



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia e História

**Bauru
2020**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Maria Laura Musegante Collacite

Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia e História

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do **Prof.º Dr.º Eli Vagner Francisco Rodrigues**

BAURU

2020

M986e Musegante, Maria Laura
Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia
e História / Maria Laura Musegante. -- Bauru, 2020
100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Prof. Drº Eli Vagner Francisco Rodrigues

1. Educação. 2. Ensino. 3. Filosofia. 4. Direitos
Humanos. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIA LAURA MUSEGANTE COLLACITE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de maio do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciências Humanas e Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica / Unesp, Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação, Bauru, Professor Associado MAXIMILIANO MARTIN VICENTE do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Prof. Dr. VITOR MACHADO do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIA LAURA MUSEGANTE COLLACITE, intitulada "**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, FILOSOFIA E HISTÓRIA**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**EMANCIPA**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final APROVADA. Não havendo mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES



Professor Associado MAXIMILIANO MARTIN VICENTE

Maximiliano Martin

Prof. Dr. VITOR MACHADO



**Dedico esse trabalho
primeiramente a Deus, pois até
aqui me ajudou o Senhor. Ao meu
filho João Pedro, que ele possa
não apenas desfrutar, mas ser um
promotor da dignidade humana.**

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão aqueles que estiveram comigo nessa jornada. Em muitos momentos achei que não seria possível chegar ao fim dessa trajetória, além de toda dedicação que o trabalho exige fatores externos me davam a sensação de que não seria possível.

Por isso quero começar agradecendo a Deus, me sinto privilegiada diante Dele, além de encerrar este trabalho me presenteou com meu amado filho durante o caminho.

Quero agradecer a minha mãe Dinorá, minha grande amiga, meu modelo e minha influenciadora em valores, obrigada pelo tempo dedicado a mim.

Ao meu marido Guilherme, pela compreensão e paciência e por me apoiar na realização desse sonho, estando ao meu lado e encarando comigo todos os desafios.

Ao meu filho que caminhou junto comigo, sendo fator de motivação para chegar aqui.

Ao orientador amigo Prof.º Dr.º Eli Vagner Francisco Rodrigues pelo qual nutro carinho e admiração pela postura pela profissional e pelo ser humano que se revelou para mim essa trajetória, me dando apoio em momentos difíceis e injeções de ânimo nesse dois anos e meio de convivência.

Ao programa Docência para Educação Básica, no que envolve professores e colaboradores, pela dedicação e responsabilidade com a Educação.

Aos meus alunos, pelo sonho de vê-los promover a transformação ética que o mundo carece.

MUSEGANTE, M. L. **Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia e História**. 2020. 100 fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”. – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020.

Resumo

O trabalho aqui descrito tem por objetivo compreender a construção histórica dos Direitos Humanos e, como a análise desse processo pode ser aplicado dentro das Ciências Humanas para a Educação Básica a fim de despertar nos alunos o interesse pelos valores pautados na construção da dignidade humana, tais como a ética, a cidadania e a moral. Concentrando preocupação com a construção e reconstrução de valores, pautada em autores que deem suporte, a prática escolar promotora de emancipação do indivíduo a revisão das teorias dos filósofos Kant e Adorno tornam-se indispensáveis e auxiliam na identificação de quais são os prováveis entraves da estrutura educacional vigente que não permitem a efetivação do ensino da dignidade humana, dentro da disciplina de Filosofia. Como síntese dessas preocupações será proposto um objeto pedagógico de intervenção com uma sequência didática, denominada EMANCIPA, que nasce da necessidade de repensar a função da escola como promotora de esclarecimento, é uma proposta indicada como uma prática possível no currículo de ciências humanas do estado de São Paulo. Pautada na revisão dos autores clássicos e no estímulo da leitura de diferentes gêneros textuais, em especial as HQs, que se referem a dignidade humana, revela-se um conjunto de ações adequadas para discutir em sala de aula a barbárie promovida pela guerra e construir, com base no estímulo ao protagonismo do educando, um provável caminho para se alcançar, por meio da educação, a emancipação do homem.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Emancipação e Filosofia.

MUSEGANTE, M. L. **Education and Emancipation: Human Rights, Philosophy and History**. 2020. 100 fs. Dissertation (Master's) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita". - Faculty of Sciences, Bauru Campus - Graduate Program in Teaching for Basic Education. UNESP, Bauru, 2020.

ABSTRACT

The work described here aims to understand the historical construction of Human Rights and, as an analysis of this process can be applied within Human Sciences for Basic Education and Basic Education until the end of the students or interest in the values calculated in the construction of human dignity, such as ethics, citizenship and morals. Concentrating concern with the construction and reconstruction of values, based on authors who consider support, a school practice that promotes the emancipation of individuals to a review of the theories of the films Kant and Adorno becomes indispensable and aided in the identification of which are the probable ones. obstacles of the current education structure that fails to effect the teaching of human dignity, within the discipline of philosophy. As these apprehensions will be adopted as a pedagogical object of intervention with a didactic sequence, called EMANCIPA, which will occur when it is necessary to rethink a function of the school as a promoter of clarification, it is a proposal presented as a way of using the humanities curriculum. Sao Paulo. Review of classic authors and without reading texts of different genres, especially as comics, which refer to a human dignity, reveals a set of actions displayed to discuss in class the barbarism class promoted by the war and create, based on the stimulus to the protagonism of education, a probable way to achieve, through education, an emancipation of man.

Keywords: Emancipation, Human Rights and Philosophy.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS..... | 15 |
| 1.1 CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIGNIDADE HUMANA, UMA VISÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA SOBRE O TEMA..... | 16 |
| 1.2 AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTOS DA DIGNIDADE HUMANA PARA KANT | 23 |
| 2 DIREITOS HUMANOS: CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO DO HOMEM E PARA O COMBATE A RAZÃO INSTRUMENTAL..... | 288 |
| 2.1 SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, IDEOLOGIA NAZISTA E CONSTITUIÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH): UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA. | 299 |
| 2.2 RAZÃO INSTRUMENTAL: O CAMINHO PARA BARBÁRIE SEGUNDO ADORNO | 38 |
| 2.3 PROJETO ILUMINISTA, UMA FORTE ARMA CONTRA A INSTRUMENTALIZAÇÃO. | 42 |
| 3 PANORAMA SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH). | 45 |
| 3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH), CAMINHO PARA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS. | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO LEGITIMADOR DE DIREITOS PARA TODOS | 51 |
| 3.3 DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA E SUAS INTERAÇÕES COMO MECANISMOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. | 59 |
| 4. PRODUTO | 69 |
| 4.1 A UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS) COMO INSTRUMENTO DE MOTIVAÇÃO PARA APREENDER A FILOSOFAR..... | 71 |
| 4.2 PROPOSTA DE AÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. ... | 75 |
| 5. RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES | 80 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |
| APÊNDICES..... | 87 |
| APÊNDICE 1..... | 88 |
| ANEXOS..... | 91 |
| ANEXO 1..... | 92 |
| ANEXO 2..... | 93 |

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos são vivenciados em diferentes contextos e, provavelmente, em decorrência disso, nem sempre são aplicados de acordo com a sua natureza. Situações como miséria, fome, abandono, injustiça, humilhação de qualquer vertente e tudo o que pode ferir a dignidade da condição de ser humano evidenciam a inobservância dos direitos fundamentais do homem vivenciada quando um indivíduo experimenta estas circunstâncias degradantes.

Neste contexto, para rever os equívocos, tais como desrespeito as diversidades de raça, credo, orientação sexual, idade, profissão e condição econômica na aplicação dos Direitos Humanos e atingir o que se pretende, é preciso reavaliar a compreensão e o entendimento do processo histórico de constituição e internacionalização dos Direitos Humanos e a importância de se pensar a noção de igualdade, liberdade e a definição de direitos fundamentais do homem.

Em consonância com esse pensamento, a perspectiva de aplicação dos Direitos Humanos necessita ser discutida no âmbito educacional. Na sua aplicabilidade, a educação vive um desafio diante dessas situações, que se caracteriza pela prática da educação em Direitos Humanos (EDH) assegurados em leis e currículos educacionais estabelecidos, porém sem efetivar as mudanças pretendidas.

Diante da proposta escolar de ensinar direitos é preciso levar em consideração que o tema da consolidação dos Direitos Humanos enfrenta contrastes frente aos valores da sociedade contemporânea, seja nas oscilações de comportamentos referentes a assuntos polêmicos ou mesmo em discursos conflitantes sobre sua abordagem.

Nesse sentido, atribui-se à escola a funcionalidade de formar adolescentes e jovens por meio de um processo de construção que ao seu final seja permanente e efetivo para compreensão dos Direitos Humanos, como devem ser aplicados e quem deve aplicá-los.

À vista desse cenário a disciplina de Filosofia traz sua contribuição para a Educação Básica nos anos três anos de Ensino Médio. Com a preocupação de atribuir sentido à formação humanista, a disciplina de Filosofia visa, por meio das

teorias filosóficas, desenvolver primeiramente autonomia de pensamento e reflexão, bem como a capacidade de reconhecer o direito de si e do outro, integrando nessa perspectiva valores como alteridade, empatia e respeito mútuo.

Se como uma área do conhecimento, a Filosofia estuda as ações humanas, suas motivações éticas e o desenvolvimento do comportamento moral; na área da Educação Básica esses temas não podem ser descartados.

Sem perder o enfoque da contribuição da Filosofia para a EDH, é eminente que desponte a compreensão da noção do conceito de Dignidade Humana. Um dos legados da disciplina de Filosofia no Ensino Médio é estabelecer relação entre os conceitos filosóficos com a vida cotidiana e, portanto, é preciso que o aluno reconheça a complexidade do que se denomina Dignidade Humana para, posteriormente, tornar-se um agente transformador da realidade em que se insere.

Posto isso, objetiva-se aqui, analisar historicamente a construção e a concepção do conceito de Dignidade Humana, como também sua consolidação junto a noção de Direitos Humanos concebida em 1948 e a elaboração de estratégias de ensino que estimulem sua aplicabilidade no meio social.

Emerge dessa visão que se pode considerar como fio condutor desse trabalho o conceito de Dignidade Humana, ou melhor, como tal conceito pode ser desenvolvido em salas de aula da Educação Básica com a contribuição da Filosofia e da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Para isso esse trabalho foi dividido em quatro etapas, todas amparadas pela necessidade de compreensão do conceito de Dignidade Humana. Na primeira etapa foi realizado um estudo histórico sobre o desenvolvimento do Direitos Humanos como direitos fundamentais ao homem pela contribuição filosófica de pensadores como Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes e John Locke.

Recorrendo ao período Iluminista como suporte ideológico para constituição de uma perspectiva de Dignidade Humana, a adoção da teoria do filósofo Immanuel Kant, faz-se indispensável. Adepto de uma “máxima universal”, Kant projeta no homem a capacidade de emancipação que o tornaria, através do uso da razão, capaz de se reconhecer como ser autônomo e digno de direitos.

Esse estudo pretende destacar a proposta kantiana sobre ação ética e como essa pode ser alimentada pela educação, a fim de ser caminho para emancipação dos estudantes e superação de uma educação voltada para reprodução técnica.

A segunda etapa do texto, dedica-se a explicar danos de uma formação educacional voltada mais para reprodução técnica do que para emancipação. Valendo-se do contexto histórico pós Revolução Industrial, explica como a lógica capitalista levou o homem a trocar a razão emancipadora por uma razão técnica ou instrumental, como defendem os filósofos da escola de Frankfurt. Representante desse pensamento Adorno ganha destaque nesse trabalho, por sinalizar armadilhas dessa nova ideologia, capaz de levar o homem a barbárie, como no caso da Segunda Guerra Mundial. Ainda nesse momento, discute-se o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) - ver anexo B - como bálsamo para defesa da Dignidade Humana.

Em uma terceira etapa, fez-se um levantamento histórico sobre os contrastes entre a formação social do Brasil com características coloniais com a necessidade de criação de uma cultura em Direitos Humanos. Discute-se também função da disciplina de Filosofia como promotora dessa noção de cultura por meio de uma educação que seja direcionada para a valorização do homem e, mais uma vez, a valorização de como ser digno.

Por último, foi pensado como o ensino de Filosofia pode contribuir para a formação integral do aluno dentro de sistema educacional e como considerar a necessidade de se pensar o outro, pode promover em estudantes a adoção de posturas de alteridade, respeito e igualdade.

Após as análises e discussões, o trabalho se encerra com a apresentação do objeto pedagógico de intervenção, que consiste na elaboração de textos (resenhas, indicações, críticas) norteadores para o ensino da dignidade humana e da emancipação.

Metodologicamente tanto o trabalho dissertativo como o objetivo pedagógico de intervenção foram elaborados nos moldes de pesquisa quantitativa com método de revisão bibliográfica de autores consagrados da Filosofia, da literatura e das histórias em quadrinhos (HQs).

Mediante tais ações, a síntese do trabalho é uma sequência didática elaborada em uma Plataforma Sway, contendo sugestões de como levar os

conceitos de ética, dignidade humana e direitos humanos para dentro das aulas de Filosofia. A seleção dos textos propõe combinar enquanto teoria, textos clássicos; enquanto motivação, utilizar outros gêneros textuais, em especial as histórias em quadrinhos (HQs); mas também textos literários e filmes ou novas mídias conforme a necessidade em futuras atualizações desse instrumento pedagógico.

Esse objeto pedagógico visa auxiliar o desenvolvimento do tema em sala de aula de maneira prática, motivadora e abrangente, como mecanismo que possibilitará a promoção da sensibilização do público adolescente para o tema da emancipação como caminho para o reconhecimento da dignidade humana.

1 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

O século XX consolidou-se como século dos contrastes. Por um lado, movimentos históricos de séculos passados como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa trouxeram à tona conceitos e valores como os de liberdade e de igualdade e, atribuíram ao homem, a valorização do status de dignidade humana. Por outro, esse século também vivenciou grandes catástrofes frente a nova condição humana, que puderam ser evidenciadas em diferentes contextos, tais como, a consolidação de teorias racistas, o evolucionismo social, a consolidação de um modelo civilizatório baseado na supremacia europeia e em guerras promovidas nesse período, como o caso da Segunda Guerra Mundial (1939- 1945).

Segundo Comparato (2013), pode-se, ainda, atribuir mais alguns eventos que envolveram o cenário de contrastes do século XX, frente a definição de condição humana.

De um lado, logrou-se cumprir a promessa, anunciada pelos revolucionários franceses de 1789, de universalização da ideia do ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal. De outro lado, porém, a humanidade sofreu, com o surgimento dos Estados totalitários, de inspiração leiga ou religiosa, o mais formidável empreendimento de supressão planejada e sistemática dos direitos do homem, de toda a evolução histórica. De um lado, o Estado do Bem-Estar Social do segundo pós-guerra pareceu concretizar, definitivamente, o ideal socialista de uma igualdade básica de condições de vida para todos os homens. De outro lado, no entanto, a vaga neoliberal deste fim de século demonstrou quão precário é o princípio da solidariedade social, base dos chamados direitos humanos da segunda geração, diante do ressurgimento universal dos ideais individualistas. (COMPARATO, 2013, p.2)

Diante desse cenário, para compreender os contrastes que cercaram a construção dos direitos humanos e rever uma forma de superação dos mesmos, é preciso voltar ao passado e desenvolver uma análise das particularidades de cada período e, por meio desse estudo, ser capaz de analisar teorias e ações que objetivam a valorização do homem como ser digno, como a proposta idealizada por Immanuel Kant.

1.1 CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIGNIDADE HUMANA, UMA VISÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA SOBRE O TEMA.

Construir a noção da dignidade humana contemporaneamente, esbarra em uma acentuada dificuldade em assegurar o exercício da prática dos Direitos Humanos, que enfrentam entre outros obstáculos, a difusão e a propagação de seus valores. Diante do contexto atual, pode-se inferir como causa para essa problemática a desinformação sobre o tema, bem como o desconhecimento de sua construção histórica e de seus princípios; ou ainda, a propagação de informações equivocadas, o que pode acarretar uma visão errônea em sua garantia e na consolidação de seus ideais.

Considerando essa conjuntura, a Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR) evidencia a necessidade de esclarecimento sobre a essência dos Direitos Humanos e incentiva sua aplicação como caminho para transformação de uma sociedade tão desigual. De acordo com a instituição, os direitos fundamentais ainda não são reconhecidos em todas as regiões do mundo.

Por outro lado, 70 anos depois, racismo, discriminação e intolerância permanecem entre os maiores desafios do nosso tempo. Os direitos à liberdade de expressão, associação e reunião — indispensáveis ao funcionamento da sociedade civil — continuam sendo atacados em todas as regiões do mundo. (ONUBR,2020).

Para se estudar a origem dos direitos humanos é preciso voltar para a história e analisar os fatores que legitimaram sua criação. Dentro do processo histórico a declaração de cunho universal não se estruturou nos últimos setenta anos, levando em consideração a data que foi redigida, mas é resultado da conjugação de uma série de acontecimentos anteriores que evidenciam a necessidade de pensar o ser humano pela ótica da dignidade.

Alguns fatores políticos e filosóficos contribuíram para construção de uma nova visão sobre o homem. Com o final da Idade Média, a ascensão dos períodos do Renascimento Cultural e do Iluminismo cooperaram na difusão de um novo conceito de ser humano, no qual, ele estaria apto a seguir a trajetória racional rumo à autonomia.

O período do Renascimento Cultural (século XIV- XVI), foi um momento histórico de grande expressão que colaborou, mesmo que de maneira transitória,

para a formação de uma noção de humanismo. O desenvolvimento do mundo urbano, iniciado no século XI e, posteriormente, associado ao avanço das navegações (século XVI) originou novas possibilidades e necessidades intelectuais. A ciência passou a contribuir para o desenvolvimento da cartografia, da engenharia, do direito e da anatomia.

