249,6	257,7	251,9
3º ano EM						
LP	261,4	268,8	268,6	264,1	267,9	260,4
MAT	272,9	274,7	274,8	270,2	267,6	260,3

Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em microdados do Saeb/Inep (2007-2017).

Em relação à tabela 13, verificamos que o país avançou no 5º. ano, em termos de Ideb, avançou levemente no 9º. ano, porém estagnou no ensino médio.

Tabela 14. Idebs verificados e projetados para o Brasil no 5º e 9º. Anos do EF e no 3º. ano do EM entre 2007 e 2017 para escolas públicas estaduais e municipais.

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º. Ano EF						
Ideb verificado	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5
Ideb projetado	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2
9º ano EF						
Ideb verificado	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4

Ideb projetado	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7
3º ano EM						
Ideb verificado	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5
Ideb projetado	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4

Fonte: Informações obtidas da Dired/Inep/MEC.

Já em relação à tabela 14, podemos considerar a meta 7 do Plano Nacional de Educação PNE, que trata da qualidade do ensino, tendo o Ideb como um dos parâmetros. Nos anos iniciais o país vem apresentando melhoras, cumprindo a meta projetada; nos anos finais do ensino fundamental a melhoria é muito tímida; já no ensino médio o Ideb encontra-se absolutamente estagnado.

São resultados que provocam reflexões sobre a formação de professores, sobre o exercício profissional do magistério, à luz do Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, para o qual chamamos a atenção no que tange ao inciso que aborda a centralidade do cuidado com a aprendizagem dos estudantes como a principal incumbência dos professores. A nosso ver, poderíamos analisar essa questão relacionando-a à questão de direitos de aprendizagem, o que se desdobra na questão de direitos humanos.

Mantendo a complexidade da questão, pensamos que é necessário relacionar resultados das aprendizagens dos alunos a diversos fatores, dentre eles a formação inicial do professor nos nossos cursos de Licenciatura. Importa vincular essa questão com as metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tratam da valorização dos profissionais do magistério, dos planos de carreira, da observância do uso do 1/3 para as atividades de formação continuada, à luz de uma política de formação continuada de professores, ainda por se fazer.

Neste sentido, as tabelas 15 e 16 também ilustram o que estamos problematizando:

Tabela 15. Proporção de docentes sem formação superior compatível com quaisquer das disciplinas que lecionam Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil e regiões (2018).

Brasil e regiões	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio
Brasil	37,8	29,2
Norte	50,2	29,5
Nordeste	52,9	36,5

Sudeste	27,1	26,1
Sul	23,3	20,8
Centro-Oeste	41,9	40,1

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) do Todos pela Educação e Fundação Santillana.

Tabela 16. Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais com nível superior com escolaridade equivalente.

Descrição	2013	2014	2015	2016	2017
Profissionais do magistério	3.617,12	3.630,08	3.723,22	3.465,70	3.501,09
Demais profissionais	5.139,86	5.169,38	5.159,34	4.851,75	4.678,26
Diferença percentual	70,4%	70,2%	72,2%	71,4%	74,8%

Fonte: Relatório do 2º. Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 do Inep/MEC.

Essa problematização convém ao contexto atual, em que estão sendo construídos os referenciais docentes e diretrizes para a formação de professores no Brasil. A 3ª. versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação (2019) traz o discurso de o Brasil considerar referenciais internacionais para a formação docente, no sentido de descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. É muito audível neste documento também a tendência de se construir referenciais com base em evidências que mostram como os alunos aprendem determinados conteúdos em diferentes situações de aprendizagem.

Outra questão perceptível neste Parecer aponta para a experiência internacional alinhar formação inicial de professores, os referenciais, os mecanismos de avaliação e a acreditação dos cursos de formação inicial.

Trata-se de um debate que interessa ao presente estudo, na medida em que a construção da profissão docente tende a ser vista como um sistema constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, estendendo-se da formação inicial ao conjunto da trajetória de carreira do professor.

A seguir, apresentamos na tabela 17, competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento, conforme Parecer que trata das Diretrizes Curriculares

Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Tabela 17. Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento. Fonte: 3ª. versão do Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Competências gerais		
Competências específicas		
Conhecimento profissional	Prática profissional	Engajamento profissional
1.1 dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 reconhecer os contextos	2.3 avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Conselho Nacional de Educação/MEC.

Uma interpretação das tabelas acima no seu conjunto permitem levantar um conjunto de problematizações que abrangem os direitos à aprendizagem dos alunos, o que não será aprofundado por se afastar dos objetivos desta tese. Porém importa destacar que são questões que apontam para as temáticas do acesso, da permanência e da qualidade da educação; sinalizam para questões de gestão escolar focada em resultados efetivos; dão conta da falta de monitoramento dos investimentos na educação pública e de seus resultados efetivos; focalizam questões de currículo (que evidencie claramente aonde se quer chegar com os percursos formativos e como, didaticamente, operacionalizar estas metas); são questões que transbordam para questões de avaliação das aprendizagens, de processos democráticos e participativos; da problemática questão da falta de políticas de formação continuada de professores.

Diante disso, cabem algumas interrogações: como está a participação dos professores no atual debate, considerando que são políticas que estão sendo definidas? Não seria esta

participação um espaço efetivo de garantia de direitos? Quais as condições de se considerar neste processo o professor enquanto um profissional que reflete sobre suas práticas, podendo alcançar a “assunção epistemológica” de que fala Paulo Freire (1996)?

Pensamos com Cavalcante (2007) que a formação continuada de professores precisa considerar a própria prática do professor como objeto de reflexão crítica, processo conduzido por uma rigorosidade metódica, como diz Freire (1996), necessária a uma pedagogia da autonomia, que considere o professor como sujeito problematizador de sua realidade, que reconhece a historicidade do saber e sua necessária renovação e formação contínua. (FREIRE, 1996).

Por fim, a *terceira lacuna* nos “achados” desta investigação aponta para a *falta de construção e sistematização de práticas pedagógicas e curriculares* que tenham como objeto de estudo a educação em direitos humanos. Em que pese a elaboração da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, em todas as suas versões e desdobramentos em programas e projetos, o discurso tanto dos professores, quanto da proposta pedagógica e curricular analisada evidenciam tanto a falta de clareza do objeto de estudo, quanto a falta de ações pedagógicas estruturalmente vinculadas a este objeto.

Para este fenômeno da falta de sistematização da práxis pedagógica propomos a contribuição de dois conceitos, que são, ao mesmo tempo, teórico-práticos, podendo colaborar não só para a fundamentação filosófica e antropológica, mas também para o desdobramento em aspectos práticos que colaborem para o desenho de uma prática educativa. Referimo-nos aos conceitos de dever moral, em Kant e conscientização em Paulo Freire.

Consideremos, a título de exemplo, o enunciado do Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” relacionando-o ao Artigo 2º. da Resolução no. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diz o referido artigo: “A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos e de responsabilidades individuais e coletivas.”

Concatenando os enunciados das diretrizes aos da Declaração Universal de Direitos Humanos, não há nenhuma viabilidade de transformar tal enunciado em ação didática se considerarmos seus termos apenas como legislação, como juridicidade. Há que se olhar o jurídico pelo ângulo da emancipação e não da regulação somente. Os processos de promoção, defesa e aplicação dos direitos humanos apontam para a tarefa da ação libertadora. Libertar significa assenhorear-se de direitos, expandindo semanticamente e politicamente o enunciado. Semanticamente implica em pensar como se realizam cotidianamente esses direitos, o que requer uma concepção filosófica e antropológica de sujeito, de ser humano. Politicamente há que se estender essa juridicidade à sua realização, à sua efetividade, a não recuar das conquistas já realizadas no âmbito dos direitos.

Retomando os enunciados das Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos, há que se propor um sujeito que assumas “as responsabilidades individuais e coletivas. Para isso, propomos o dever de virtude, na forma como foi elaborado por Kant na *Metafísica dos Costumes* (2013), como uma categoria analítica capaz de preencher essa lacuna, pelos motivos que seguem. Kant define a virtude como a “firmeza do ser humano no cumprimento de seu dever. Toda firmeza é conhecida apenas por meio de obstáculos que ela pode superar; na virtude, porém, estes são as inclinações naturais, que podem entrar em conflito com o propósito moral.” (KANT, 2013, p.206) e define a ética como a doutrina moral que se ocupa do uso interno da liberdade.

Sendo o dever de virtude um dever ético, precisa atender a uma legislação interna, submetendo a vontade do sujeito à autocoerção livre do respeito à lei, diferentemente dos deveres jurídicos, que submetem a vontade a uma necessidade pela qual é possível uma legislação externa. Desta forma, diz Kant

O princípio supremo da doutrina da virtude é: aja segundo uma máxima de fins tal que tê-los possa ser uma lei universal para todos. Segundo esse princípio, o ser humano é fim tanto para si mesmo como para os outros, e não é suficiente que ele não seja autorizado a utilizar como simples meio nem a si mesmo nem aos outros (pois, com isso, ele pode ser também indiferente para com eles), mas antes propor como fim o ser humano em geral é em si mesmo dever do ser humano.” (KANT, 2013, p.207)

Nesta direção, somente um sujeito da enunciação que tem deveres de virtude para consigo e para com os outros é capaz de realizar o enunciado do artigo I da Declaração, no tocante a agir em relação uns com os outros com espírito de fraternidade. É preciso postular um sujeito que trate o outro com um fim em si mesmo, nunca como meio, assim como é preciso postular um sujeito que age de tal modo que aquilo que faz pode ser universalizado. Partindo destes postulados, teríamos um sujeito que não pode destruir o ambiente natural, por exemplo, sem se haver consigo mesmo, no sentido de responder se esta prática poderia ser estendida a todas as pessoas, ou seja, se seria aceitável que também todas as pessoas destruíssem o meio ambiente.