Situado entre o fim da Idade Média e a transição para a Modernidade, esse período vivenciou o resgate da valorização dos saberes da antiguidade greco-romana, medievais e árabes que se mesclavam diante de novos arranjos comerciais e culturais formados ao redor do Mediterrâneo.

O Renascimento, como indica esse rótulo histórico que o período recebe, será marcado pela retomada dos valores e ideias dos pensadores antigos, considerados originários para a civilização ocidental. Essa fase tem influência na elaboração de certo humanismo cívico que traz à cena novamente e de modo bastante revigorado o conceito de república aristocrática como ideal de governo a ser implantado. (UFSCar, 2018, p.5)

As novas tecnologias e a nova concepção de estética da época, expostas em obras de arte, ajudaram a construir e a representar uma nova mentalidade e conjunto de valores como o racionalismo, que visava explicar cientificamente os fenômenos do mundo, baseando-se na observação e na experimentação das leis que o governam; o naturalismo, que se preocupava com a compreensão e a reprodução, por meio das artes, do mundo natural; o antropocentrismo que coloca o homem no centro do universo por meio da valorização e idealização do homem; o individualismo, que surge da valorização do mérito e capacidade individuais; e o humanismo, síntese de todos esses valores e um novo posicionamento do homem em relação à realidade, uma vez que cada sujeito tem liberdade para tomar decisões na condução de sua vida, sendo este capaz de pensar a realidade por si só.

Outros valores da época que merecem ser mencionados são o universalismo, o homem detém a capacidade de desenvolver todas as áreas do saber; o hedonismo, que considera a valorização dos prazeres carnis e materiais, contrapondo-se à ideia medieval de sofrimento e resignação e o otimismo, valorizando a noção progresso e a capacidade humana de produzir conhecimento.

É no conceito de Humanismo que o Renascimento Cultural (século XIV-XVI), deixa sua marca mais evidente para se pensar a emancipação do homem.

Contrariamente ao que se defendia na Idade Média, o humanismo considera o homem com papel central na produção de conhecimento, pois era dotado de racionalidade e criatividade; sendo assim, o homem torna-se o ser de maior valor dentre os seres existentes.

Na sequência dos fatores históricos, pode-se definir o movimento iluminista, ocorrido no século XVIII, como um momento substancial para transformação do entendimento sobre o ser humano. Ficou conhecido como período de grandes avanços intelectuais e de questionamento sobre a compreensão do uso da razão, sendo assim, decisivo na formação de uma nova concepção de sociedade.

Este período foi um movimento capaz de englobar transformações em diferentes esferas sociais, tais como, a política, a filosofia, a ciência, a produção e a reprodução de valores que norteavam as ações dos diferentes grupos sociais. Por meio de críticas ao Antigo Regime¹ procurou desvencilhar-se da produção de conhecimento impostas pelas instituições religiosas e viabilizou o reconhecimento do pensamento racional e a valorização da ciência que passou a ser vista como o caminho para a superação das “trevas da ignorância e do atraso”.

O movimento Iluminista, ainda, serviu como base ideológica para as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX e o conseqüente amadurecimento da classe burguesa, possibilitando surgir a consolidação de um novo sistema econômico, o capitalismo².

No campo político fundou a noção de indivíduo dotado de direitos individuais, demonstrou os fundamentos propostos para a organização da sociedade pela ótica dos pensadores iluministas: liberdade, igualdade jurídica e razão.

E, na perspectiva política, pode-se considerar, a construção do Estado Moderno³, - Estado que já vinha se consolidando desde o século XV, com o início

¹ Modelo político de Absolutismo Monárquico do século XVI, cujo princípio era o poder completo e irrestrito do governo ratificado pela igreja da época.

² Sistema econômico caracterizado pelas forças de mercado, investimentos privados, divisão do trabalho e de classes sociais.

³ Modelo estatal fruto de um processo histórico de longa duração, o Estado Moderno, teve sua primeira fase no absolutismo monárquico, mas com o desgaste desse regime, o advento de ideias republicanas, a influência do Iluminismo na defesa da liberdade e individualidade do homem, e a contribuição de ideais jusnaturalistas esse aparato estatal passou a dedicar-se a garantia ao respeito a liberdades coletivas ou individuais, bem como, os direitos sociais, os

da crise do sistema absolutista, como um dos marcos no processo de construção da noção de direitos humanos. As transformações políticas do final do século XIX foram, dentre outros fatores, responsáveis por dar novo significado ao conceito de indivíduo uno, detentor de direitos individuais e possuidor de dignidade. O Estado Moderno ergue-se alicerçado na noção de direito natural que serviu de justificativa, mesmo que de maneira ideológica ou teórica, para o homem ocupar posição de igualdade legal frente aos demais.

O primeiro momento da declaração dos direitos humanos surge no momento de construção do Estado moderno e procurar limitar a capacidade que teria o poder político estatal de intervir nas pretensões de autodeterminação de indivíduos e de certos grupos sociais ou religiosos. ” (STREK, 2014, p.536).

É diante desse contexto político que surge o Estado e embasado em correntes filosóficas do século XVII, como a jusnaturalista⁴ de John Locke, por exemplo, na qual altera-se o eixo do homem dentro da sociedade. Agora, perante a nova estrutura de Estado⁵, proposta por Locke, o homem passa a ter status de autônomo pois é detentor de direitos inatos e naturais não dados mais por Deus e, não mais submissos a vontade de um soberano.

políticos, os civis e os humanos de cada membro de sua sociedade. Segundo Anthony Giddens (2008), esse modelo de Estado pressupõe a dissolução da relação cidade/campo, até então fundamental ao modelo estatal anterior o que permitiu reformar sua ordem administrativa.

⁴ O jusnaturalismo também denominado direito natural é universal, imutável e inviolável, é a lei imposta pela natureza a todos aqueles que se encontram em um estado de natureza. A Corrente do Jusnaturalismo defende que o direito é independente da vontade humana, ele existe antes mesmo do homem e acima das leis do homem, para os jusnaturalistas o direito é algo natural e tem como pressupostos os valores do ser humano, e busca sempre um ideal de justiça. (<https://duduhvanin.jusbrasil.com.br/artigos/189321440/jusnaturalismo-e-juspositivismo>)

⁵ A teoria sobre modelo de Estado escolhida para esse trabalho foi a da teoria de John Locke considerando que esse argumentava no sentido da formação de um Estado Liberal que pode um lado defende as liberdades individuais, mas que sofrerá críticas, em determinadas circunstâncias, pela falta de intervenção estatal ou mesmo pelos frutos da desigualdade social que este gera, tópico importante para temática de estudo aqui abordada. Porém não se pode deixar de mencionar outras teorias estatais que contribuíram para formação teoria política e filosófica do Estado. Maquiavel, considerado por muitos como o pai da ciência política, escreveu uma obra clássica “ O Príncipe” (1513), rejeitando propostas idealistas da política, defendendo que a ação do governante deve ser articulada entre a virtú (estratégias de decisões) e a furtú (sorte ou acontecimento). Thomas Hobbes, o primeiro filósofo jusnaturalista, autor da obra “Leviatã” (1651) defende o direito a vida por meio de um pacto social que originaria o Estado. Por último, não menos importante, Jean Jaques Rousseau, também filósofo da corrente jusnaturalista e contratualista, vê no advento da propriedade privada como cauda desequilíbrio para relações sociais, pois essa além de legitimada pelo Estado seria a responsável pela desigualdade entre os homens, gerando violência e escravidão, situação, que para Rousseau, poderia ser superada com substituição do poder absoluto por um contrato social fundado na soberania popular.

Seguindo a lógica do pensamento jusnaturalista, o homem necessita viver em sociedade, no entanto, o Estado surge como mediador dessa convivência, ou seja, um regulador da ação moral humana e garantidor dos direitos fundamentais de cada membro da sociedade, como direitos à vida, à liberdade e à propriedade. Nesse sentido, Lopes e Lobo da Costa (2019), argumentam que segundo a teoria de John Locke:

O estabelecimento de um governo, mas não de um governo absoluto, é a solução adequada. Além disso, o homem não foi destinado a viver sozinho; Deus “o colocou sob fortes imposições de necessidade, conveniência e inclinação, para guiá-lo para a sociedade, assim como o dotou de compreensão e de linguagem para permanecer e desfrutar dela”. Há uma sociedade natural na família, mas ela está aquém da sociedade política, pois o pater famílias “não tem poder legislativo de vida e de morte” sobre os membros de sua família e na verdade não tem poderes “além dos que uma mãe de família pode ter tanto quanto ele”. A sociedade política só existe onde os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores. Isso só pode ser realizado por acordo e consentimento. Liberdade não significa que um homem possa fazer exatamente o que lhe agrada, sem consideração a qualquer lei, pois “a liberdade natural do homem é ser livre de qualquer poder superior na terra, e de não depender do desejo ou da autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para regulamentá-lo”, enquanto sob governo um homem é livre quando tem “um regulamento determinado para guiá-lo, comum a todos daquela sociedade, e criado pelo poder legislativo nela erigido”. (LOCKE, 2019, p.6).

Em conjunto com a formação do Estado e da construção do direito individual, foram os pensadores iluministas que propiciaram uma verdadeira revolução científica. Buscaram compreender a realidade por meio da razão do homem, desenvolveram a ciência através da observação da natureza, combateram velhas tradições, criando uma nova forma de ver o mundo.

É nesse contexto de verdadeira crença no poder da razão humana que ideias políticas novas e radicais surgiram, servindo de base para convicção no homem como ser capaz de usar a razão como estratégia para desvencilhar conceitos sobre a condição humana já superados.

O século XVIII, também apresenta sua contribuição filosófica para promoção da noção de autonomia do indivíduo e do conceito de dignidade. Após analisar o processo histórico de valorização da capacidade humana e a adoção do homem com papel central na condução da sociedade, surge um pensador

que foi capaz de superar discussões propostas pelas correntes racionalistas e empiristas, delimitou o que pode ser conhecido pela razão humana e defendeu a razão como fundamentadora de uma ação ética.

O filósofo Immanuel Kant ⁶, envolto por ideais iluministas de enaltecimento do homem, ressalta sua capacidade racional e a valoração do indivíduo por meio da emancipação. Propunha ao indivíduo que se libertasse da tutela de algumas instituições, pois esse seria o caminho da autonomia e emancipação.

Assim como Locke defendia a existência de direitos naturais que deveriam ser assegurados pelo Estado para proteção do ser humano, Kant, defendia que a valorização do homem como algo absoluto, que não apresenta equivalência com outro ser. Nesse sentido, argumentava a existência de leis morais fundamentadas na ação do indivíduo, capazes de regular a convivência em sociedade.

O ser humano, então, através de sua capacidade única, a racionalidade moral, é chamado a se opor a qualquer tipo de manipulação e instrumentalização da sua própria humanidade e da humanidade de seus convivas. (ANDRADE, 2013, p.24).

Impulsionados pelas teorias emancipatórias e humanistas do período iluminista aliados a noção positivista do Estado⁷, alguns acontecimentos foram de suma importância para valoração do homem como detentor de dignidade, dentre eles, a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789), que juntas consolidam a noção de Estado definida anteriormente.

A Revolução Americana (1776), que marca o início de um contexto histórico conhecido como Era das Revoluções⁸, ocorre no século XVIII em meio à crise do regime absolutista. Ainda dentro desse contexto, o ideário iluminista corroborou para construção de um conjunto de ideias que nortearam a

⁶ O pensamento kantiano sobre a capacidade de pensar o homem como ser racional, livre e autônomo será analisado mais profundamente, sendo este de fundamentação teórica essencial para pensar uma Educação promotora da emancipação.

⁷ A ideia de um Estado positivista deriva do conceito de direito positivo definido por Vanin (2015) como "O direito positivo é aquele que o Estado impõe à coletividade, e que deve estar adaptado aos princípios fundamentais do direito natural". (<https://duduhvanin.jusbrasil.com.br/artigos/189321440/jusnaturalismo-e-juspositivismo>)

⁸ Esse contexto histórico foi nomeado Era das Revoluções pelo historiador Eric Hobsbawm devido os vários acontecimentos de magnitude revolucionária nos campos político, econômico e social.

Constituição Americana que esteve pautada na noção de Estado proposta pelos jusnaturalistas e de valorização do indivíduo autônomo e detentor de direitos.

Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. (EUA, 1776, p.1).

O cenário de crise do absolutismo, propulsor dos ideais da Revolução Francesa, faz dela um movimento de interesse burguês, que envolvia tanto aspectos políticos, jurídicos e culturais que acarretaram a queda do antigo regime na França. Mas esse momento carrega em sua essência, não apenas a construção de um novo modelo de Estado, mas leva consigo a marca da racionalidade, tão valorizada nesse contexto, que permitiu, mesmo que inicialmente e ideologicamente, pensar questões de valorização universal do homem.

Algumas semelhanças no plano ideológico da Revolução Francesa (1789) com a Revolução Americana (1776), fazem desta, também, uma revolução de cunho humanístico.

A Declaração do Homem e do Cidadão, elaborada em 1789 em meio a Revolução Francesa (1789), foi considerada a precursora da noção de dignidade humana, embora apresentando equívocos teoricamente já superados, mas que ainda retrata problemas cotidianos atuais. Um desses equívocos foi a exclusão das mulheres desse status de dignidade elevando apenas aos homens a condição de valorização humana.

No entanto, mesmo com conceitos a serem revistos a Declaração do Homem e do Cidadão, posteriormente foi um dos documentos influenciadores na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁹ (1948),

⁹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece,

cuja marca é a promoção da garantia e do respeito aos direitos do indivíduo. Dessa forma, a Declaração do Homem e do Cidadão (1789) ao mesmo tempo que defende a igualdade de todos (nesse caso homens como já mencionado) perante a lei é a mesma que luta pela liberdade individual.

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei. (ONU, 1948, p.1)

O século XIX foi um período de profundas transformações na sociedade ocidental. Essas transformações acabaram se difundindo e influenciando todo o planeta, o que levou à consolidação do capitalismo.

Diante de uma análise histórica pode-se atribuir a estes fatos transcorridos o embasamento ideológico da construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Mesmo sedimentada em saberes científicos de pensadores filosóficos, a sociedade mundial contemporânea vivencia dicotomias. Por vezes, impera a defesa do homem como ser dotado de valor absoluto e dignidade; enquanto, em outras determinadas situações, seres humanos ainda são submetidos a situações degradantes de sobrevivência.

1.2 AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTOS DA DIGNIDADE HUMANA PARA KANT

A produção filosófica de Kant está inserida em um período histórico¹⁰ em que a razão é um conceito a ser reconstruído. Após um longo processo sob o

pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. (<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>)

¹⁰ A Filosofia do Período Moderno é inaugurada pelo conflito entre os ideais dos pensadores racionalistas, tendo René Descartes como seu expoente, em contraponto com os pensadores empiristas como, por exemplo, David Hume.

controle tutelar de instituições religiosas, o pensamento racional volta à tona como expressão de emancipação do homem.

Os filósofos da modernidade tiveram grande dificuldade em precisar o que é a atividade racional³, gerando definições por vezes controversas para o tema. Kant, no entanto, debruçou-se sobre o tema, e tornou-se um marco para a Filosofia da época, alcançou seu objetivo, demarcar exatamente o que é a razão e quais são os seus limites.

Nesse caso, o pensador iluminista deu novo lugar a razão, seu pensamento permitiu, não só, uma superação dos antigos problemas para conceituação da razão no tocante a produção do conhecimento e na capacidade do que o homem pode produzir conhecimento e as fronteiras do que se pode conhecer, como também, utilizou a razão para justificar a relação do ser humano com o mundo, como um guia de como devemos agir em termos da ética.

Para Kant, as leis morais que regem as ações dos indivíduos deveriam adotar caráter universal, já que as ações devem ser regidas pela razão humana destituída de qualquer influência das instituições, de valores determinados por um contexto histórico ou mesmo por opiniões pessoais, sendo assim, para ele, a concepção de uma ação ética só pode ser auferida pela razão.

De acordo com o próprio filósofo, em sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant (2007) argumenta que, só um ser racional tem capacidade de regular suas ações de acordo com uma lei, é por meio da vontade que a razão se torna prática, sendo assim, a vontade torna-se elo entre a razão e a realidade.

Como para derivar as ações das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente à vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. (KANT, 2007, p. 47).

Para Kant (2007), a vontade pode ser considerada como uma ação traduzida em uma regra ou lei, sendo assim, a razão é determinante para guiar à vontade para aquilo que se entende como bom, ou seja, a razão torna-se o

norte para uma ação ética e se essa é um princípio deve ser seguido como lei ou regra que se estende a todos adotando caráter de universalidade.

“Uma vez que a universalidade da lei, segundo a qual certos efeitos se produzem, constitui aquilo a que se chama propriamente *natureza* no sentido mais lato da palavra (quanto à forma), quer dizer a realidade das coisas, enquanto é determinada por leis universais, o imperativo universal do dever poderia também exprimir-se assim: *Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.*” (KANT, 2007, p.59).

Fazendo um paralelo com a Educação Básica contemporânea, aqui se encontra o ponto chave da colaboração da teoria com a prática. É, segundo Kant, no alimento da razão que reside um ser capaz de pensar o outro por uma vertente ética, isto é, pelo esforço de atingir a razão que conseguimos atingir a noção de dignidade humana.

De acordo com esse pensamento, para uma educação emancipatória, é preciso que a educação vá além de promover o conhecimento acadêmico, ela precisa ser libertadora para que a razão (subjéctiva) de cada aluno se desenvolva no sentido de permitir a promoção de um ser cuja as ações sejam compatíveis com o que se entende de indivíduo íntegro, ou seja, aquele que mantém sua postura com equidade pautada em valores éticos e morais.

Outra relação que podemos estabelecer aqui é a noção de universalidade. Para Kant, a razão prática deve atingir status de universalidade, ou seja, uma ação que não esteja pautada apenas em opiniões pessoais ou subjéctivas, mas que atinja todos os seres racionais.

Levando em consideração esse pensamento, se é papel da educação dotar pessoas para atuar em meio a sociedade, é papel também da educação ensinar regras universais de conduta moral. A adoção e a prática de tais regras pelo estudante não são uma obrigação e sim, uma decisão pessoal. Entretanto, é necessário que este tenha conhecimento de que a ação ética ou razão prática é o caminho para autonomia e, conseqüentemente, para promoção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, no texto Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? Kant (2005) traz outra contribuição para pensar a Educação. Para se chegar a uma ação ética de maneira autônoma e promotora de dignidade humana é preciso vencer os limites do que ele chamou de menoridade.

Esclarecimento [*<Aufklärung>*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*<Aufklärung>*]. (KANT, 2005, p.1)

Sendo assim, Kant (2005) defende o conceito de esclarecimento como o ponto máximo de autonomia do homem. É por meio de um processo de saída da menoridade que se atinge a emancipação.

No entanto, aderir a emancipação ou fazer uso do seu próprio entendimento, pode não ser uma decisão simples e demanda um processo árduo do uso da razão, esbarra numa escolha, por vezes individual, e consiste em abandonar os meios tutelares do pensamento.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiores*), continuam, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. (KANT, 2005, p.1).

Se para o período Iluminista os principais mecanismos tutelares, que afastavam o indivíduo da emancipação, estavam ligados a religião e a política, atualmente há proliferação de meios tutelares que se alimentam da preguiça para emancipação para divulgar ideias do senso comum, fortalecem a dominação de grupos de pessoas sobre as outras e falseiam a noção de emancipação.

O que precisa ficar claro, diante da teoria da razão prática de Kant, é que a racionalidade é o caminho para se atingir a autonomia e a emancipação e a universalidade está na própria liberdade. É através da relação da razão

promotora de emancipação que se torna possível pensar a dignidade humana, pois ela é garantida por meio de leis e regras morais.

2. DIREITOS HUMANOS: CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO DO HOMEM E PARA O COMBATE A RAZÃO INSTRUMENTAL.

Se os séculos XVIII e XIX foram palco para o surgimento de teorias de valorização do homem enquanto ser racional, dotado de direitos naturais e de valor absoluto, o século XX vê emergir movimentos sociais antagônicos a esse tipo de pensamento. Nesse momento histórico, a Europa tem vivenciado o sucesso de um novo regime político e econômico, já no campo científico e ideológico emergem teorias que, supostamente, seriam capazes de justificar a superioridade racial dos povos do norte.

Sendo assim, o século XX ficou conhecido como o breve século, definido pelo historiador Eric Hobsbawm, em seu livro *A Era dos Extremos: o breve século XX*, diante de tantos acontecimentos, sua primeira metade foi palco de episódios terríveis capazes de reconfigurar nações, desfigurar pessoas e de fazer emergir técnicas de destruição em massa no campo científico.

Tais acontecimentos podem ser mencionados como Primeira Guerra Mundial (1914-1918) período Entreguerras e Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Algumas justificativas para as catástrofes desse período são atribuídas ao avanço da industrialização e da tecnologia que produziu além de mecanismos de comunicação, trens, aviões e outros aspectos de logística, produziu também armas de grande poder de destruição em massa, como bombas e canhões. Segundo Giddens (2008):

O impacto das técnicas industriais sobre a guerra concentrou-se primeiramente nas comunicações. Como foi apontado anteriormente, a logística dos transportes militares condicionou sempre vigorosamente não apenas a decretação das guerras, mas também a própria natureza da sociedade de classes. (GIDDENS, 2008, p.240).

No campo ideológico, diferentes grupos davam sua interpretação sobre os ideais Iluministas de Igualdade e Liberdade, o que pulverizou diferentes e

conflitantes pensamentos pela Europa; desde liberais¹¹ e socialistas,¹² até grupos anarquistas¹³ disputavam influência sobre as diversas camadas da sociedade. Essas disputas fomentaram ideias como civilização¹⁴, nação¹⁵, democracia¹⁶ ou totalitarismo¹⁷ e forneceram as justificativas para conflitos em que morreram milhões de pessoas.

Além disso, os ideais imperialistas de dominação e exploração capitalista tomaram o mundo, espalharam-se das nações europeias e de países como Estados Unidos e Japão com forte interesse de expansão comercial para regiões como África, Ásia e América Latina. Formando impérios econômicos, essas potências também mundializaram conflitos, levando a guerra a todos os continentes.

2.1 SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, IDEOLOGIA NAZISTA E CONSTITUIÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH): UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.

O século XX inicia-se sob a forte marca ainda do período Iluminista (século XVIII). Seus ideais estão espalhados por toda Europa, as revoluções e a

¹¹ Adeptos da teoria liberalista que enfatiza os direitos e liberdades individuais, representam um amplo conjunto de ideais que perpassam não apenas a questões políticas e econômicas como a defesa do livre comércio, como também são defensores da liberdade de expressão e de associação religiosa.

¹² Adeptos da teoria da intervenção estatal na economia. Para essa corrente de pensamento o Estado deve ser o regulador das indústrias, deter o controle central dos recursos, em vez de permitir uma autoregulação pelas forças do mercado.

¹³ Grupo de indivíduos que defendem a abolição do Estado e da sua capacidade de punir por meio da violência. Propõe, a adoção de uma sociedade baseada na cooperação voluntária.

¹⁴ Nas palavras de Aquino (2012) sobre a definição de Norbert Elias o significado de civilização pode dizer respeito tanto o coletivo de indivíduos de uma nação, quanto pode estar associado ao termo “cultura” e, no sentido dado pelo dicionário, se referir ao conjunto de valores e crenças de determinado povo.

¹⁵ Conjunto de indivíduos que partilham uma mesma cultura, unidos pela história, quase sempre partilhando um mesmo espaço geográfico

¹⁶ Pelo Dicionário Básico de Filosofia (2001) democracia (do gr. demos: povo e kratos: poder) 1. Regime político no qual a soberania é exercida pelo *povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal. (Japiassú e Marcondes, 2001, p.50)

¹⁷ Regime que subjugava os direitos do indivíduo aos interesses do Estado. Segundo Giddens (2008), “o termo “totalitarismo” começou a ser usado em ataques contra o fascismo italiano no final dos anos de 1920, quando os partidos de oposição foram brutalmente suprimidos; quando os sindicatos, com exceção daqueles financiados pelo Estado, foram abolidos; quando a Câmara de Deputados foi dissolvida; e quando os campos de concentração foram estabelecidos, com a pena de morte sendo instituídas para ofensas políticas. Desde essa época o conceito passou por inúmeras vicissitudes. Foi aplicado a movimentos, partidos, líderes e ideias, porém mais comumente a sistemas políticos”. (GIDDENS, 2008, p.308).

ideia de progresso caracterizam o começo desse novo tempo, marcado por profundas transformações na sociedade, tais como a relação com o trabalho, com o dinheiro e a divisão da sociedade em classes.

A Revolução Industrial foi um processo que ocorreu a partir do século XVIII, caracterizado por um salto no desenvolvimento das forças produtivas que provocou uma grande aceleração da produção; decorrente tanto do aumento de fábricas, quanto de um conjunto de inovações técnicas consequente do uso de máquinas.

A maquinofatura transformou a produção, mas revolucionou as relações de trabalho. Para os burgueses, donos do capital, iniciava a época do progresso, do avanço científico e da riqueza, paralelamente, para os operários inaugurava o tempo da exploração e desigualdade.

A Inglaterra pedia lucros e recebia lucros. Tudo se transformava em lucro. As cidades tinham sua sujeira lucrativa, suas favelas lucrativas, sua fumaça lucrativa, sua desordem lucrativa, sua ignorância lucrativa, seu desespero lucrativo. As novas fábricas e os novos altos-fornos eram como as Pirâmides, mostrando mais a escravização do homem que seu poder. (DEANE, 1982 p.21).

As austeras condições de trabalho, que eram submetidos os proletariados contava com jornadas de trabalho muito longas, esforço físico extremo e condições insalubres. As tensões decorrentes da nova e violenta forma de exploração do trabalho resultaram em diversas formas de resistência, como, por exemplo, na formação dos primeiros sindicatos, que logo incorporaram as greves como forma de luta.

Não distante dessas relações, a Revolução Industrial (século XIX), abre espaço para transformações econômicas em larga escala. De um lado a exploração do proletariado que não possui propriedade e precisam vender seu trabalho para ganhar a vida, de outro a utilização de carvão como combustível, a produção têxtil e a ambição pelo acúmulo de capital, faz do capitalismo uma política econômica bem-sucedida.

Ao mover braços, mãos e dedos, o tecelão aciona o tear manual e assim transforma fio em tecido. É ele que efetivamente tece. A máquina – o tear – executa os movimentos que o operário lhe imprime. Com o tear mecânico, tudo isso muda. A ação de tecer prossegue mesmo quando o operário lhe volta as costas. Este não precisa saber o segredo do seu funcionamento. Basta que emende o fio quando este arrebenta, que substitua os

carretéis vazios, que limpe e lubrifique a máquina e a conserte quando quebra. São outras, portanto, as habilidades requeridas, em geral mais simples e mais fáceis de serem adquiridas. (SINGER, 1988, p.27)

Nesse sentido, o capitalismo foi moldado por uma avalanche do pensamento liberal pronunciado pela burguesia, somando-se a isso, a crença do progresso por meio da valorização de acúmulo de bens materiais, o culto ao trabalho e a nova lógica de produção impulsionaram um novo estilo de vida para o mundo Ocidental. Nesse sentido, Hobsbawm (1979) deixa sua observação:

A história de nosso período é, portanto, desequilibrada. Ela é primariamente a do maciço avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, da ordem social que o representa, das ideias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo: na razão, ciência, progresso e liberalismo. (HOBBSAWM, 1979 p.42)

Frente a esse cenário de valorização da produção e do lucro eclode o primeiro conflito violento do século XX, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um embate em nações imperialistas e industriais.

Embebidos pela noção neoimperialista de disputas por colonizar novos territórios, o choque entre as potências veio impulsionado pela necessidade de controlar os mercados consumidores, aquisição de matéria prima e rotas de comércio. Aliados a necessidade de mercado, a corrida armamentista e o surgimento do furor nacionalista, foram as justificativas para o primeiro conflito em escala global.

Entre os anos de 1914 a 1918, a Europa, que então se vangloriava pelo desenvolvimento científico, pela construção de um Estado regulado por leis e pela criação da noção de humanismo experimentou uma tragédia que custou dez milhões de vidas. Para Giddens (2008), a Primeira Guerra Mundial, vivenciada no período referido acima, também deixou marcas sem precedentes para a humanidade.

A Primeira Guerra Mundial foi a expressão material dos novos modos de guerra industrializada, mas é um erro vê-la como uma de dois tipos específicos de eventos, ou seja, “guerra mundial”. Sem dúvidas que foram sem precedentes, e até então com níveis totalmente inimagináveis de carnificina, seja na duração, seja na extensão espacial. (GIDDENS, 2008, p.248).

Como consequência da guerra veio o enfraquecimento econômico dos países europeus, o que favoreceu a ascensão dos Estados Unidos como potência econômica mundial. O Tratado de Versalhes (1919), acordo de paz firmado no pós-Guerra, gerou nos alemães um sentimento revanchista que foi o fator oficial- que culminou na eclosão da Segunda Guerra Mundial.

Porém outras situações ocorridas no período entre as guerras envervou o caminho da humanidade para a ocorrência da Segunda Guerra Mundial (1934-1945). Podem ser mencionados acontecimentos como a grande crise econômica de 1929 que assolou o mundo como um todo, formação de uma aliança entre Alemanha, Itália e Japão, países descontentes com a destruição de colônias e de mercados. No cenário geográfico mais próximo da ocorrência da Segunda Guerra, pode-se citar a emergência de partidos nacionalistas, o empobrecimento da classe trabalhadora e, como já mencionado anteriormente, a economia e a indústria voltadas para guerra.¹⁸

Neste novo cenário de conflito bélico os partidos nacionalistas ascendem ao poder na forma de ditaduras; Fascismo¹⁹ de Benito Mussolini, na Itália e o Nazismo²⁰ de Hitler, na Alemanha. Por meio da exaltação nacionalista²¹, esses partidos, alimentavam o anticomunismo²², a xenofobia²³ e o racismo²⁴.

A ideologia operante nesse contexto, já não é mais aquela que apostava na racionalidade como forma de emancipação do homem, mas impera uma lógica de vida de desvalorização do outro de acordo com sua nacionalidade, crença ou aspectos físicos.

Segundo Rangel (2015), o conceito de eugenia surge do “advento das ciências naturais que fez emergir uma concepção de que a superioridade política

¹⁸ O agrupamento dos fatores mencionados levou a eclodir a Segunda Grande Guerra. Cada um deles seria merecedor de maior explicação e contextualização, no entanto aqui serão apenas mencionados para esclarecimento das motivações da guerra.

¹⁹ Ideologia nacionalista caracterizada por uma forte liderança, acentuada por uma identidade coletiva e o uso da violência ou da guerra para promover os interesses do Estado. (O LIVRO DA POLÍTICA, 2013, p.341).

²⁰ Ideologia nacionalista que atribui à nação um valor absoluto, considerando unia determinada nação como superior às outras, valorizando tudo o que é nacional em detrimento do que é estrangeiro. (O LIVRO DA POLÍTICA, 2013, p.343).

²¹ Lealdade e devoção a pátria e a crença política de que os interesses da nação devem ser objeto primeiro da democracia política. (O LIVRO DA POLÍTICA, 2013, p.343).

²² Grupos de pessoas que negam a teoria comunista.

²³ Medo, rejeição ou aversão ao estrangeiro.

²⁴ Discriminação contra pessoas, com base em supostas diferenças biológicas. (O LIVRO DA SOCIOLOGIA, 2013, p.343).

e econômica dos europeus se deu devido à sua hereditariedade e ao meio físico favorável”. Esse tipo de pensamento foi defendido por teorias pseudocientíficas conhecidas como racismo científico, que se fundamentava em teorias naturalistas, como Darwinismo²⁵, a inferioridade inata e permanente de alguns grupos sociais.

A antropologia cultural (os evolucionistas culturais) surgiu e se desenvolveu culturalmente sob uma ótica comparativa. Considerava a civilização e o progresso como modelos universais: o progresso era obrigatório e a humanidade única. A partir dela, duas escolas tornaram-se influentes: a escola determinista geográfica, que acreditava que o meio condicionava o desenvolvimento cultural, e a escola de viés racial, que considerava o processo de miscigenação como sinônimo de degeneração racial e social, enaltecendo os tipos raciais puros. Essa escola determinista de cunho racial gerou um ideal político de submissão das raças inferiores ou mesmo sua eliminação (RANGEL,2015, p.15).

Á vista disso, teorias pseudocientíficas disseminadas por cientistas como Francis J. Gatton, serviriam de alicerce para fundamentar práticas preconceituosas e imperialistas contra nações ditas menos desenvolvidas. Isso seria justificável de acordo com Gonçalves (2009), pois, assim como na teoria Darwinista:

...na luta pela sobrevivência muitos seres humanos eram não só menos valiosos, mas destinados a desaparecer, culminou em uma nova ideologia de melhoria da raça humana por meio da ciência. Por trás dessa ideologia estava sir Francis J. Galton, que era parente de Darwin, cujo nome é associado ao surgimento da genética humana e da eugenia. ” (GONÇALVES,2009, p.2).

²⁵ Termo que serve para designar a teoria fundamental do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) segundo a qual a luta pela vida (struggle for life) e a seleção natural são consideradas como os mecanismos essenciais da evolução dos seres vivos. A ideia de seleção natural encontra-se no cerne do pensamento biológico de Darwin. Sua significação é a seguinte: os organismos vivos formam populações denominadas espécies e apresentam "variações" graças às quais certos indivíduos são melhor "adaptados" a seu meio ambiente e engendram uma descendência mais numerosa; assim, a "seleção natural" designa o conjunto dos mecanismos que triam (escolhem) os melhores indivíduos; e, graças à "luta pela vida", as populações evoluem lentamente, vale dizer, se transformam e se diversificam produzindo formas cada vez mais complexas. E na Origem das espécies (1859) que se encontra a exposição "canônica" da teoria da evolução por seleção natural. darwinismo social Concepção socioideológica que idealiza a concorrência econômica e a justifica pelo princípio natural da concorrência vital, a ponto de dizer que a exploração de uma classe por outra classe também é natural e necessária ao bom funcionamento da sociedade. Em Darwin, a expressão "concorrência vital" não possui essa conotação ideológica: para ele, o melhor, o mais apto, não é outro senão aquele que encontra, por acaso. Um meio favorável à sua sobrevivência não considerado como o melhor em si. A concorrência vital, diferentemente do darwinismo social, de cunho malthusiano, é apenas o meio pelo qual a natureza opera a seleção: luta entre cada indivíduo e seu meio. (Japiassú e Marcondes, 2001, p.48)

Tal teoria, contraditoriamente oposta ao pensamento kantiano de emancipação por meio de uma lei moral e jusnaturalista de garantia de direitos por meio da lei positiva, culminou em práticas de desvalorização da vida humana.