Interessante notar no princípio moral kantiano “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre e ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” uma relação entre direito e dever. É muito comum pensarmos um sujeito contemporâneo, regido pelo ideário do neoliberalismo individualista, com a concepção de que tem somente direitos. O mundo giraria em torno de si, nesta concepção. Ao contrário, Kant defende um sujeito que precisa assumir deveres. O que não se quer para si, não se deve querer para o outro. Do mesmo modo, poderíamos pensar o princípio do ser humano como fim em si mesmo como uma categoria analítica que propõe um sujeito capaz de enfrentar as perspectivas utilitaristas da ideologia neoliberal de transformar as pessoas em meio, de se aproveitar das pessoas. Provocado pela reflexão kantiana, podemos trazer à memória histórica os indígenas que, na perspectiva colonialista brasileira, foram tratados como coisas, não tinham alma, foi preciso uma bula papal dizendo que eram gente e, portanto, tinham alma, poderiam ter acesso aos seus bens, desde que se cristianizassem. O mesmo aconteceu com os escravos, que, do ponto de vista da escravidão, não se reconhecia a condição humana quem era portador desse estigma, tanto que o regime jurídico do escravo era de propriedade, de mercadoria.

O conceito de conscientização em Paulo Freire também é proposto por nós como categoria analítica para discutir a lacuna da falta de sistematização da prática. Partimos da pergunta de Paulo Freire que consideramos provocadora da resposta ao conceito de conscientização:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguir. (FREIRE, 1980, p.57).

Se em Kant pensamos o sujeito do mandamento moral como um sujeito livre, porque o homem sabe que suas ações não só se realizam segundo leis, mas que deve obedecer à lei, temos aqui uma característica do sujeito criado pelo paradigma da modernidade: a atitude reflexiva devido ao uso da razão. Já em Paulo Freire, a conscientização, por ser um processo que é mais que uma simples tomada de consciência; é um processo de diálogo entre os homens, mediatizados pelo mundo, com vistas à transformação, vemos um dos traços principais da filosofia contemporânea, que é a intersubjetividade.

O potencial da conscientização enquanto categoria de análise dos processos educativos que têm por objeto a educação em direitos humanos é explicado nas definições de conscientização, na letra do próprio Paulo Freire:

Não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens. [...]. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas.” (FREIRE, 1980, p.90).

Pelo viés da conscientização, a educação em direitos humanos precisa ser uma educação crítica ou problematizadora, que eleva os níveis de consciências dos sujeitos da educação – tanto professores, quanto alunos – superando os estados de consciência ingênua para o alcance do nível de criticidade que Goldman, citado por Freire, chama de “máximo de consciência possível”. Dizendo de outro modo, não se chega à consciência crítica apenas pelo esforço intelectual, senão pela práxis, ou seja, pela autêntica união da ação e da reflexão.

É impensável nesta perspectiva uma educação em direitos humanos alheia à realidade concreta dos alunos. A educação precisa estar enraizada no presente dinâmico, servindo aos interesses dos oprimidos, dos sujeitos históricos que têm seus direitos negados. Nessa educação, nesta sala de aula de educação em direitos humanos, é preciso trazer os direitos dos quilombolas, dos indígenas, das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho, pondo à mostra novas juridicidades emergentes, como o direito de morar das crianças e suas famílias que estão em áreas de ocupação irregular, direitos negados pelas formas de elite.

É preciso tornar os espaços da escola como espaços politizáveis, como lugares para afirmação de projetos e experimentação de protagonismos, mediatizados pelo diálogo, que se

impõe como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, enquanto gente, porque é preciso ser gente, para enfrentar as invisibilidades geradas pela expropriação, pela espoliação, pelo racismo, pelas intolerâncias de diferentes ordens. Se o diálogo é o caminho do profundo amor pelos homens e pelo mundo, exigindo fé em sua vocação de ser mais humano, então a gente não quer “só comida, a gente quer bebida, diversão e arte”, como poetizou o grupo Titãs.

Freire afirma que “não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária.” (FREIRE, 1980, p.84).