Dentre tantos fatos históricos a serem mencionados mediante essa perspectiva, faz-se necessário entender essa “civilização” com tendência constante à guerra. Nesse trabalho deve-se destacar a brutalidade do Holocausto, vivido durante o período 1939 a 1945, ou de Segunda Guerra Mundial utilizando a ótica de Adorno sobre os fatores que direcionaram a Alemanha Nazista para barbárie.

Atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 1995, p. 155).

Na Alemanha Nazista, Hitler inspirou nacionalistas defensores da supremacia racial e de doutrinas eugenistas de segregação a promover a esterilização e extermínio em massa de judeus. Dominados pelo ódio e justificados por uma pseudociência incorporados pelos nazistas, aprisionaram judeus, e outros grupos sociais considerados menos “puros”. Os aprisionados foram vítimas de diversos experimentos genéticos por parte dos alemães, como também foram submetidos a trabalhos forçados nos campos de concentração e a todo tipo de tortura, fome, maus tratos e perseguição. Para além disso, muitos foram mortos em câmaras de gás. De acordo com Guerra (2006):

Em julho de 1933, foi decretada lei de esterilização compulsória de diversas categorias de “defeituosos” e, com o início da Segunda Guerra Mundial, os alemães considerados mentalmente deficientes passaram a ser mortos em câmaras de gás. Médicos nazistas realizavam experimentos em prisioneiros nos campos de concentração, e, em Auschwitz, Mengele dedicou-se ao estudo de gêmeos para investigar a contribuição genética ao desenvolvimento de características normais e patológicas – de 1.500 pares de gêmeos submetidos a suas experiências, menos de 200 sobreviveram. (GUERRA, 2006 p.5).

Esses tipos de barbáries eram vivenciados em todos os campos de concentração nazistas, conhecidos por aprisionar e cometer o extermínio dos

judeus, mas teve como expoente Auschwitz. Construído em terras polonesas ocupadas por alemães, Auschwitz tornou-se símbolo do Holocausto e palco para um dos maiores eventos que feriu mortalmente a noção de humanização construída nos séculos XVII e XVIII.

Os ideais nazistas convenciam grande contingente de pessoas ao seu redor, captavam as insatisfações das massas e atrelavam as soluções em uma única liderança, Hitler. Utilizavam a propaganda como modo de convencimento de seus interesses.

A comunicação hábil cegou uma nação sobre a barbárie que o sistema totalitário estava cometendo e as mortes nos campos de concentração eram imperceptíveis diante do apelo de supremacia nazista. A crença na invencibilidade nazista, alienou os alemães que consentiram com os crimes contra a humanidade que ficaram despercebidos diante dos mecanismos de convencimento como cartazes, panfletos, publicações gerais, além de comícios e marcha que mobilizavam multidões a negar o status de humano e coisificar o outro e a própria consciência de si. Nessa conjuntura, a marca deixada pela Segunda Grande Guerra para a história, traz consigo danos irreparáveis para a noção de dignidade humana.

Seguindo pela ótica da ética e da valorização do ser humano, o mais aterrorizante, no que se trata do Holocausto, é perceber que as ações ali praticadas foram pensadas pelo homem contra a própria humanidade.

Auschwitz foi cenário de horrores praticados pelo próprio homem, que permitiu o surgimento de mecanismos capazes de transformar-se em uma indústria do extermínio. A atividade racional valorizada por Kant como forma do homem atingir a emancipação, reveste-se nesse contexto de ferramenta de crueldade, domínio e intolerância racial contra aqueles considerados mais fracos.

Evidenciando os horrores de Auschwitz o filósofo Adorno (1995), um dos representantes da Escola de Frankfurt²⁶, em sua palestra “Educação Após Auschwitz”, defende a posição Kantiana de autonomia e emancipação como uma forma de combate a mecanismos de poder que geram a barbárie.

²⁶ Uma escola de teoria social interdisciplinar, originalmente conhecida com Instituto para Pesquisa Social, afiliada à Universidade de Frankfurt. A escola impulsionou o pensamento neomarxista no século XX. (O LIVRO da SOCIOLOGIA, 2013, p.341)

Porém justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. (ADORNO, 1995, p.124).

O combate aos mecanismos de poder, que levaram ao surgimento dos algozes de Auschwitz, ocorre por meio do incentivo a reflexão e a luta contra a falta de autonomia. Outro fator a ser revisto, para que se consiga superar posturas como as adotadas na Segunda Guerra, é a relação do homem com a tecnologia.²⁷

A Guerra chega ao fim em 1945, deixando a Europa arrasada, a Alemanha sobre custódia dos russos, sobreviventes em busca de novas perspectivas e milhões de mortos para trás. Mortos, que se foram sem entender quais crimes teriam cometido, ou sem entender a justificativa de perder a vida de maneira tão brutal.

Diante disso, não é possível negar o argumento de Adorno, a reificação (ou coisificação) desconfigura o homem; tanto o dominado, como o dominador. A reificação não deixa de ser consequência dos fatores históricos mencionados, ascensão dos partidos totalitaristas²⁸, a expansão descontrolada da sociedade industrial e da sociedade de consumo que cria um abismo cada vez maior entre os burgueses e proletários e a redução da razão defendida pelos iluministas em técnica matemática que desumaniza e desqualifica o homem enquanto indivíduo.

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto ou maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período de liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de

²⁷ Os efeitos da relação entre o homem e o domínio da tecnologia será explicitado, posteriormente, sob a ótica de Adorno. Por meio do conceito de Razão Instrumental, Adorno, defende que a técnica passou a ser mecanismo de dominação, não apenas do homem para natureza, como também, do homem para o homem.

²⁸ Regime que subjuga os direitos dos indivíduos em favor dos interesses do Estado através do controle dos assuntos políticos econômicos e da prescrição de atitude, valores, crenças da população. (O LIVRO DA POLÍTICA, 2013, p.343).

cada indivíduo; seria digno de escárnio a sociedade que conseguisse transformar homens em indivíduos. (ADORNO e HORKHEIMER,1947, p.24)

Ainda em a Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1947), argumentam sobre a lógica da razão instrumental (técnica matemática travestida de ciência) como fonte de dominação não apenas da natureza como do próprio homem e no qual o capitalismo e a produção fabril são os maiores responsáveis. Nesse sentido o império da razão instrumental, alimentado pelo capitalismo desenfreado, torna-se mais um mecanismo que levou à barbárie da guerra.

Apesar de seu alheamento a matemática, Bacon captou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na complacência em face aos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviços de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários não importam a sua origem. (ADORNO e HORKHEIMER,1947, p.18)

Diante do fim desse cenário de horrores e de reconstrução da Europa, foi criada em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de buscar a paz e o desenvolvimento mundial, por meio da cooperação entre países; não deixou de ser, dentro do contexto de pós-guerra, um mecanismo para defender e proteger a liberdade em grupo ou individual dos indivíduos.²⁹

Na Carta, as Nações Unidas (1945) passam a ser um estímulo para reconsideração do status de ser humano ao homem, que a partir de então, teria mais um órgão regulador e promotor dos direitos fundamentais.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS
NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS
a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer

²⁹ Essa noção de proteção a liberdade (individual ou em grupo), pode ser considerado um resgate aos ideais Iluministas. Filósofos e pensadores, do século das Luzes, defendiam um Estado capaz de assegurar direitos fundamentais ao ser humano, sendo um desses, a liberdade. Temática abordada no primeiro capítulo.

condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. (BRASIL, 1945, p.1).

É através da Carta das Nações Unidas, que em 10 de dezembro de 1948, nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que traz em sua essência a defesa a dignidade humana em todos os aspectos, seja por meio dos direitos fundamentais, seja pela defesa das diferentes formas de liberdade- culto, expressão, de ir e vir, entre outras - ou ainda pela valorização das diferenças – cultural, gênero, raça, sexualidade.

Decorrente da criação da DUDH, os direitos passam a ser compreendidos como aqueles inerentes ao ser humano, estando garantidos legalmente pela própria lei de direitos humanos. Sem dúvida, a DUDH é um marco do regaste ao humanismo pós Segunda Guerra Mundial.

Em consequência, há uma valoração do tema, muito embora isso já seja um avanço considerável decorre daí o anseio de muitos educadores em vivenciar as práticas humanistas, necessitando de embasamento teórico e legal para tanto. A relação desse trabalho com o que já foi discutido, se faz na averiguação da aplicabilidade ou na difusão do conceito de dignidade humana por meio do ensino dos direitos humanos na Educação Básica brasileira utilizando para isso o contexto histórico que precede sua construção, o pensamento de filósofos que justificam sua necessidade e aplicação na realidade contemporânea.

2.2 RAZÃO INSTRUMENTAL: O CAMINHO PARA BARBÁRIE SEGUNDO ADORNO

Os fundadores da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, foram pensadores que elaboraram suas teorias no auge da propagação do nazismo e tinham como objetivo compreender como a reprodutividade técnica pode ser alienante para o homem, e como consequência, essa mesma técnica pode desconfigurar o humanismo construído pelos pensadores do século anterior. Tal ideia pode ser evidenciada no texto Dialética do Esclarecimento, na qual Adorno e Horkheimer (1947):

O que nos propusemos era de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado

verdadeiramente humano está se afundando numa nova espécie de barbárie (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p.3).

Em *Dialética do Esclarecimento*, os pensadores focam suas atenções para o problema da racionalidade. Para eles, a promessa de liberdade advinda pelo emprego da racionalidade pode ser considerada como um engano, na realidade, o projeto iluminista teria falhado e a racionalidade tornou-se um mecanismo de controle das massas e não de emancipação.

No entanto, Adorno vai além no tocante a ao desenvolvimento do que ele chamou de Razão Instrumental. Para ele, a razão emancipatória se reconfigurou diante da técnica e transformou-se em uma ferramenta lógica do pensamento, voltada estritamente para o desenvolvimento mercadológico.

Aqui reside o problema dessa razão, se o proveito é produção, o desenvolvimento e a tecnologia, a descoberta de um remédio para cura de uma doença e o desenvolvimento de uma arma de destruição em massa passam a ter valor equivalente, isso nega o sentido de humanidade.

Adorno via esses princípios imperar no contexto de Segunda Guerra Mundial. Na realidade, para o pensador foi o caráter desumanizador da razão instrumental que permitiu que a barbárie se instalasse nos campos de concentração.

A produção tecnológica da época foi um catalisador para o processo de reificação, ou seja, o tipo de tecnologia produzida não visava o desenvolvimento humano, ao contrário, desprovia o homem de sua humanidade, pois seu objetivo era a morte e destruição. Nas palavras de Esteves e Valverde (2016):

Em *Educação após Auschwitz*, palestra ministrada para a Rádio de Hessen, em 1965, Adorno expõe o ambiente tecnológico ao qual as pessoas estão submetidas e que repercute sobre suas condutas: trata-se da subtração, nas ações das pessoas, de tudo o que seja subjetivo; contudo, elas se esquecem de que a tecnologia, ela mesma, é instrumento de poder e fetiche – pessoas constroem ferrovias que conduzem a campos de concentração sem se preocuparem com a finalidade da rota, mas apenas com sua rapidez e fluência. Em *Na Colônia Penal*, Franz Kafka narra o encantamento de um oficial com um instrumento de tortura, e descreve a eficiência e a higiene deste, sem se importar com o torturado. Adorno denomina esse pensamento e conduta de “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, p. 133): aqueles que a portam são coisas e tratam aos demais também como tais – a frieza e a incapacidade das pessoas de formar e demonstrar afeto são canalizadas para os instrumentos [meios], mecanismos sem os quais Auschwitz não teria sido possível. (ESTEVES e VALVERDE, 2016, p. 262).

O uso da tecnologia tornou-se um paradoxo, entre criticidade proposta pelo filósofo Kant que via no processo de emancipação e esclarecimento o caminho para a liberdade e a capacidade de governar a si mesmo e, nesse sentido, é a maneira de livrar-se de: “Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade ” (Kant, 2005, p.63) e instrumentalização operacional, que permitiram segundo Adorno (1995), a barbárie responsável por transformar os indivíduos em seres individualistas capazes de promover a coisificação do ser humano.

Assim, essa lógica operacionalizante tornou-se responsável por uma nova consciência no indivíduo, uma consciência da repetição técnica, fundamentada no mercado e na proliferação da intolerância. A razão tornou-se instrumentalizada a ponto de insensibilizar um ser humano em relação a outro. Hannah Arendt é outra filósofa indispensável para essa discussão, sua teoria tem a preocupação de identificar as motivações que levaram ao nazismo e, como superá-las para que esse não regresse ao poder. Mesmo sendo de origem judia, Arendt, estuda como o totalitarismo enquanto ideologia e reconhece a capacidade desse sistema em anular a subjetividade do sujeito, a ponto de esse não reconhecer o teor de suas ações.

Nesse sentido, Arendt (2012), argumenta que nem sempre o motor de uma ação maléfica nasce no desejo de fazer o mal, mas, em vez disso, operam por meio de falhas do pensamento. Essa perspectiva mostra a incapacidade de as massas julgarem o valor das ações diante do pensamento de as fraquezas eram um legado de gente primitiva.

Num mundo incompreensível e em perpétua mudança, as massas haviam chegado a um ponto em que, ao mesmo tempo, acreditavam em tudo e em nada, julgavam que tudo era possível e que nada era verdadeiro. A própria mistura, por si, já era bastante notável, pois significava o fim da ilusão de que a credulidade fosse fraqueza de gente primitiva e ingênua, e que o cinismo fosse o vício superior dos espíritos refinados. (ARENDR, 2012, p.145).

Dentro dessa perspectiva, Arendt aproxima-se de Adorno. Se para ela o mal pode ser considerado como algo que todos os homens são capazes, mesmo

que por uma falha, Adorno diz que se essas ações não forem revistas a sociedade volta a caminhar rumo a barbárie.

Para Adorno, novamente é a razão instrumentalizada que permite o homem chegar ao ponto de cometer falhas racionais que levam a cometer atrocidades como as vividas no tempo de Holocausto. O progresso até pode criar riquezas, mas leva ao colapso da responsabilidade e da consciência humana.

Rodrigues (2017) argumenta que a partir da produção tecnológica, os homens ficaram desprovidos de sua humanidade, reproduzindo e repassando, por meio de máquinas um tratamento degradante e monstruoso ao seu semelhante.

Note-se, o papel de distanciamento proporcionado pela tecnologia na operacionalização do massacre de seres humanos. Quanto mais tecnológico mais limpo o processo, quanto mais tecnológico menos culpa o operador do processo e da máquina de extermínio mais distante de minha decisão está a morte do outro. Some-se a isso toda a estrutura da hierarquia militar e ninguém será responsável, ao final, pela morte de milhões de pessoas. Auschwitz, este é seu horror maior, é fruto da tecnologia, da ciência e da operacionalização racional de meios para chegar a fins. Goya criou uma obra muito famosa na qual ele insere a frase “O sono da razão produz monstros.” Se fizermos um paralelo com a mensagem de Goya podemos afirmar que Auschwitz produziu monstros através de uma razão acordada, isto é, consciente de sua operacionalização material, matemática, científica. (RODRIGUES, 2017, p.179).

Considerando o contexto de guerra da Europa, a construção de campos de concentração na Alemanha Nazista e a brutalidade de Auschwitz, Adorno em sua palestra “Educação após Auschwitz” proferida em 1965, chama a atenção de todos para romper com a razão instrumentalizada que possibilita a reconstrução de práticas de barbárie contra a humanidade e regressar à noção de razão libertária de valorização do homem como ser munido de dignidade.

Ao proferir sua palestra, Adorno, entrevia a possibilidade de um retorno a barbárie de Auschwitz, caso o homem não repense a função do outro na sociedade. A teoria frankfurtiana deixa de sobreaviso as consequências da razão instrumental.

Contemporaneamente, o individualismo, o consumismo e o imediatismo são sinais da falta de humanização e da valorização do outro, motivos pelos

quais a sociedade deve se atentar. O alerta de Adorno, sobre romper com uma razão desumanizadora, era para que Auschwitz não se repita, nesse sentido, via na educação a forma de superação dessa problemática através da emergência de uma educação humanizadora e atenta a formação da consciência crítica.

2.3 PROJETO ILUMINISTA, UMA FORTE ARMA CONTRA A INSTRUMENTALIZAÇÃO.

Perante todo o contexto histórico de barbárie vivenciado por Adorno, este deixa ao longo de sua obra um questionamento que perpassa a educação e fomenta as discussões nas aulas de Filosofia da Educação Básica.

A preocupação central concentra-se na instrumentalização da razão, mesmo após o final da Segunda Guerra, a lógica de mercado, em vigor, que seguia a técnica capaz de cegar pessoas ao ponto de naturalizar a barbárie, torna-se tema central para Adorno.

Permeando essa lógica a educação instrumentalizada acarreta, segundo Adorno, conhecimentos que aumentam a alienação³⁰ e, como consequência disso, a educação passa a seguir o sentido contrário à sua essência, ou seja, passa a ser fator de promoção da desigualdade entre pessoas, classificando-as entre mais ou menos especializadas, degradando mais uma vez a concepção de dignidade humana.