Um dos balizadores dessa prática de conscientização poderia ser o Artigo 5º. da Constituição Federal, que além de trazer um elenco de direitos, resultados de processos de luta que transformaram a constituição em norma, finaliza afirmando que o elenco não exclui novos direitos, que derivam da natureza do regime ou dos princípios que a Constituição adotar. Ora, a natureza do regime é democrático e o princípio que a Constituição adota é dos direitos humanos. Com essa abertura dada pela própria Constituição. Desse enunciado, podemos tirar algumas inferências: direitos não são estoques legislativos que quantitativamente se tornam demais; direitos são relações que podem ser expandidas rumo à dignidade e à humanização. Outra inferência diz respeito à importância da democracia. Nos processos democráticos, nos processos de participação social organizada nas escolas (conselhos, grêmios estudantis e escolares e outras formas de associação), os sujeitos da educação podem construir novos direitos.

O que se observou nos registros de caderno de campo que realizamos, é que nas escolas há uma tibieza enorme no tocante aos processos de gestão democrática e participativa. Parece que os cargos de confiança de gestores inibem a participação efetiva da comunidade escolar. O processo educativo ainda avalia positivamente o aluno “bem comportado”, que fala pouco, que apenas se concentra nas atividades pedagógicas. O livre pensar, o desenvolvimento da autonomia do pensamento e a superação das heteronomias precisam ser mais valorizados.

Os próprios temas referentes aos processos de desumanização, como o desemprego, a violência, as desigualdades sociais, as corrupções, as queimadas, os desmatamentos são tratados com muito pudor e, algumas vezes, desencorajados pela equipe gestora, resultando em

acatamento por parte de professores, sobretudo aqueles que têm contratos de serviços temporários e que, em se tratando das escolas rurais, são a maioria.

Isto posto, a ênfase que queremos dar, no tocante à proposta de uma fundamentação filosófica e antropológica à educação em direitos humanos, diz respeito a operar com pressupostos não cindidores do sujeito, entrelaçando razão e sociedade, pessoa e coletivo, singular e plural, subjetividade que escapa e objetividade que delimita, buscando resgatar o homem por inteiro e não mais dicotomizado e, sim, desimpedido para a ação transformadora.

Sistematizando o que se propõe como desenho para as práticas educativas de educação em direitos humanos, referendamos o seguinte:

No pensamento de Kant, a relevância dos imperativos categóricos como bússolas para guias as ações dos sujeitos da prática educativa, não no sentido de ensinar a agir moralmente, mas esclarecer a razão a fim de orientar as ações. Nesta direção, Kant, na *Crítica da Razão Prática*, uma metodologia da razão pura prática, definindo-a como o modo “como se pode proporcionar às leis da razão pura prática um acesso à alma do homem, incutindo-lhe *influência* sobre as suas máximas, isto é, para tornar *subjetivamente* prática a razão objetivamente prática.” (KANT, 2006, p. 161).

Kant desenha linhas gerais de uma cultura e de uma prática morais que partem do fortalecimento do hábito de julgar, fazendo com o juízo, por meio das leis morais, torne-se a ocupação natural de nossas próprias ações livres, bem como a observação das ações livres dos outros; seguidas da confrontação dessas observações com a retidão moral, exercitando, assim, que nossa razão se familiarize com a formulação dos juízos práticos; decorrente disso, o aluno exercita a liberdade interior de libertar-se das inclinações impetuosas, desenvolvendo a consciência de uma independência das inclinações e das circunstâncias felizes, até porque o homem é livre quando consegue fundar-se sobre este sentimento de boa disposição moral, o que impede que instintos vulgares e perniciosos invadam a alma. (KANT, 2006, p.169-171).

Além dessa contribuição, o pensamento kantiano, na obra *Sobre a Pedagogia*, reafirma que a disciplina é que impede o homem de desviar-se de seu destino, de sua humanidade, contendo suas inclinações animais.

Também na obra *Metafísica dos Costumes* (2013), Kant delinea os princípios de uma Didática Ética, cujos traços mais gerais apresentamos: a) parte-se do princípio de que a virtude

é objeto de ensinamento e precisa ser cultivada para combater o inimigo interior (são as inclinações); b) o método dialógico, pautado em perguntas e respostas recíprocas entre professor e aluno é recomendado. As perguntas favorecem o desenvolvimento da razão para julgar de acordo com a lei moral, tal como a pergunta: “o que é que em você pode atrever-se a lutar contra e vencer todas as forças da natureza em você e à sua volta quando estas entram em conflito com os seus princípios morais?” (2013, p.300); as regras do exercício da virtude conduzem a dois estados de ânimo, o diligente e o alegre, pois “quem deve ter mais razões para estar de ânimo alegre e torna-lo habitual senão aquele que está consciente de não ter cometido nenhuma transgressão proposital e está seguro contra a queda em uma tal transgressão?” (2013, p.301).

A nosso ver, tais exercícios favorecem a faculdade de julgar as ações na perspectiva da lei moral. A contribuição fundamental para uma educação em direitos humanos consiste na formação de um sujeito empenhado em reger-se por princípios éticos que jamais o autorizam a diminuir sua própria dignidade, tampouco a dos outros. É pouco provável que o ser humano cumpra direitos humanos sem se interrogar se está agindo de tal modo que a máxima de suas ações possa ser universalizada. Esse é o notável contributo de Kant para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, que agem pautados por princípios libertadores e que consideram o outro como um fim em si mesmo.