Em *A Filosofia e os professores*, palestra ministrada para a Casa do Estudante de Frankfurt, em 1961, Adorno considerou – também argumentando que a lógica da sociedade inclina à adaptação – que a divisão do trabalho e a necessidade de profissionais especializados contribuem para a crença cega nos fatos, naturalizando-os, e para a subtração de qualquer racionalidade e procedimento que não se rendam a eles. A educação que apenas se adapta à realidade inclina o educando a se limitar, igualmente, aos fatos, uma vez que este introjeta o *modus operandi* de ciências dedicadas apenas a seus respectivos objetos e métodos formais, rompendo laços entre o objeto estudado e a consideração que o sujeito poderia e deveria fazer ao estudá-lo. O resultado são saberes constituídos como pesos mortos a serem carregados pelo educando e que aumentam sua “autoalienação” (ADORNO, 1995, p. 69), arraigam a heteronomia à medida que são substitutos da reflexão crítica. (ESTEVES e VALVERDE, 2016, p. 261)

³⁰ Conforme indicada por Karl Marx, a condição dos trabalhadores que se sentem distantes de si mesmos ou da sociedade devido a uma falta de poder, controle e satisfação. Marx atribuiu isso à sociedade capitalista, onde os meios de produção são propriedade privada. O conceito foi desenvolvido no pós-guerra por vários pensadores. (O LIVRO DA SOCIOLOGIA, 2013, p.340)

Com a expansão da aplicação da ciência voltada apenas para produção técnica, o aumento do consumo e conseqüentemente a expansão da produção industrial, Adorno questiona porque a revolução racional proposta pelo Iluminismo de valorização do homem não aconteceu?

Adorno e Horkheimer (1947) respondem em *Dialética do Esclarecimento*:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins de economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p.6).

Ao contrário do que pensava Kant, Adorno não tinha uma visão otimista para o desenvolvimento da sociedade. De acordo com o autor enquanto a razão instrumental foi uma ferramenta legitimada, o ser humano estará sempre na busca de fins úteis para sua produção, isso tornaria o projeto Iluminista ilusório.

Apesar de adotar um certo pessimismo frente ao pensamento Iluminista, Adorno (1995), vê na educação, mesmo que com espaço restrito, o caminho para o que ele denominou de “desbarbarização”. Para ele, a educação carrega a missão de formar indivíduos capazes de resistir as tentações da razão instrumental que caminha junto a lógica de mercado e que acarreta a barbárie e capazes de atuar como agentes sociais de transformação e valorização do outro, reconhecendo de maneira consciente, que o outro também tem seus direitos, suas particularidades e enaltecendo a noção de dignidade humana. Adorno (1995) expressa esse pensamento nos seguintes dizeres:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de *resistir* a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se de tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

Diante do confronto dos pensamentos de Adorno e Kant, é indispensável pensar um mecanismo pedagógico que auxilie des-instrumentalizar a razão, na medida do possível, para encontrar formas de promover nos estudantes uma reflexão sobre o projeto kantiano.

Por meio da contraposição das teorias mencionadas, os dois projetos de razão, fica evidente a necessidade da educação promovendo uma reflexão sobre a necessidade de frear a alienação social advinda da razão instrumental reprodutora de técnica e valorizar a razão crítica, autônoma e emancipatória que leva o sujeito a pensar por si e assim, gerar uma humanização das relações sociais.

3 PANORAMA SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH).

Não é novidade para discussões educacionais que a escola carrega em seu cerne o papel fundamental na formação de valores sociais. Além de estar explícito em legislações ou mesmo nos currículos educacionais, a prática do ensino humanista tem por finalidade o ensino da ética, a sensibilização para empatia, e engajamento na formação de cidadãos, mesmo de que maneira implícita, deve ser abordada como fonte de esclarecimento.

Mediante as diferentes posturas educacionais fica o questionamento do quanto uma formação esclarecedora sobre os direitos humanos pode permanecer velada pela prática docente ou se é o momento de encarar a educação de indivíduos que serão cidadãos capazes de respeitar e promover uma vida digna a todas as pessoas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) diz:

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2018, p.1).

O resgate da formação humanista sugere que por meio dela, sejam respeitados os direitos e a liberdade, elementos indispensáveis para formação da dignidade e que devem ser garantidos para todos sem qualquer tipo de discriminação, seja pela nacionalidade, gênero, cor, orientação sexual, religião e/ou política.

Em consonância com esse pensamento, a escola, fundamentada na promoção de direitos, deve constituir-se como meio de formação da autonomia do indivíduo, pois, em sua essência, carrega a tarefa de formação integral do sujeito ao que se refere à ética, cidadania, respeito ao outro e dignidade. Como amparo a essa ideia Benevides (2007) sustenta que:

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois não somos apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. O seu comportamento estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o

mal. A dignidade decorre de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. (BENEVIDES, 2007, p.4)

Complementando esse pensamento é imperativo que a prática docente deva ir além da formação acadêmica e do processo de aprendizagem do conteúdo das disciplinas escolares. Como o alerta do pensamento de Adorno, ela deve, também, contemplar a humanização do indivíduo no que se refere ao convívio, entendendo a razão da existência de regras de convivência para a manutenção das interações sociais proporcionadas pela escola e que se estendem para toda sociedade.

Nesse sentido, há campo para aplicar conceitos como ética, moral, tolerância e direitos humanos na educação e se torna emergente a criação de ferramentas educacionais que aproxime o público jovem dessa temática.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH), CAMINHO PARA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS.

Ao longo da história, a concepção da noção de dignidade humana sempre sofreu ameaças, associada a momentos de instabilidade social, de enfraquecimento da vivência dos valores morais e de lutas para conquista ou garantia de direitos promovidos pelo próprio ser humano. Percebe-se que esses fatores não ficaram restritos a um período histórico ou concentrados em apenas uma localidade.

Como visto no capítulo primeiro, a noção de sujeito dotado de direitos fundamentais, surge num contexto de revoluções – Industrial (1760), Americana (1776) e Francesa (1789) – que tinham como princípio tirar as amarras ou tutelas do homem promovidas pelas instituições religiosas e políticas que limitavam a capacidade de pensar e agir do indivíduo e assim distorciam a noção de liberdade.

Num segundo momento, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) assume o cenário histórico de valorização da vida de alguns em detrimento da vida de outros. O projeto nazista conhecido como solução final, pregava por meio do discurso nacionalista, a supremacia racial dos alemães e, assim, determinou

uma campanha de nacionalização que resultou no surgimento dos campos de concentração, um local de massacre e extermínio dos judeus, que já não tinham seus direitos fundamentais reconhecidos.

Segundo Fischmann (2009), eventos como os mencionados, apesar de inaceitáveis foram os impulsionadores da DUDH.

De fato, a elaboração de direitos com sentido universal vinha desde a Revolução Francesa, mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada e proclamada como retorno a uma pauta da humanidade que fora interrompida pela ruptura que o totalitarismo nazista representou. Dessa forma, a Declaração Universal significa o momento fundador da reconstrução dos direitos humanos. (FISCHMAN, 2009, p.3)

No Brasil, a história de construção de uma prática humanista não se dissociou de aspectos da história de outros contextos. Após três séculos de escravidão, marcados pela exploração de um sobre o outro, a história do Brasil passou ainda pela legitimação de governos oligárquicos que favoreciam o poder econômico e social de pequenos grupos e por períodos ditatoriais que restringiam a liberdade do cidadão.

Pensar a igualdade humana por meio de direitos ditos fundamentais diante dos resquícios do conservadorismo da história brasileira, que se formou sob a ótica de desafeição pelo homem e da descaracterização da condição humana, exige uma mudança na mentalidade de uma população que convive com resquícios dos valores tradicionais de um passado de exploração

Ao longo dos séculos as relações sociais no Brasil estruturaram-se sobre o domínio da opressão exercida por determinados grupos étnicos, religiosos, de diferentes condições sociais, gênero, orientação sexual, ou seja, do que se considera diversidade. Essa ideia pode ser a justificativa para ainda existir resistência a esse conceito, reforçado por um alto grau de desinformação, incorporação de preconceitos que geram estigmatizações dos indivíduos e inevitável violação dos direitos humanos.

Sendo assim, a transformação de mentalidade da cultura brasileira frente a diversidade e aos direitos humanos se inicia pela afirmação de que uma sociedade justa é aquela que valoriza as diferenças e se enriquece com elas, promovendo igualdade de direitos, o que não significa atender a todos do mesmo jeito, mas considerar as necessidades e as singularidades de cada um. Essa

deve ser a conquista da educação, criar condições e ser o ponto inicial de tais transformações.

Ainda, seguindo o pensamento de Fischmann (2009), o caminho encontrado para edificação dos direitos humanos no Brasil passa pela luta pela democracia, sendo essa conquistada apenas com a constituição de 1988 após queda do regime ditatorial iniciado em 1964.

Da mesma forma, as lutas pela democracia no Brasil eram antigas, mas foram interrompidas pela ditadura militar que se instalou no país em 1964; a Constituição brasileira de 1988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou. Assim, significa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil. (FISCHMAN, 2009, p.3)

Desta maneira, afirma-se a notável juventude na valorização do pensamento humanista na sociedade brasileira, pensamento esse que nasce com a democracia brasileira e juntos percorrem uma trajetória de lutas e conquistas sociais, lutas e resistências que sempre existiram, mas que ganham uma projeção maior diante do contexto histórico de busca pela redemocratização.

Desde os tempos de ditadura emergem grupos de resistência que lutavam contra a violência, contra tortura e falta de liberdade. Por meio de protestos que envolviam a ação do povo, deram início pela nova constituição federal (1988) as mudanças políticas até hoje em andamento.

Da mesma forma, nossa Constituição foi fruto da negociação e do acordo possível no momento em que foi promulgada. Reafirmou em si o poder constituinte do povo (art.1º parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”), inovando na temática da possibilidade do exercício da democracia direta por meio da iniciativa popular, não existente em constituições brasileiras anteriores. (FISCHMAN, 2009, p.3)

Esse processo de redemocratização, ocorreu pela participação popular e, com a averbação da constituição de 1988, quando se entende, de fato, a necessidade de pensar os direitos humanos. A democracia é um ganho para a liberdade civil e abre portas para entrada de ideais iluministas numa sociedade carente de direitos sociais. O PNEDH (2018) conta parte dessa história.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil,

a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional. (BRASIL, 2018, p.8)

Aqui reside um século marcado pela luta para garantia de direitos no Brasil, que foram assegurados na nova constituição, a Constituição Cidadã – por ser a constituição que marca o período de redemocratização do país. Foi nesse contexto, inclusive, que se averbou o direito ao acesso e a universalização da educação.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.34).

Nesse sentido, os direitos humanos devem assumir duas vertentes de aplicação. A primeira vertente é institucionalizada, sedimentada em leis e mecanismos de proteção, aplicadas por entidades e instituições reguladoras de sua prática e, dessa forma, deve se fazer cumprir como direito, bem como fiscalizar diferentes formas de violações.

A segunda vertente é a instituição de uma cultura dos direitos humanos, promovida por uma mudança de mentalidade onde está inserida, de caráter processual e que, por isso mesmo, leva tempo para se consolidar. Essa segunda vertente caminha junto a educação. O PNEDH (2018), contribui para esse pensamento, revelando a necessidade de exercitar por meio da educação ações que promovam ressignificação dessa cultura.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para:

- criar uma cultura universal dos direitos humanos;

- exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2018, p.12)

Benevides (2007), vai além nesse pensamento, ele argumenta que a cultura em direitos humanos é possibilitada pela EDH, sendo assim, educar para direitos humanos é assumir a responsabilidade de uma formação ampla ao ponto de não apenas ensinar quais são os direitos que são pertinentes ao sujeito como ser humano, como também visa transformar a prática dos sujeitos a fim de aplicar tais valores numa coletividade.

O que significa dizer que queremos trabalhar com educação em direitos humanos? A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p.8)

Mediante o exposto, contesta-se quais os obstáculos para a consumação da EDH na Educação Básica atual. Os problemas que barram a efetivação de uma cultura dos direitos humanos não são apenas educacionais ou pedagógicos, são associados a inúmeras causas; mas podem se enfraquecer com a intervenção de uma proposta curricular planejada para repensar as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens, futuros cidadãos.

As causas sociais que podem enfraquecer o trabalho EDH não são raras e manifestam-se de maneira explícitas e implícitas de discriminação, como nos casos de homofobia, machismo, intolerância religiosa, padrões estéticos, entre outros. É preciso esclarecer que os discriminados não representam uma ameaça real, mas incomodam os que se consideram “superiores”, e por isso se reforça a importância de uma intervenção educacional, reflexiva e conscientizadora, que seja capaz de fazer o estudante visualizar e reverter valores e práticas cotidianas.

Considerando, que a experiência mais duradoura do Brasil com a cidadania iniciou-se em 1988, junto a elaboração da constituição e, analisando as marcas do seu passado histórico, justifica-se a dificuldade em universalizar os valores humanos em nosso país. É preciso romper com a exclusão de agrupamentos humanos menos favorecidos para a legitimação do prestígio de grupo sociais economicamente mais favorecidos, bem como negar a noção de preconceito velado, no qual, se esconde em relações sociais sutis em oposição a negros, mulheres, gays, pobres e refugiados, grupos esse já mencionados.

Conhecer o passado histórico é fundamental para entender a violência atual que assola a juventude e, nem sempre, vem por armas; mas pelas amarras da alienação que ocupa lugares como a rua, a sala de aula, ou estimulados pela mídia, manifestas por meio de ações ofensivas, ou por ações de desvalorização e desprezo acarretando consequências psicológicas, emocionais e afetivas, assim é preciso ensinar os jovens a resistir a diferentes formas de assédio.

Mais uma vez a educação acena para esse cenário, não se produz cidadania sem acesso à educação. É indispensável educar para resistir a toda forma de violação de direitos e isso já faz da educação um direito humano.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO LEGITIMADOR DE DIREITOS PARA TODOS

A escola contemporânea vivencia um paradoxo já anunciado por Kant e Adorno, entre o aprendizado da técnica para inserção e competitividade do educando no mundo do trabalho regido pela razão instrumental e a construção do indivíduo autônomo, solidário e tolerante capaz de pensar tensões promovidas pelas desigualdades sociais. Tal pensamento vem fundamentado pelo Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2006) - PMEDH-, no qual define os objetivos dessa educação.

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de

todos os membros da sociedade sejam respeitados. (PMEDH, 2006, p.6).

A adoção de uma educação pautada em direitos humanos constitui-se no caminho para a superação dessa dicotomia. Alicerçar a educação com uma prática social voltada para promoção do homem enquanto ser de direito consiste em fornecer condições para que este tenha ações transformadoras da sociedade, carregando em si a possibilidade de superar fenômenos sociais maléficos, como a pobreza, a violência e a exclusão social.

Recordemos que as práticas educacionais ou metodologias de aprendizagem partem da construção de currículos pedagógicos, ou reformulação deles, que estão fundamentados em leis, decretos ou planos educacionais. O conjunto desses documentos permitem a articulação entre ideias e ações, nas quais as concepções podem se transformar em práticas pedagógicas.

A educação voltada para os direitos humanos está centrada em novos paradigmas e relega os conceitos da educação tradicional, voltada para a repetição e a memorização de conhecimentos descontextualizados e pré-estabelecidos.

Atendendo a esse pensamento e fundamento serão analisados documentos que marcaram o surgimento da concepção de educação em DEH.

O documento precursor dessa temática e imprescindível em qualquer discussão sobre o tema, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com data de 10 de dezembro de 1948, foi elaborada pelo colegiado da Organização das Nações Unidas (ONU) e tinha por princípio superar as barbáries provocadas pela Segunda Guerra Mundial e também promover a noção de dignidade inerente do ser humano. Em seu preâmbulo DUDH (1948) salienta:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (ONU, 1948, p.1)

Após a DUDH foram elaborados outros documentos com objetivo da divulgação dos ideais humanitários, segundo o site das Nações Unidas no Brasil, pelo menos sete outros tratados universais foram firmados e adequados a

diferentes necessidades, entre eles a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio e Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Candau (2012), aponta para a diversificação de documentos oriundos da Declaração, por tratar-se de um tema de grande amplitude, capaz de se infiltrar em diferentes campos da sociedade. Entretanto, esse trabalho irá se dedicar as contribuições da DUDH para educação.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos. (CANDAU, 2012, p.3)

Na DUDH (2018), é em seu artigo XXVI, que se tem o ensejo para pensar a EDH:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948, p.9)

Aqui se explicita a defesa de uma educação que atinja a universalidade, em que, ninguém deve ser excluído de frequentar a escola e, sendo assim, a escola deve ser promotora de condições de tratamento digno e igualitário para todos, desde a criança na educação infantil até o adulto que retoma seus estudos, passando por todas as etapas da escolarização.

A DUDH (1948) ainda defende que, pelo menos, parte dessa educação seja obrigatória para todos e direciona para quais valores a educação deve prezar. Dando sequência ao artigo XXVI, pode-se verificar quais parâmetros são desejados para EDH.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, p.9)

A DUDH abre portas para se repensar a função da educação, que até o momento era concebida como fator de dominação e exclusão, considerando que poucos tinham acesso a ela. A partir dessa reconfiguração do pensamento, a educação se define em sua essência contra a dominação de determinados grupos pois, além de ganhar título de universalidade, tem seus princípios voltados para promoção humana e transforma-se em compromisso de efetivação dos países que ratificaram a DUDH, incluindo o Brasil.

A necessidade de vencer problemas sociais originados por reações de racismo, genocídios, exploração sexual, desigualdade social, fez com que a adesão a declaração se expandisse para diferentes países. É dessa forma que para Fischmann (2009) inicia-se o processo de internacionalização dos direitos humanos, inclusive nos países periféricos. A medida que aumentavam os países que pactuavam com a adesão aos direitos humanos aumentava, paralelamente, também a necessidade de encontros e conferências para traçar planos de ação e metas de execução.

Pela internacionalização dos direitos humanos, o movimento se dá no sentido de expandir, cada vez mais, tudo que permita que, no mundo, cada vez mais seres humanos possam viver em condições dignas, garantindo o primado de que sejam todas e todos livres e iguais, como proclama o art. 1º da Declaração Universal. Pela internacionalização, cada país busca as formas de fazer cumprir essas determinações da qual se tornou signatário. (FISCHMANN, 2009, p.3).

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) foi um desses encontros, ocorrido em 1948 em Bogotá, que revelou a proporção que os valores como liberdade e igualdade e dignidade atingiram diante da fragilidade de vivências humanistas deles no contexto histórico em que estavam inseridos.