Já no pensamento de Paulo Freire encontramos elementos para uma prática pedagógica pautada no diálogo, em que a conscientização pode partir de um universo de temas contidos nas situações limites, por exemplo, na falta de alimentos para uma família cujos pais estão desempregados. “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade” (1980, p. 33), tornando a luta temática enquanto luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, como ponto de partida para lutar por reconhecimento, por afirmação da dignidade.

Vemos um enorme potencial nestes elementos metodológicos, na medida em que o horizonte histórico da luta por direitos é ter consciência de que o capitalismo é iníquo, é letal, porque é concentrador de riquezas, gerador de pobreza, miséria e fome.

Quando Freire afirma que “quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (1980, p.33), os sujeitos da educação

podem tomar este enunciado como horizonte social para assumir a política de direitos humanos e se porem no conflito para transformar a realidade.

Ousamos propor, do pensamento do Papa Francisco, que o horizonte de ação atual para alunos e professores das camadas desfavorecidas de nossas escolas públicas, poderia ser reivindicar Terra, Teto e Trabalho. A educação em direitos humanos precisa ajudar os sujeitos da educação a construírem agendas que correspondam às expectativas de seus horizontes históricos. Fora disso, a nosso ver, iremos conviver com planos e mais planos, diretrizes e mais diretrizes, esvaziadas de uma práxis educativa transformadora.

O predomínio do que Sousa Santos (2002) chamou de uma razão metonímica chancela uma lógica da produção da inexistência, que é a lógica da escala dominante. Nos termos dessa lógica, o que se adota como primordial determina a irrelevância de outras racionalidades possíveis. É neste sentido que o universalismo é a escala das entidades dominantes que vigoram independentemente dos contextos específicos.

No âmbito da educação em direitos humanos, é preciso ressignificar a precedência dessa lógica a fim de dar visibilidade aos contextos amazônicos e aos sujeitos sociais que ficaram subsumidos na escala da globalização, que alarga sua lógica de mercado, tornando “as entidades ou realidades definidas como particulares ou locais” estejam “aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.” (SOUSA SANTOS, 2002, p.248).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese pesquisou a educação em direitos humanos no intuito de ressignificar as lacunas dessa educação na prática educativa. Foram analisados documentos jurídicos, normativos, políticas de educação em direitos humanos, desdobradas em planos, programas, projetos. Foram lidos teóricos, foram analisados currículos e discursos de professores. Salas de aula foram observadas e muitas reflexões foram feitas.

Ao elegermos a dignidade humana como eixo vertebrador do trabalho e como horizonte político do pesquisador, fomos afrontados pela seguinte constatação: o oposto da dignidade humana é a desigualdade social, que explora, exclui, aliena, humilha o ser humano, gera fome, mata.

Inicialmente pensáramos que havia uma lacuna somente na prática educativa, decorrente da ausência de boas práticas que precisavam ainda ser pesquisadas e sistematizadas no tocante à educação em direitos humanos.

Tal lacuna fora constatada empiricamente pelo pesquisador, ainda que não na forma de pesquisa sistemática, apenas na forma de observação e de intuição. O que homologara essa constatação foram os mais de vinte anos de docência na rede pública de ensino no Amazonas, trajetória que o pesquisador percorreu desde aulas de alfabetização, passando pela docência na educação básica, até a docência no ensino superior. Além disso, havia a experiência de gestão educacional, tanto em nível de secretaria estadual, quanto de secretaria municipal de educação.

Contudo, à medida em que a pesquisa avançava, outras lacunas se desvelaram ante o pesquisador, ainda mais provocadoras que a supracitada. Talvez seja uma peculiaridade das pesquisas nas ciências humanas e sociais, em que a subjetividade do pesquisador não fica imune ao movimento da pesquisa do qual ele participa como sujeito e como objeto simultaneamente.

Deste modo, a lacuna mais impactante sinalizou para a constatação de que a educação em direitos humanos precisa enfrentar uma questão de fundo, que são os condicionantes histórico-sociais de um país que, na sua origem, carrega um paradoxo por ora intransponível: o colonialismo e seus ingredientes que balizam todo o nosso processo civilizatório, combinados,

na contemporaneidade, com um sistema global neoliberal e com uma economia arrimada pela especulação financeira.

Este sistema impõe a lógica do lucro acima das pessoas, gerando exclusão e desigualdades, desrespeito à terra e à natureza, causando desperdício de bens indispensáveis a todos, gerando fome, desemprego e outras formas de indignidade, tornando-se o grande vilão para a educação em direitos humanos, que defende uma outra lógica, pautada nos princípios da dignidade, da igualdade e da liberdade.