A IX Conferência Internacional Americana,
Considerando: Que os povos americanos dignificaram a pessoa humana e que suas Constituições nacionais reconhecem que as instituições jurídicas e políticas, que regem a vida em sociedade, têm como finalidade principal a proteção dos direitos essenciais do homem e a criação de circunstâncias que lhe permitam progredir espiritual e materialmente e alcançar a felicidade. Que, em repetidas ocasiões, os Estados americanos reconheceram que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos

terem como base os atributos da pessoa humana. (BOGOTÁ, 1948, p.1).

Na Declaração Americana (1948), no artigo 12, a educação é apontada como condição na promoção da autonomia do homem como indivíduo dotado de direitos e deve ser ofertada de maneira igualitária e universal.

Artigo 12 Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente pelo menos, a instrução primária. (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948, p.4).

No caso do Brasil é por meio da constituição de 1988 que a educação conquista uma regulamentação para sua prática. Após o período de restrições das liberdades coletivas e individuais a constituição cidadã, marca a queda do regime ditatorial de 64 e emerge no cenário nacional como a esperança para consolidação da cidadania.

A nova constituição entende que não se produz cidadania sem o acesso à educação e isso já é o suficiente para fazer da educação um direito humano. Se o artigo 205 da constituição, já citado anteriormente, defende a educação como parte do desenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo e do cidadão enquanto ser social, o artigo 206 da constituição brasileira (1988) versa sobre a aplicação a as garantidas dadas sobre qualidade, acesso e permanência na escola.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional

nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p.34)

A construção de uma nova ordem democrática determina a condição do brasileiro como sujeito de direito, que além de possuidor de direitos deve estar apto a também exercer seu papel social de cidadão ativo. É inalienável a relação entre direitos humanos e democracia. Sem a concepção democrática é impossível propagar valores humanos, esse é o modelo político que melhor permite a ampliação do conceito de sujeito detentor de direitos, pois por meio do Estado – averbado em uma constituição – os direitos fundamentais são legitimados. Carvalho (2016) também versa sobre a relação entre constituição e educação.

Constituição traz o direito fundamental à educação como dever do Estado, prevendo a colaboração da sociedade para que se concretize, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De um lado, tem-se a pessoa humana portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. (CARVALHO, 2016, p.1)

Nessa perspectiva, educar em direitos humanos em tempos de consolidação da democracia, segundo Benevides (2007), significa não só criar direitos, mas exigí-los e ou reinventá-los. A promoção dos direitos humanos e a noção de democracia, seguindo esse pensamento, só é viabilizada por meio da educação que permite e fomenta a formação libertária e emancipatória.

No âmbito internacional, a Conferência de Viena, em 1993, chama mais uma vez a atenção para necessidade de promover uma EDH. Como em outros documentos estabelece relação entre democracia e educação no ensinamento dos direitos humanos, capazes de fomentar a ética, o respeito e a paz.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (VIENA, 1996, p.1)

Da mesma maneira que a Conferencia de Viena, muitos documentos internacionais têm caminhado no sentido de satisfazer o anseio de promover uma cultura dos direitos humanos, usando a educação como principal ferramenta para propagação de seus fundamentos.

Ainda no campo das leis internacionais, as contribuições do ano de 1995 foram enriquecedoras para discussão da educação em direitos humanos. Instaurou-se a Década da Educação em Direitos Humanos, apesar de todas as discussões anteriores sobre a necessidade de criação de uma cultura dos direitos humanos promovida pela educação, foi só depois de intitulada a Década da Educação em Direitos Humanos que se consolidou ações efetivas para sua sedimentação. O Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013) – CEDH-descreve os objetivos para Década.

“O Plano de ação para Década tem os seguintes objetivos: a) avaliação das necessidades e elaboração de estratégias; b) criação e fortalecimento de programas de educação no campo dos direitos humanos a nível internacional, regional, nacional regional e local; c) elaboração de material didático; d) reforço dos meios de comunicação; e) difusão global da DUDH. ” (CEDH, 2013, p.29)

Ressalta-se a importância de articulação entre diferentes intuições para que esses objetivos sejam colocados em prática. É fundamental que ocorra a associação entre governo, organizações não governamentais, escolas e outros setores da sociedade para atingir o que se entende como bem comum.

No caso do Brasil, com sua participação na elaboração da Década, a Educação Básica foi contemplada com outra conquista. Após assumir o compromisso de tornar real a EDH nas escolas brasileiras, o Comitê Nacional de Educação Direitos Humanos (CNEDH) elabora o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como sua primeira versão escrita em 2003- foi revisto e ampliado em 2006 para adequação com a UNESCO e revisto novamente em 2018-, pautando-se na criação de políticas públicas para concretizar projetos pedagógicos de cunho humanista.

Para dar conta de toda complexidade da promoção dos direitos humanos o PNEDH divide-se em cinco dimensões, sendo elas: a) Educação Básica; b) Educação Superior; c) Educação Não-Formal; d) Educação dos Profissionais de Sistemas de Justiça e Segurança; e) Educação e Mídia. Essa divisão permitiu pensar nas particularidades de todas as dimensões, desde a implementação dos objetivos do PNEDH.

Assim como em outros documentos, o PNEDH versa sobre valores e concepções de sociedade que vem sendo discutidos desde de 1948, porém com

proposições reais para sua efetivação. Na versão atualizada do PNEDH (2018), os objetivos almejados permeiam desde o fortalecimento do Estado democrático de direito até a construção de uma sociedade mais justa³¹.

Além dos documentos já mencionados e fazendo referência a legislação internacional, outro documento que merece ser destacado é o Programa Mundial Educação em Direitos Humanos – (PMEDH), elaborado no ano de 2006, que traz indicações de como implementar a EDH na Educação Básica.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para:

- criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2006, p.12)

Todos os documentos aqui mencionados caminham para um mesmo foco, a promoção da cultura dos direitos humanos. Buscam estratégias para levar até a sociedade o conhecimento de valores, auxiliam numa formação libertária e emancipatória e são assegurados pelo conjunto de leis que regem a educação.

Nesse sentido e de maneira geral, fica notório, mesmo que ainda centrado no plano legal, há uma preocupação com a formação libertadora dos meios massificadores de formação, que se estende a necessidade da ressignificação da prática educacional de aquisição de conhecimentos e a busca pela promoção de uma ação que promova criticidade.

A educação em direitos humanos exige a formação de uma postura crítica do educando, e isso só se torna possível por meio da aquisição de conteúdos e conhecimentos que posiciona, esse educando frente aos problemas e situações cotidianas, solucionando-as por meio da adoção de atitudes transformadoras.

Toda a discussão pensada no campo institucional reconhece que a questão da EDH passa pela conscientização do estudante sobre a necessidade de emancipação. Diante disso, a legislação, nos leva a discussão inicial e abre

³¹ Para análise de todos os objetivos proposto, veja anexo I- Objetivos Gerais do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

portas para a retomada do projeto de esclarecimento de Kant e de combate a Razão instrumental de Adorno.

3.3 DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA E SUAS INTERAÇÕES COMO MECANISMOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Como já discutido, atualmente o espaço escolar constrói-se de maneira contraditória e transforma-se continuamente em palco de disputa entre duas vertentes. De um lado, a escola como um possível espaço de aprendizagem e por outro lado, um local de exposição de dificuldades, promotora de preconceitos e reprodutora de técnicas conceituais.

Dessa dicotomia resulta a necessidade de repensar a função da escola como fonte de esclarecimento e que constitui uma proposta posta em prática no currículo de ciências humanas na educação do Ensino Médio do estado de São Paulo.

Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica, como expressou, com propriedade, Ricardo Terra, em um debate com Marcos Nobre, editado em 2007 (p. 98-99): “Penso, por exemplo, em uma articulação entre o ensino de História e de Filosofia. Imagino que o professor de Filosofia poderia colaborar com o professor de História quando, por exemplo, o tema das aulas fosse a apresentação da Segunda Guerra Mundial e do período nazista. O professor de Filosofia poderia trabalhar um texto como ‘Educação após Auschwitz’, de Theodor W. Adorno, articulando suas aulas com as do professor de História. Logo em seguida, poderia pensar a criação da Organização das Nações Unidas e sua Carta de Princípios, juntamente com uma discussão sobre direitos humanos, em que pensadores da Filosofia moderna seriam essenciais, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. A apresentação da Revolução Francesa e das revoluções do século XIX poderia ser acompanhada por textos de Karl Marx com o professor de Filosofia. [...] Poderia escolher, por exemplo, um tema de estética e trabalhá-lo em conjunto com o professor de Literatura [e de Arte]; poderia escolher um tema de ética e trabalhá-lo com o professor de Biologia (em problemas de bioética, por exemplo) ou com o professor de Geografia (no exame de problemas ambientais, por exemplo). (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p117).

Uma das preocupações da Filosofia no Ensino Médio diz respeito a construção e reconstrução de valores, como já enunciados pelos currículos

educacionais, pautada em autores que deem suporte a prática escolar capaz de emancipar o indivíduo e que venha de encontro aos objetivos traçados em declarações e planos que determinam caminhos para a promoção da cultura em direitos humanos.

Assim sendo, os alunos do Ensino Médio vivenciam durante três anos letivos temas como ética e educação, com a função de construir argumento crítico sobre práticas sociais de discriminação e preconceito. Nessa perspectiva, a discussão aqui levantada adquire contornos ensaístas nas escolas públicas paulistas. Se esses alunos já estão sensibilizados a pensar a contribuição da educação em sua formação moral e cívica, com a inclusão da leitura dos filósofos Kant e Adorno, sobre o esclarecimento, aliados a leitura da DUDH e algumas experiências vividas em Auschwitz; pode-se ir além da discussão superficial da função da EDH e culminar com o desenvolvimento efetivo do espírito crítico e adoção de novas posturas na superação dos conflitos sociais, da desigualdade, do racismo e dos preconceitos diversos.

Essas propostas preveem a intervenção da disciplina de Filosofia na formação de uma cultura de direitos humanos. Se no passado, foi por meio da colaboração de filósofos que se pensou a noção de dignidade humana, agora é por meio dos estudos desses pensadores que a Filosofia pode contribuir para construção de valores democráticos através de uma ação educativa.

Dessa forma, a Filosofia no Ensino Médio pode tornar-se passaporte para construção de uma cultura dos direitos humanos. A inserção da disciplina como componente curricular da Educação Básica permite analisar, in loco, a diversidade vivida dentro da escola.

Sendo o ambiente escolar terreno fértil de relações, conflitos, vínculos e disputas, a escola apresenta-se como espaço para intervenção do pensamento filosófico voltado para desencadear um processo de formação ética e de construção de um olhar para o outro, voltado para a justiça, a diversidade e a igualdade.

Para isso faz-se necessário, rever posturas educacionais de abordagem e desenvolvimento do tema e, sociais na promoção valores tradicionais e do senso comum.

Antes de propor uma intervenção para superação de paradoxos e dicotomias pela contribuição da disciplina de Filosofia é adequado analisar os problemas que barram sua atuação.

No que se refere a educação, cogita-se pelo menos três problemas enfrentados fazendo barreira na promoção de uma cultura dos direitos humanos. O primeiro, é o choque entre os valores da cultura em direitos humanos com a cultura tradicional e com o conservadorismo difundidos pelas diferentes mídias e redes sociais. O segundo, é a capacitação dos docentes e, por último, e não menos importante, a seleção de disciplinas para os currículos educacionais.

É coerente analisar cada barreira mencionada acima para de fato alcançar a adoção de posturas que efetivem a humanização esperada. No caso das diferentes mídias é preciso entender a capacidade de influenciar ou até mesmo doutrinar os valores reproduzidos na sociedade, surgindo como uma nova estrutura tutelar³².

Se a cultura brasileira se estruturou em práticas de exploração do ser humano, de desvalorização do indivíduo pela condição social ou econômica, as diferentes mídias trabalharam no reforço de tais pensamentos. Desde o advento da televisão até ao surgimento das redes sociais percebe-se a divulgação de conceitos e valores, as vezes de forma subliminar, porém sempre equivocados sobre os direitos humanos, atrelando esses a anuência da violência.

Muitas vezes, por esses meios, difunde-se o pensamento de associações que denotam falta de conhecimento empírico sobre o tema. Declarações como “bandido bom, é bandido morto”, “direitos humanos, para humanos direitos” tornam-se senso comum e frequentemente reproduzidos em sociedade, carregando em si o preconceito e o desprezo característicos de sociedades que carregam um passado colonial e patriarcal.

³² Kant (2008), criticava instituições tutelares, que cumpriam a função de convencer o homem da comodidade da menoridade. “Não preciso necessariamente pensar, se posso apenas pagar; outros se incumbirão por mim desta aborrecida ocupação. Porque, junto à maioria dos homens (inclusive o belo gênero) considera a passagem à maioridade, já em si difícil e muito perigoso, para isso é que os tutores de bom grado ocupam-se de assumir a direção sobre eles.” (Kant, p.2)

Benevides (2007), relata a manipulação da fragilidade de valores éticos da cultura brasileira por meio dos veículos de comunicação em massa:

A mudança cultural necessária deve levar ao enfrentamento de tal herança e ainda ser instrumento de reação a duas deturpações que fermentam entre nós sobre os direitos humanos. A primeira delas, bastante difundida na sociedade, inclusive entre as classes populares, refere-se à identificação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, ou seja, são vistos como “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. Essa deturpação decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria. (BENEVIDES, 2007, p.2)

Tais declarações mencionadas negam a noção de homem com dignidade e denotam rejeição ou até mesmo uma espécie de resistência em aprovar uma cultura em direitos humanos. Questões como essas precisam ser contrapostas por meio de argumentos esclarecedores sobre as experiências ruins vivenciadas em sociedade que poderiam se diluir a medida em que há uma mudança no modo de ser ou agir no dia a dia.

O segundo problema a ser revisto é a formação e prática dos professores. Antes de analisar a execução do trabalho docente é preciso levar em consideração, que este, é um indivíduo imerso na sociedade que carrega, junto em sua história, elementos da cultura colonial a serem superados. Nesse sentido, discute-se a formação e a capacitação profissional dos professores da Educação Básica para educar em direitos humanos, ou seja, a EDH é uma conquista social, porém é necessário que o mediador entre os valores e o educando viva atento aos preceitos da cultura dos direitos humanos.

Diante do panorama da educação em direitos humanos o professor deve ensinar além dos conteúdos formais dos currículos. O professor passa a ocupar a função de mediador entre o conhecimento da realidade dos alunos e o conhecimento técnico curricular e, para tanto, deve oferecer acesso as competências sócio emocionais e incentivar posturas éticas de respeito as diferenças.

Nessa perspectiva, o professor deve ser capaz de vencer suas próprias amarras com a cultura dos direitos humanos, pois a escola assume se reveste

do papel de incentivadora e promotora de novas interpretações sociais de cunho humanístico. Precisa estar preparado para oferecer um ambiente propício ao debate das questões relacionadas aos direitos humanos e a formação de cidadãos conscientes, completos, autônomos.

O PNEDH (2018), propõe os seguintes tópicos para uma boa capacitação do profissional apto a educar em direitos humanos;

Formação e capacitação de profissionais

- promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores (as) sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.
- oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas.
- estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino.
- incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos.
- inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados. (BRASIL, 2018, p. 16)

Seguindo as orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), o professor deve primeiramente estar capacitado para pôr em prática um currículo que preze a valorização do homem e, para esse fim, é preciso ir além dos currículos tradicionais e assumir uma postura de oposição a uma educação técnica, voltada apenas para a legitimação da razão instrumental, na busca de melhores intervenções educativas.

O docente preparado compreende a complexidade da formação em direitos humanos, uma vez que esta requer além da mudança de postura, a capacidade de reconhecer a diversidade presente em uma sala de aula composta por diferentes perfis que a compõem como em qualquer agrupamento humano. Para tanto, deve-se estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, respeitando-se a realidade e a individualidade presente em cada sujeito.

O professor deve desempenhar o papel de incentivador para o aluno realizar novas descobertas; porém isso não ocorre ao acaso, é preciso planejar e elaborar, com o apoio de material pedagógico que contemple a visão humanista, um conjunto de estratégias que permitam expressar valores, numa relação dialógica, resultando em um posicionamento crítico e autônomo.

Quando um professor inclui em seu plano de aula práticas de ensino que direcionem para uma educação emancipatória, ele cumpre com o compromisso de auxiliar na formação da cultura dos direitos humanos e cumpre seu papel essencial na formação da postura autônoma dos alunos, pois, orienta e conduz pessoas no caminho do esclarecimento.

O terceiro problema reside nos currículos e na seleção dos conteúdos ensinados em sala de aula. A EDH, precisa rever a adoção de conteúdos envelhecidos pelo tempo para outro formato, de maneira a dar uma nova significação com uma visão atrativa e motivadora para os alunos da Educação Básica atual.

A centralidade da educação em direitos humanos, passa por englobar os conteúdos formais de maneira a problematiza-los pela vertente contemporânea, entendendo que a educação está sempre se transformando diante da necessidade de produção de valores de uma sociedade.

Nesse sentido, a EDH traz para o foco da educação as vivências de cada aluno em sua realidade. Os valores dos conteúdos formais aliados aos valores experimentados, quando contestados pelos alunos, provocam uma pluralidade de possibilidades de construção ou reinvenção de novos valores, de maneira democrática e cidadã.