Finalmente, outra lacuna resultantes da pesquisa apontou para a timidez de práticas pedagógicas centradas na educação em direitos humanos, impedindo que as teorias assumidas pelos professores se materializem no cotidiano escolar, constituindo uma práxis que realize as intencionalidades emancipatórias e libertadoras.

Tivemos o entendimento de que, apesar dos variados documentos instituintes, normativos, legislativos, programas e planos nacionais de educação em direitos humanos, falta o embasamento teórico, filosófico e antropológico, que longe de querer unificar o que é heterogêneo, se erige apenas como uma das possíveis respostas às lacunas da enfrentamento das questões condicionantes, bem como à questão da prática capaz de viabilizar a práxis.

Outra questão, desdobramento dos estudos realizados, indica que o direito à aprendizagem dos alunos requer novos estudos a fim de se constituir, teórica e empiricamente, objeto de pesquisa futuras.

Ante os dados de avaliação dos alunos, configurados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, bem como registrados em caderno de campo pelo pesquisador nas observações realizadas nas escolas pesquisadas, compreendemos que, sob a ótica das concepções libertadoras tanto do direito quanto da educação, o déficit cognitivo dos alunos compõem um fenômeno de redução da dignidade, inviabilizando a leitura crítica própria da educação libertadora.

A questão da formação continuada de professores, nos processos de formação inicial e continuada, tanto nas universidades quanto nos ambientes escolares da educação básica pública precisa ser aprofundada em estudos posteriores.

No ambiente universitário da formação inicial, propomos uma formação centrada no desenvolvimento intelectual do professor, criando oportunidades de reflexão e de compreensão

crítica do mundo contemporâneo, as quais tem profunda repercussão na tarefa na práxis educativa emancipatória, condizente com a educação em direitos humanos, tornando-a tema de estudos interdisciplinares inseridos no Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, bem como tematizada em programas de pós-graduação e em programas de extensão universitária.

No ambiente escolar, a formação continuada teria sobretudo o compromisso de tematizar as práticas educativas compatíveis com a educação em direitos humanos, inseridas nos desenhos curriculares, apoiada pelas equipes pedagógicas das escolas e das secretarias de educação.

Sob várias formas estas práticas podem ser desenvolvidas no contexto das escolas (palestras, grupos de estudos, elaboração de materiais de apoio etc.). De grande valia seria a constituição de grupos de estudos para fortalecer a reflexão e a análise das relações entre a educação em direitos humanos, os processos de participação democráticos dos sujeitos da educação e a realidade concreta, social e histórica dos sujeitos envolvidos.

Uma educação libertadora requer que a melhoria das práticas pedagógicas no ambiente escolar leve os sujeitos a fazerem a crítica da própria prática, através de um processo reflexivo, argumentativo, tornando os espaços sociais da escola politizáveis, em que os próprios professores discutam a elaboração de projetos que afirmem o humano como uma condição de realização plena de sua dignidade e de legitimação de suas lutas por reconhecimento e por afirmação de sua disposição para ser mais.

Pensamos, também, que estas e outras formas a serem desenvolvidas a partir da criatividade dos professores e alunos fortaleceriam uma cultura institucional para a educação em direitos humanos, melhorando as escolas como um todo e indo além da consciência individual dos sujeitos participantes.

As respostas às lacunas evidenciadas na pesquisa desta tese, todas, em seu conjunto, precisam disputar sentidos e juridicidades emergentes frente aos projetos que continuamente serão postos e repostos pela cultura e pelas elites hierárquicas do nosso modelo civilizatório, no afã de sabotarem qualquer possibilidade emancipatória advinda da educação em direitos humanos.

Em caso de dúvida referente às melhores propostas educativas que atendam ao compromisso e às expectativas da “pedagogia do oprimido” que assumimos neste estudo,

convém perguntar se os enunciados que procedem destas propostas conduzem ou não a formas de espoliação e de opressão de pessoas humanas e da natureza.

A clareza da exposição de Sousa Santos (2018) de que vivemos em sociedades capitalistas, coloniais e patriarcais provoca-nos a aprofundarmos os estudos sobre direitos humanos e educação, sobretudo com foco no colonialismo, definido pelo autor como todo modo de dominação fincado na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. A dignidade humana é negada às pessoas e corpos racializados. Acrescenta o sociólogo que continuam sendo hoje “vítimas do racismo, da xenofobia, da expulsão das suas terras para abrir caminho aos megaprojetos mineiros e agroindustriais e à especulação imobiliária [...]” (SOUSA SANTOS, 2018).