Como consequência do enfoque dessa nova perspectiva de trabalhar valores em sala de aula deve ser interdisciplinar, relacionando os conteúdos diversos de disciplinas diferentes em um mesmo intuito, a consolidação de uma cultura dos direitos humanos. De antemão, é preciso que a escola, como comunidade escolar, envolva o relacionamento entre seus agentes e que os conteúdos e as práticas pedagógicas, assumam o compromisso de garantir, por meio da sua articulação, a efetivação dos valores humanos, objetivando a participação crítica, ativa e emancipada dos alunos no meio onde vivem. A primeira cartilha de educação em direitos humanos (2015), feita pela secretária de educação do município de São Paulo, almeja:

Garantir o exercício do diálogo o tempo todo é fundamental. Lembrar que a opinião de todos tem valor, que no diálogo construímos conhecimento juntos e nos desenvolvemos, que é comum mudar de ideia, transformar uma opinião. Assim, algo que sempre foi de um jeito pode ser de outro. Cada um pode olhar e entender a mesma questão de formas diferentes. A Educação em Direitos Humanos chama a todos para uma atitude

flexível, em que a mudança deve ter espaço o tempo inteiro. (SÃO PAULO, 2015, p.8).

A abordagem da EDH deve ser interdisciplinar, porém percebe-se na disciplina de Filosofia a capacidade de sensibilizar e estimular a motivação dos alunos e, dessa forma transformar, por meio da atividade reflexiva, o senso comum em conhecimento.

Para Aranha (2018), a ação do professor de Filosofia auxilia na compreensão dessa transformação.

Encontramos aí uma das funções do professor de filosofia no ensino médio, ao oferecer condições para transformar a experiência vivida numa experiência compreendida. E como realizar esse projeto? Certamente por meio de *conceitos* e exercitando a *argumentação* com base na *tradição filosófica*. (ARANHA, 2018, p.3)

A Filosofia, enquanto, carrega em sua natureza a atividade racional como centro da produção do conhecimento estimulado pelo questionamento e pela busca na compreensão das diferentes dimensões do mundo. Enquanto disciplina da Educação Básica, preza por reflexões que visem o autoconhecimento, a curiosidade e a exploração do mundo; condições filosóficas que são adequadas a etapa escolar.

No entanto, assim como a cultura em direitos humanos, a disciplina de Filosofia encontra suas barreiras. O preconceito com a atividade filosófica e a difusão de ideais que pregam os conceitos filosóficos como supérfluos, induzem ao desprezo de conteúdos que nutrem o questionamento e o pensar no sentido de valorizar os conhecimentos técnicos que atendem ao projeto de instrumentalização do conhecimento.

O caminho para vencer tais problemas pode estar ligado a metodologia utilizada em sala de aula, de acordo com Aranha (2018):

Ao escolher o conteúdo a ser discutido em cada ano do curso, ocorre algo semelhante: nas disciplinas das áreas de matemática e ciências da natureza, por exemplo, o campo do saber é aceito pela comunidade científica, o que orienta o professor dessas disciplinas na composição daquele conteúdo. Já para a aula de filosofia, a flexibilidade de escolha permite a diversidade tanto do conteúdo como da metodologia empregada. (ARANHA, 2018, p. 4).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar ferramentas de cunho pedagógico nas quais a disciplina de Filosofia possa cooperar na superação desse paradoxo e na efetivação de uma educação libertadora.

Diante do contexto escolar atual, a disciplina de Filosofia contribui para desvencilhar a dicotomia educacional. Oferece por meio de leitura de textos, debates em sala de aula que despertam o senso crítico de jovens e adolescentes.

Aliar o pensamento filosófico com a educação em direitos humanos é dar, aos educandos, condições de transformar a diversidade escolar em material concreto da condição humana, de adquirir consciência sobre a formação sócio-histórico que compartilham e promover a tão desejada cultura em direitos humanos.

O Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo (2011) levanta alguns questionamentos sobre como colocar em prática tamanha complexidade da Filosofia.

Entretanto, embora ainda sejam poucas as vozes questionadoras da importância do ensino da Filosofia, os profissionais da Educação, em geral, e os da Filosofia, em particular, manifestam preocupação quanto a algumas questões fundamentais: “Como ensinar Filosofia?” ou “Como formar professores para ensinar Filosofia no Ensino Médio?”; “E os cursos superiores, será que preparam adequadamente esses professores?”; “Qual a qualidade do material didático disponível?”; “Como despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a pensar filosoficamente?”.(São Paulo, 2011, p. 117).

Em resposta a essas questões, o primeiro passo para o desenvolvimento de uma proposta de ação que atraia o público jovem para essa perspectiva da Filosofia apoia-se na diferenciação entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar. Assim como já anunciava Kant, “Não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”.

É importante para o conhecimento e para ascensão cultural dos alunos entender o processo histórico da formação filosófica, mas sem estar dissociado da ação filosófica. A história e o desenvolvimento do pensamento filosófico tornam-se emancipatórios quando oferecem condições para o aluno questionar temas contemporâneos e, até mesmo, relacionar sua realidade com a contribuição de grandes pensadores.

Reforçando tal pensamento a Filosofia emerge no Ensino Médio como aparato de emancipação, já que se coloca como mediadora de novas práticas de questionamento de vivências próximas, da realidade do aluno, ou questões políticas, sociais, econômicas e humanas de grande amplitude, que envolve uma coletividade.

É claro que o desenvolvimento de uma prática questionadora vem de um processo, por isso, deve ser estimulado durante os três anos do Ensino Médio, para colher seus efeitos. No entanto, se bem fundamentada em correntes filosóficas, no caso da disciplina de Filosofia, feita de maneira atrativa através da correspondência entre conceitos e ação questionadora, torna-se possível de ser ensinada e difundida.

Se a essência do ser humano toma consistência no ato de questionar, a Filosofia emerge como estratégia para o desenvolvimento dessa habilidade ou mesmo do hábito de pensar e buscar respostas. A Filosofia, carrega uma missão, colocar-se como prática que une o pensar com o questionar e assim, ampara a busca de respostas para o contexto social atual.

A união do pensar e do questionar retoma, por meio da Educação Básica, o projeto iluminista, ou seja, por meio do estímulo ao uso da razão é permitido ao aluno filosofar, ação que o leva a reconhecer a si mesmo.

Segundo Severino (2010), o aluno que atinge maturidade filosófica garante o pensamento autônomo e, assim, caminha para compreensão e transformação do contexto em que está inserido. Mediante essa forma de encarar a construção do pensamento autônomo conclui-se que, ensinar a filosofar colabora para formação da cultura dos direitos humanos, pois conduz o sujeito social ao surgimento do ser ativo na construção de valores.

O que se visa é subsidiar o adolescente com vistas à conquista e à prática do exercício de uma reflexão capaz de assegurar-lhe, com autonomia e consistência, uma compreensão mais segura dos sentidos, conceituais e valorativos, que norteiam sua prática e, conseqüentemente, sua existência, sem descontextualizá-la em relação às condições históricas reais em que ela se desenrola. Portanto, a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio justifica-se pela contribuição que é chamada a dar para o desenvolvimento intelectual do adolescente, com vistas a subsidiá-lo na ressignificação de sua experiência e na sua realização como sujeito pessoal autônomo, participante da vida da *polis*, como cidadão. (SEVERINO,2010, p.2).

A disciplina de Filosofia incluída na perspectiva da criticidade e assim definida, promove a ideia de aprender a atividade de filosofar que ganha ainda mais força em detrimento do simples conhecimento das teorias filosóficas sem conexão com suas experiências de vida. A atitude filosófica e suas indagações da realidade, cooperam para o desenvolvimento do pensamento crítico e do anseio para compreensão das “leis” que regem a relações sociais essenciais na formação de um jovem ativo, com o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício da cidadania.

Reforçar que a Filosofia como componente curricular possibilita adequar sua proposta de ensino para formação de uma cultura dos direitos humanos e mais do que um conjunto de objetivos a serem alcançados no âmbito pedagógico, essas adequações possibilitam um projeto maior, o acesso a conceitos como identidade, autonomia e liberdade tão necessários para vida individual e coletiva.³³

É importante ressaltar que conceitos como identidade, autonomia e liberdade, residem no seu princípio gerador que foi o projeto iluminista. Aliar a aprendizagem de direitos, a consciência de si e a formação democrática/ cidadã, capaz de pensar o outro aos elementos fundamentais da educação em direitos humanos, não podem ser pensados longe de sua matriz, a Filosofia.

³³ Para análise do conjunto de competências da BNCC ver apêndice A – Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

4. PRODUTO

Tem-se por princípio que a função da escola é formar alunos-cidadãos no que se refere ao desenvolvimento de normas, podendo ser elas escolares, familiares, de relacionamentos interpessoais e sociais. Considerando que, este processo deve acontecer por meio de uma construção que se faz na interação entre os sujeitos de aprendizagem, necessitam de orientação e de educadores como norteadores do conhecimento.

Nesse sentido, respeitando esse ponto de vista educativo, não basta fazer com que os alunos obedeçam às regras do convívio escolar, para que a formação do indivíduo seja completa. Eles precisam aprender a agir com autonomia, promover valores éticos e impulsionar o ideal de dignidade humana.

Refletindo sobre a promoção da autonomia do indivíduo, Carvalho (2002) defende uma educação pautada na construção da cidadania e da ética:

O ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, - ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética - , está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar. (CARVALHO, 2002, p. 157).

Diante desse pensamento, também passa a ser função da Filosofia, na Educação Básica, a promoção de condições para o surgimento do indivíduo autônomo e emancipado.

Em paralelo a essa ideia, Gallo (2012) argumenta que a sensibilização deve ser a estratégia inicial desse processo. Dessa forma, as tantas transformações tecnológicas e o rápido acesso a informações vem ao encontro com a razão instrumental e, podem ser repensadas e compreendidas sob a lógica das teorias emancipatórias, que se revelam eficazes para sensibilizar alunos na leitura de textos clássicos, como os de Adorno e Kant, que aliados, geram reflexão sobre a função do indivíduo emancipado.

Evidencia-se, seguindo o raciocínio de Gallo (2012), que para a Filosofia ser de fato significativa para o aluno na criação de valores, faz-se necessária a criação de mecanismos para sensibilizá-lo.

De acordo com os expostos, aliados as teorias de Kant e Adorno, é questionável se o posicionamento da educação atual diante da dualidade de sua função é ser agente de promoção da autonomia do homem capaz de pensar a sua função social e a realidade ao seu redor ou ser mecanismo de instrumentalização de pessoas fadadas a reprodução de técnicas e valores mercadológicos. Sobre isso o currículo de Estado de São Paulo (2011) diz:

Ao dispor sobre esse objetivo de compreensão do sentido, a LDBEN está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais. Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p.20)

Para superar essa discrepância, Adorno (1995, p.169) argumenta que: "Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação". Para Kant (2005, p.63), "É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da minoridade que para ele se tornou quase uma natureza". Aqui a Filosofia, enquanto disciplina, assume a responsabilidade de desenvolver a autonomia do pensamento e a reflexão individual, como também a capacidade necessária para reconhecer o outro como detentor de direito e interagir com base no respeito mútuo.

Esses impasses vivenciados pelo sistema educacional de hoje apresentam alguns agravantes que precisam ser superados, que vão além do apenas repensar a razão instrumental e a minoridade do homem, mas perpassa a função de formar cidadãos capazes de interferir de maneira autônoma, no seu contexto social e promover a cultura em Direitos Humanos.

4.1 A UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) COMO INSTRUMENTO DE MOTIVAÇÃO PARA APREENDER A FILOSOFAR.

O objetivo desse trabalho é construir um produto pedagógico que aproxime o estudante adolescente, prioritariamente do Ensino Médio, das concepções filosóficas de emancipação e autonomia. A proposta apresentada aqui vai além da elaboração de um método de ensino ou de estratégias de aprendizagem, implica em atuar como parte da solução de um problema que a disciplina de Filosofia enfrenta, o de como ensiná-la.

Sabendo do teor subjetivo da Filosofia diante dos currículos de outras disciplinas, os professores, enfrentam o desafio da sensibilização do público alvo. A definição de estratégias constitui-se o elemento determinante para o sucesso para aprendizagem efetiva, por isso, elaborar formas para atrair a atenção dos alunos torna-se o elemento determinante para obter os resultados pretendidos.

Partindo da vertente filosófica, propõem-se uma mudança na perspectiva de seu ensino. Inovar ou renovar padrões estabelecidos de aula mostra-se um elemento favorável de aprendizagem, sendo indispensável para o objetivo proposto, que é o despertar no educando o desejo pela mudança no campo da ação, em que esse entenda sua função na sociedade enquanto agente de transformação por meio da apreensão de novos valores éticos, estéticos, políticos e sociais, conduzindo a trajetória da sua formação para a consolidação da cultura de direitos humanos.

Esse pensamento fundamenta-se nas palavras de Severino (2018):

A premissa em pauta é de que a aprendizagem da filosofia pelos alunos do ensino médio é de fundamental importância para sua formação integral (bom, merece ser comentado mais). Ela subsidia não só uma qualificação intelectual mais sólida desse jovem aluno mas sobretudo contribui para a formação de sua personalidade, desenvolvendo sua sensibilidade ética, política e estética. Ajuda assim, significativamente, o adolescente a que venha a conduzir sua existência histórica com qualidade e dignidade. (SEVERINO, 2018, p.1)

Partindo de três acepções metodológicas estruturantes do trabalho filosófico em sala de aula, surgiu a necessidade de pensar o projeto EMANCIPA³⁴.

Método e princípios metodológicos. A relação entre método, ensino e aprendizagem. As três acepções metodológicas principais no ensino de filosofia: o processo histórico; os problemas; enfoque temático. Análise, seleção e elaboração de materiais didáticos. (HENNIN, 2018, p1).

As inquietações vivenciadas em sala de aula, enquanto professora, foram o princípio motor para o surgimento desse projeto e da escolha da temática. A necessidade de pensar formas diferenciadas de combinação desses três eixos permitiu, mesmo que inicialmente, a elaboração de um plano de ação que envolvesse o conteúdo formal das aulas de Filosofia, mas com abertura para aplicação prática no contexto escolar.

Diante dos conflitos vivenciados no cotidiano de uma escola com maioria de alunos de Ensino Médio, ficaram evidentes as amarras sociais a serem repensadas, representadas por meio do coletivo que hora mais e hora menos reproduzem posturas típicas de uma sociedade controlada pela lógica da razão instrumental e da massificação.

O relacionamento entre alunos ou deles com outros membros da comunidade escolar, a reprodução de discursos carregados de violência e senso comum, o estímulo a valorização do consumo direcionado pela mídia e ainda, a maior valorização pela ocupação social do que pela obtenção de conhecimento, deixou nítido a necessidade de aplicar estratégias voltadas para superação dessas circunstâncias.

Retomando o exposto por Adorno (1995), tais circunstâncias remetem a falta de consciência do coletivo que tira do homem o status de ser humano e passa a ser identificado por Adorno como uma massa amorfa.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. (ADORNO, 1995, p. 5)

³⁴ O próximo tópico será destinado a explicação da estrutura do projeto, público alvo e formas de aplicação.

Além de identificar posturas que legitimaram Auschwitz, Adorno deixa indicado quais comportamentos devem ser superados para o não retorno a barbárie. Da mesma maneira como Kant (2005) sinalizava a necessidade de romper com a tutela, Adorno (1995) propunha um contraponto ao poder cego dos coletivos.

Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. (ADORNO, 1995, p.5).

Diante dessa perspectiva, não é ao acaso que Adorno e Kant foram os referenciais teóricos escolhidos para justificar a necessidade do EMANCIPA. Os dois autores encaixam-se dentro da primeira acepção metodológica desse trabalho, o processo histórico.

A contextualização histórica dos autores, Kant no período iluminista com o projeto de emancipação do homem pelo uso da razão e Adorno no pós guerra argumentando sobre a necessidade de vencer a barbárie advinda da razão instrumental, explicitadas nas primeiras sessões dessa, são primordiais para um projeto que prevê o despertar da consciência do adolescente sobre sua condição humana enquanto sujeito de direito e sua função enquanto cidadão e agente de transformação social.

O filósofo constata assim que faz parte de uma história, e às vezes chega mesmo a conceber sua filosofia como o fim dessa história, ou ao menos como um novo início. O *conflito das filosofias* moveu muitos filósofos a conceber suas filosofias como uma descoberta da verdade que é ao mesmo tempo a solução desse conflito; e esse conflito, sendo histórico, implica a consciência histórica da reflexão filosófica. (BOLZANI, 2018, p.7)

Considerando o exposto, e partindo para a segunda acepção metodológica, pensou-se uma forma de combinar esses conteúdos já presentes no Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, valorizando a aprendizagem formal e a leitura de textos clássicos, com uma nova abordagem, mais

descontraída e que pudesse despertar, pelo imaginário do aluno pautado na leitura de história em quadrinhos (HQs), o retrato de conceitos e concepções de momentos históricos.

O uso das HQs em sala de aula, ou como recomendação de leitura, já não é novidade no campo da educação. A recomendação desse gênero textual passa pela leitura de quadrinhos mais simples na fase de alfabetização até a representação de clássicos da literatura.

Por muito tempo, tal gênero pode ter sido considerado como uma leitura de baixa qualidade, pautado na falsa premissa de que ler quadrinhos é fácil. Mas, na verdade, segundo Mendonça (2007), determinadas histórias em quadrinhos demandam estratégias de leitura sofisticada, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos iniciados nos enredos de seus personagens. Atentando-se para recursos diversos de seu funcionamento, as HQs podem ser exploradas para fins didáticos, como se faz com qualquer gênero. Nas atividades de leitura, por exemplo, o uso de vários aspectos da produção de sentido pode fornecer a base das atividades propostas. (Produções Didático-Pedagógicas, 2016, p.7)

A proposta de inserir a leitura das HQs, almeja opções que caminhem para o mesmo objetivo, a formação integral. A vantagem do uso das HQs é que essas têm a capacidade de conciliar imagens a narrativas e permitem ir além, pois carregam uma concepção estética que aflora criatividade e sensibiliza o aluno para situações apresentadas. Esses fatores usados metodologicamente ajudam na etapa da problematização do tema.