Quando, neste estudo, estabelecemos uma relação entre direitos humanos e a literatura produzida no Amazonas, no ciclo da borracha, pretendíamos justamente defender um potencial enorme de estudos e pesquisas capazes de dar visibilidade ao sofrimento, à exploração, à negação da dignidade dos seringueiros, dos indígenas que vivenciaram a experiência dos grandes seringais, notavelmente funcionando em prol do capitalismo. Os estudos de direitos humanos, para não caírem no moralismo, precisam enfatizar o papel das relações econômicas, capitalistas, para daí fazer emergir os cenários de exploração humana, de degradação dos rios cristalinos, das florestas, enfim, da degradação ambiental.

A descrição da forma de escravização de índios por brancos nos seringais de Putumayo, na letra de Michael Taussig (1993), ilustra bem a relevância que Sousa Santos (2018) dá ao modo de dominação colonial.

A realização plena da educação em direitos humanos é nosso horizonte de ação, por ora ainda marcado pela utopia (utópico não porque irrealizável, mas porque se trata de um pensamento de transformação social) e pela indignação frente às injustiças. O personagem Cormery, da obra de Camus intitulada O Primeiro Homem, enuncia a revolta decorrente do sentimento de injustiça deste modo:

A memória dos pobres já é por natureza menos alimentada que a dos ricos, tem menos pontos de referência no espaço, considerando que eles raramente saem do lugar onde vivem, e tem também menos pontos de referência no tempo de uma vida uniforme e sem cor. É claro que existe a memória do coração, que dizem ser a mais segura, mas o

coração se desgasta com as dificuldades e o trabalho, esquece mais depressa sob o peso do cansaço. Só os ricos podem reencontrar o tempo perdido. Para os pobres, o tempo marca apenas os vagos vestígios do caminho da morte. (CAMUS, p. 80-81).

Mas a professora participante da pesquisa, Maria do Socorro, falou que “Diante desse cenário, entristecer jamais, a luta continua pela garantia da lei.”

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3ª. ed. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa, 2005.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p.47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 113, 2010.

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia**: análise do processo de desenvolvimento. 2ª. ed. Manaus: editora Valer, Edua e Inpa, 2007.

BAGGIO, Antônio Maria (org.). **O princípio esquecido II: exigências, recursos e definições da fraternidade na política**. Tradução Durval Cordas, Luciano Menezes Reis. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Direitos e garantias**: direitos humanos e cidadania. Brasília: Departamento de Promoção dos Direitos Humanos, 2001.

____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

____. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação 3ª. **Versão Parecer das Diretrizes e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Atualizada em 18/09/2019.

____. **Política Nacional do Idoso. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida e ESPOSITO, Vitoria Helena. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BRITO, Rosa Mendonça. **Construindo conhecimentos no processo educativo.** 1ª. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

____ **Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM.** Manaus: EDUA, 2015.

____. **Ensaio filosófico.** Manaus, Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Cultura, 2014.

BRITO, Rosa Mendonça. (Org.) **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** Manaus: EDUA, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert e BIKLEM, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 12. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMU, Albert. **O primeiro homem.** Tradução Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca, Maria Luiza Newlands Silveira. 1ª.ed. especial, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamérica**, n. 78, p. 36-39, 1998.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e direitos humanos”, 2005 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>,> Acesso em: 08 de junho 2019.

CARBONARI, Paulo César. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Duc.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (Org). **Paradigmas filosóficos da atualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos. São Leopoldo, RS: 2013.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

COÊLHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação do professor e o programa escola ativa: contribuindo para o processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas**. Manaus: EDUA, 2017.

COMPARATO, Bruno Konder. **A justificação política dos Direitos Humanos**. Videtur (USP), Porto, v. 22, p. 13-22, 2003.

CORREA, Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michele de Freitas (orgs). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação. Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores. **Documento de Considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, agosto de 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DERICKX, João. **No coração da Amazônia: Juruá, o rio que chora**. João Drickx e José Antonio Trasferetti. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

DARTIGUES, Andre. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

DALSOTTO, Lucas Mateus e CAMATI, Odair. **Dignidade humana em Kant**. Theoria – Revista Eletrônica, volume V, número 14, ano 2013.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora Universitária, 2007.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos. In: Delgado et al. **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília: Nap, 2016.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é direito**. 1ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1982.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1ª. ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Amazônia, Estado e Sociedade**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. [tradução de Kátia Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. 3ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23. N. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 15 ed., Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GERALDI, Maria Corinta Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GHEDIN, Evandro. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da Filosofia da Educação. In: GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GONÇALVES, Tadeu Oliveira e GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre e MOSCA, Lineide Salvador. A importância da Nova Retórica para a compreensão de textos opinativos. **ReVel**, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br].

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS e TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. Relatório de Pesquisa, junho, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. 13ª. reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAHN, Alexandre. **A função da antropologia moral na filosofia prática de Kant**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Como são possíveis deveres de virtude em Kant?** São Paulo: Trans/Form/Ação, 29 (2): 115-121, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. Introducción General. In: Moura, Marcelo Oliveira de. **Irrompendo no Real**. Escritos de Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Pelotas: Educat, 2005b.

_____. La verdade de uma Teoria Crítica de los Derechos Humanos. In: Moura, Marcelo Oliveira de. **Irrompendo no Real**. Escritos de Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Pelotas: Educat, 2005c.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Prefácio de Antônio Cândido. 9ª.ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1976

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. 1ª. ed. Curitiba PR: A Página, 2012.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução Célia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução J. Rodrigues de Merege. Edição Acrópolis. Fonte digital br.egroups.com/group/acropolis, s/d. _

____. **Crítica da razão prática.** Tradução Rodolfo Schaefer. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. De Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2009.

____. **Metafísica dos Costumes.** Tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

____. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanela. 6.^a ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.

____. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos.** Lisboa: Edições 70, 2004.

LIMA, Francisco de Assis Costa de. A amplificatio como estratégia retórica na Oratio pro Sestio de Cícero. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Amazonas, 2017.

LYRA FIHO, ROBERTO. **O que é Direito.** 1.^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LOPARIC, Zeljko. **O fato da razão – uma interpretação semântica.** Analytica, Unicamp, v. 4, n. 1, p. 13-55, 1999.

MAUÉS, Antonio e WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Educacione em Derechos Humanos:** um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

____. **Propuesta Hacia El nunca más desde La Educación em Derechos Humanos.** Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación. PIEE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8.^a ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação: a nova retórica** / Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca; tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREZ, Daniel Omar. **Kant e o problema da significação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2008.

____. **A proposição fundamental da antropologia pragmática e o conceito de cidadão do mundo em Kant**. Disponível em: https://www.academia.edu/5675250/A_proposi%C3%A7%C3%A3o_fundamental_da_antropologia_kantiana. Acesso em: 06 ago. 2020.

____. **A antropologia pragmática como parte da razão prática em sentido kantiano**. Manuscrito – Ver. Int. Fil., Campinas, n. 2. p. 357-397, jul.-dez.-2009.

____. **O significado da natureza humana em Kant**. Campinas, Série 2, v. 5, n. 1, p. 75-87, jan.-jun., 2010.

____. **O lugar da natureza humana em Kant**. Revista Natureza Humana, São Paulo, v. 19, n. 2, pp. 3-19, jul./dez. 2017.

____. A proposição fundamental da antropologia pragmática e o conceito de cidadão do mundo em Kant. In: REIS, Robson Ramos dos e FAGGION, Andréa (orgs.). **Um filósofo e a Multiplicidade de Dizeres**. Coleção CLE. V. 57, p. 00-00, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITACOATIARA. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Proposta Curricular**, 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco e ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org). O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICHARSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª. ed., 8. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSAS, Firmino e COSTA, Geraldo. **Pesquisa qualitativa em curso de graduação**. Novas Edições Acadêmicas, Schaltungsdient Lange o.H.G., Berlin, 2015.

SAMUEL, Rogel. **O amante das amazonas**. Rio de Janeiro : AIÓ, 1992.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIDEKUN, Antônio. **Direito e valores morais em Kant**. Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 318-331, jul./dez. 2010.

SILVA, Carla Campos Batista. **Kant e a educação para moral: um exercício da liberdade**. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Fraternidade: Uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação**. RBPAE – v. 30, n.3, p. 477 – 496 set./dez.2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora Universitária, 2007.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, p. 250.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção para um novo senso comum: v. 4).

____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de**

Ciências Sociais. 63. Out 2002: p. 237-280.

____. **O colonialismo e o século XXI.** Outras Palavras, 2018. Disponível em: www.outraspalavras.net. Acesso em: 10/08/2020.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem:** um estudo sobre o terror e a cura. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo : Paz e Terra, 1993.

RDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ, Vozes: 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Murawara: Memórias do Povo Mura no município de Itacoatiara** – Relatos de pesquisa. Programa Jovem Cientista Amazônida. Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPEAM. Colaboração Fundação Estadual dos Povos Indígenas – FEPI e Organização das Mulheres Indígenas Mura do Rio Urubu – OMIMRU. Manaus/Itacoatiara – AM, setembro de 2008;

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira.** São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

____. **Educação em Direitos Humanos e Teoria Crítica: por um projeto emancipatório.** São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bokman, 2010.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética.** 9ª. ed. Editora Civilização Brasileira: São Paulo, 1986.

WEIGEL, Valéria Augusta. Educação, Cultura e Globalização. **Contexto & Educação.** Editora UNIJUÍ. Ano 9, n. 38. Abr/Jun. 1995, p.40-48

WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. e LIRA, Márcia Josanne de O. In. BRITO, Rosa Mendonça. **Problemas e possibilidades da Educação escolar indígena na Amazônia.** Manaus: EDUA, 2016.

ZICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.