Orozco-Gomes (2011, p. 169), ao refletir sobre a vinculação das novas tecnologias de informação aos processos educativos, identifica dois tipos de racionalidades, a eficientista e a da relevância. O autor afirma que o objetivo principal da segunda – que parte do sujeito educando e de seu contexto e tem como ponto de chegada o conteúdo – “[...] não estaria no ensino, mas no aprendizado, entendido aqui não somente um resultado a partir de certos insumos, mas sim como processo realizado em situações específicas que procuram abertamente estimulá-lo.” A aplicação das histórias em quadrinhos em ambiente escolar deve ser encarada da mesma forma. (SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W, 2012, p.84).

No caso do projeto EMANCIPA, as HQs selecionadas inicialmente amparam as discussões levantadas durante as aulas de Filosofia visam sensibilizar os alunos para a função que Adorno propõe a educação, ser uma força de prevenção a barbárie. Inicialmente foram escolhidos quatro HQs que

serão trabalhados, paralelamente, por duas vertentes complementares, a vertente filosófica e a vertente da promoção da cultura em direitos humanos.

Dentre as obras escolhidas, duas retratam por meio de relatos reais, as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, primeira história em quadrinhos pensada para compor o EMANCIPA foi Maus de Art Spiegelman, a segunda a adaptação do Diário de Anne Frank em quadrinhos, - serão utilizadas diferentes edições para que sejam utilizadas de acordo com a realidade de cada unidade escolar.

A terceira escolha, é uma cartilha explicativa sobre o que são os direitos humanos e como preservá-los elaborada por Ziraldo, tendo como personagem principal o Menino Maluquinho, já consagrado pela literatura infantil e por último a HQ de Robson Vilalba, Notas de um Tempo Silenciado, que retrata o último período ditatorial brasileiro, fazendo uma análise sobre a militância pouco conhecida, a indígena e a negra em tempos de repressão.

Para finalizar, o terceiro aspecto metodológico aponta o enfoque temático, da junção da leitura de obras ou trechos de obras clássicas em confronto com a leitura das HQs propostas, anseia conscientizar o estudante da necessidade de emancipação para superação problemas atuais.

O resgate histórico-filosófico proposto aqui deve capacitar os alunos para encontrar o caminho para a formação ética, humana e social, recebendo assim, título de cidadão autônomo.

4.2 PROPOSTA DE AÇÃO DOCENTE PARA EFETIVAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

O projeto EMANCIPA foi elaborado a partir do levantamento de referências bibliográficas, de acordo com o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo. Para tanto, foi realizado a comparação entre correntes filosóficas, autores e textos (científicos ou em quadrinhos) que juntos orquestrassem uma harmonia temática.

O EMANCIPA é uma sequência didática, que tem como objetivo atingir alunos de todo Ensino Médio, ressaltar a importância de uma formação ética e

moral e de contribuir para formação de uma cultura em Direitos do Homem com foco na ideia de dignidade humana.

O Emancipa surge como síntese de um trabalho qualitativo de levantamento e revisão bibliográfica e consiste na elaboração de um aplicativo na plataforma Sway da Microsoft Office, escolha feita pela facilidade de acesso, de dispersão e circulação de conteúdo e da simplicidade no uso das ferramentas.

É importante frisar que acesso e dispersão do conteúdo elaborado no Emancipa é facilitado por um acordo entre a Secretária do Estado de São Paulo com Microsoft Office, que desde 2013 tem liberado, para todos os alunos e professores, o acesso ao pacote Office 365 na qual o programa Sway faz parte.

Assim, a meta do EMANCIPA é atingir um grande número de escolas, ressaltando sempre que, o projeto nasce da necessidade de repensar a função da escola como promotora de esclarecimento, sendo uma proposta de prática no ensino do currículo de ciências humanas do estado de São Paulo.

Com uma temática relevante e atualizada o EMANCIPA tem caráter interdisciplinar- ver apêndice A -, com disciplinas como História, Sociologia e Geografia, e pode atender como público alvo alunos de todo o Ensino Médio; salientando que são os alunos da segunda série que estudam, durante o ano letivo, temas como ética e reificação, bioética e minorias sociais.

O projeto visa cooperar com a aquisição de autossuficiência na elaboração de argumentos críticos sobre práticas sociais de discriminação, preconceito e exclusão social. Se a escola é um espaço em que esses valores se manifestam, também passa a ser, por meio da atividade reflexiva, um grande campo de criação de consensos, de diálogos, de vivências.

Formado essencialmente por um conjunto de textos, resenhas e imagens, a sequência didática EMANCIPA, não tem caráter estático. Deve ser alimentado e atualizado por colabores e parceiros do projeto, professores da área que queiram contribuir, com novos temas periodicamente, podendo contar com a colaboração de outros profissionais da educação. Também não se caracteriza como uma sequência didática, os textos disponíveis assemelham-se na temática e apresentam uma ligação entre si, mas podem ser utilizados conforme a necessidade e relevância dos assuntos pelo docente.

Cumprido ressaltar, mais uma vez, que a produção do conhecimento pautada nos valores de esclarecimento, cidadania e capacidade de pensar o

outro deve ser alicerçada a partir da leitura dos filósofos mencionados, aliados a leitura de relatos em HQs. Para Vergueiro e Ramos (2009) as HQs podem ser grandes aliadas no ensino de conteúdos diversos já que é considerada uma prática de leitura prazerosas em diferentes idades.

As histórias em quadrinhos, em seus diferentes gêneros, oferecem possibilidade diversas de aplicação no universo escolar, em todos os seus níveis. Também configura prática de leitura desejável para todas as idades. O desafio é saber olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso foi feito o profissional da área vai se surpreender com a gama de recursos e contribuições que a linguagem e sua obra podem trazer para o ambiente escolar. E a educação brasileira, com certeza, só tem a agradecer. (VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p.2).

Além dessas literaturas, é relevante desenvolver um estudo detalhado da DUDH, o que possibilitaria aos estudantes a sensibilização pelos valores como ética, moral, tolerância, empatia pelo outro, mediando o domínio de conceitos hegemônicos que favorecem apenas a técnica como instrumentalização do indivíduo.

Complementando esse raciocínio, Santos (2014) insere a perspectiva de que para atingir uma EDH que promova a emancipação, é preciso que os alunos compreendem que todos os indivíduos precisam ser vistos como seres de direitos:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. (SANTOS, 2014, p. 7)

Tendo em conta esses princípios a primeira resenha, aborda uma comparação entre os textos Educação após Auschwitz, que trabalha as condições de instrumentalização de pessoas no contexto da Segunda Guerra Mundial, com a obra em quadrinho Maus – a história de um sobrevivente, de Art Spiegelman que retrata, por meio de relatos, as condições que viviam as pessoas em campos de concentração.

A noção de reificação, conceito de Adorno, fica explícita diante da representação gráfica de Spiegelman. Alemães vistos como gatos e judeus como ratos, exemplificam a perseguição motivada por razões políticas e ideológicas.

Silva (2017), também propõe atividades pedagógicas envolvendo a mesma HQs Maus e argumenta que:

O objetivo é a partir da obra MAUS - A história de um sobrevivente, de Art Spiegelman, abordar a questão sensível em torno da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente o da discriminação baseada na ideologia racial, que permitiu que o século XX fosse marcado pelo Holocausto, hoje parte de uma memória globalizada, e por mais uma série de perseguições motivadas por razões político, ideológicas e sociais (SILVA, 2017, p.1).

A história de Anne Frank ganha destaque no EMANCIPA, pois abre o leque da discussão, com grande repercussão, o Diário de Anne Frank apresenta diferentes versões, obra literária, diversas edições de HQs e longa-metragem. Sendo um dos relatos mais lidos sobre as atrocidades da guerra, os conflitos narrados por Anne Frank alcançam a emotividade do público adolescente, pois devido à proximidade das idades constitui uma referência muito significativa para eles o relato das barbáries vividas.

Em contraponto ao momento pautado por sentimentos de perplexidade e assombro, destaca-se aqui três formas de comparação da obra com outras vertentes que poderão ser utilizadas em sala de aula, através do acesso ao projeto.

A primeira comparação, feita na forma de resenha, vem no sentido de estímulo e incentivo ao contato com a história. Esse texto apresentará as diferentes edições com diferentes abordagens sobre o Diário de Anne Frank, e servirá de impulso para que cada estudante em sua singularidade escolha aquele com que mais se identifica.

O segundo texto sobre a temática será de caráter filosófico, unindo a teoria de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal com a perda de significado da vida, narrado por Anne Frank.

Para encerrar as contribuições da adolescente judia, o EMANCIPA, lançará um novo recurso a ser explorado, um longa metragem, Escritores da Liberdade, que deverá ser assistido e, na sequência, será realizada uma crítica sobre o filme, baseado em história real, de como alunos de periferia norte americana conseguirem, por meio da leitura do livro Diário de Anne Frank, romper com as dicotomias de sua realidade através do entendimento da

necessidade de superação de comportamentos que remetem a barbárie da Segunda Guerra Mundial.

Dando sequência as propostas que comporão a plataforma, a produção de um texto que incentive a leitura da DUDH, é indispensável para que os educandos tenham autonomia para analisar quando esses direitos são ou não respeitados.

Além de um texto motivador para leitura e análise de documentos sobre direitos humanos, o EMANCIPA, ainda divulgará uma nota sobre a cartilha ilustrada, Os Direitos Humanos, elaborada por Ziraldo, escritor brasileiro em parceria com o Ministério da Educação e Secretária Especial dos Direitos Humanos.

A história em quadrinhos “Direitos Humanos” (2008) escrita por Ziraldo em colaboração com o Ministério da Educação e a Secretária Especial de Direitos Humanos tem formato narrativo. A finalidade central da obra é dar a mente educativa, de ampla circulação gratuita, onde há explicações acerca de diversos temas da área que formam a cidadania. Tais textos são complementados por breves quadros que apresentam a personagem Menino Maluquinho e a sua turma em situações que elucidam o tema de forma lúdica. (BLOTTA e CONRRADO, 2016, p.100)

Por fim, a contribuição de um texto que resgata a história recente do Brasil. Fragmentos da ditadura militar são retratados pelas HQs de Robson Vilalba. Os leitores desse texto encontrarão uma relação entre a história próxima de seu país e a necessidade de pensar o esclarecimento de Kant.

EMANCIPA é um projeto de estímulo a EDH por meio do fomento a leitura. Seus textos trazem para estudo os teóricos da Filosofia com uma conotação diferente dos livros didáticos e, como resultado aliado a reflexão filosófica, despertam no jovem o interesse por novos roteiros.

Em esclarecimento, para aqueles que aderirem a proposta, as leituras incentivadas, podem ser feitas em sala de aula, de maneira coletiva norteando discussões ou individualmente como um exercício da autonomia. Entretanto, a importância é que o contato com diversas obras, proporcionará aos educandos o reconhecimento de que a preocupação com a construção de valores éticos capazes de levar ao esclarecimento é uma proposta antiga, apesar de ainda ser fonte de preocupação nas ciências humanas.

5. RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Considerando o estudo feito e os argumentos defendidos, conclui-se que esses mecanismos pedagógicos expostos se constituem em ferramentas para os educandos pensarem em quais momentos a razão instrumental os impedem de olhar a realidade no viés do respeito ao outro, da dignidade e da tolerância, e que eles, como princípio de autonomia, possam propor ações que os tornem agentes transformadores dessa realidade

A visão educacional humanista e emancipatória pautada no estímulo da leitura, conduz os alunos a construir significados a partir do discurso, deixando de considerá-lo uma sucessão de enunciados verdadeiros, prontos e acabados para a adoção de uma reflexão em um âmbito crítico, é o que se pretende alcançar.

Se consideramos que a Filosofia para alunos de Ensino Médio deve enfatizar a premissa de filosofar, novas posturas serão decorrentes desse enfoque. Disso vai resultar a produção do desenvolvimento do pensamento autônomo como fundamento da prática da cidadania que, por sua vez, tem como base uma atitude ética, ou seja, o entendimento do sujeito de fazer parte de uma coletividade e de agir com responsabilidade perante esse grupo.

Para atingir o fim proposto , considerando uma proposta pedagógica crítica e de intervenção, faz-se necessário retomar pensadores Iluministas que já problematizavam a formação de um indivíduo esclarecido. Immanuel Kant, em sua obra “O que é o Esclarecimento? ”, questionava-se como encontrar uma solução para o que ele entendia como minoridade. Nesse sentido, tinha como proposta rever ideais limitadores e tutelares do homem, que o impediam de se emanciparem.

Theodor Adorno também argumentava sobre esse descompasso entre a valorização da razão instrumental e a educação. Segundo ele, a educação localiza-se entre a emancipação e a barbárie. De acordo com esse pensamento, Adorno defendia que o problema da educação é ter permitido um afastamento da produção do conhecimento autônomo e da capacidade de reflexão crítica do homem, para promover uma valorização da repetição técnica e operacional, que banaliza o conhecimento e transforma o ensino em mercadoria de massa.

Esse impasse vivenciado pelo sistema educacional de hoje apresenta alguns agravantes que precisam ser superados através da intervenção docente, que vão além do apenas repensar a razão instrumental e a minoridade do homem, mas perpassa pela ação do docente que tem a função de formar cidadãos capazes de interferir de maneira autônoma, no seu contexto social.

A ordenação de ideias, formação de opiniões, capacidade de fazer perguntas instigantes e a busca para respostas, são os resultados alcançados pelo ensino de Filosofia como um tempo de reflexão e de caráter criativo, além dos limites de um pensamento “pronto” e reprodutível, e um ponto de partida para que se criem hábitos de reflexão e criação fora da sala de aula.

Dessa maneira, o conjunto das ações propostas no EMANCIPA, visam otimizar condições para que os alunos possam transferir o conjunto de informações teóricas para a sua vida prática, tanto a escolar como a social.

Se os alunos já estão sensibilizados a pensar a contribuição da educação em sua formação moral e cívica, com a inclusão da leitura dos pensadores Kant e Adorno, sobre o esclarecimento, aliados com a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos e algumas experiências vividas em Auschwitz; pode-se levar além da discussão superficial da função da educação e desenvolver o espírito crítico na superação de conflitos sociais, da desigualdade, do racismo e dos preconceitos diversos.

Diante do exposto conclui-se que esses mecanismos pedagógicos podem ser aliados para os educandos pensarem em quais momentos a semiformação e a razão instrumental os impedem de olhar a realidade no viés do respeito ao outro, da dignidade e da tolerância, e que eles, como princípio de autonomia, possam propor ações que os tornem agentes transformadores dessa realidade e promotores de um novo modelo social a ser vivido.

REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2. 1995.
- ADORNO, Theodor W. & Horkheimer, Max. **Dialética do Esclarecimento**. In: Fragmentos Filosóficos. Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente, 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf?1349572420 Acesso em: 15/01/2020.
- ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano?** Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n.1, p21-27 jan/abr,2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **A Filosofia em sala de aula**. (Curso de Especialização em Filosofia). Departamento de Metodologia de Ensino. UFSCar, São Carlos, 2018.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. – São Paulo: Campanha das Letras, 2012.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade, 2007. Texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso 16/01/2020. Acesso em: 20/01/2020.
- BLOTA V. e CONRADO B. Direitos Humanos em Quadrinhos: informação, educação e a autonomia do “meio”. 9ª Arte. São Paulo, vol. 5, n. 1, 1º semestre 2016.
- BOLZANI, Roberto F. **História, temas e problemas da filosofia em sala de aula: como ler os clássicos**. (Curso de Especialização em Filosofia). Departamento de Metodologia de Ensino. UFSCar, São Carlos. Ano, 2018.
- BRASIL, **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24/01/2020.
- BRASIL, **CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, Brasília, 2013.
- BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 19/01/2020.

BRASIL, **DECRETO Nº 19.841, DE 22 DE OUTUBRO DE 1945**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm. Acesso em: 15/01/2020.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitoshumanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 16/01/2020.

BOGOTÁ, **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948)**. Resolução XXX, Ata Final, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, 1948. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_dev_homem.pdf. Acesso em: 22/01/2010.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2008.

CANDAU, V.M. **DIREITO À EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 120, julho-septiembre, pp. 715-726 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2012.

CARVALHO, José Sergio. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** Proposições- vol. 13. N. 3 (39) - set./dez. 2002.

Carvalho, J. D. **Educação em direitos humanos: possibilidades e contribuições à formação humana**. Ano 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49804/educacao-em-direitos-humanos-possibilidades-e-contribuicoes-a-formacao-humana>. Acesso 22/01/2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da USP. Texto disponível em <http://www.iea.usp.br/artigos>.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. (CIP). **O Livro da Filosofia**. Tradução Douglas Kim. – São Paulo: Globo, 2011.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. (CIP). **O Livro da Política**. Tradução Rafael Longo.- 1. ed. – São Paulo: Globo, 2013.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. (CIP). **O Livro da Sociologia**. Tradução Rafael Longo.- 1. ed. – São Paulo: Globo, 2015.

DEANE, Phyllis. **A revolução industrial**. 4ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

EUA, **DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DO EUA**. Ano 1776.
<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>. Acesso: 03/03/2019.

ESTEVES, Anderson Alves e VALVRDE, Antonio José. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM ADORNO E MARCUSE**. Vol.12, n.2, julho-dezembro, p.256-276, 2016.

FISCHMANN, Roseli, **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 156-167

FRANÇA, **DECLARAÇÃO DO DIREITO DO HOMEM E DO CIDADÃO**. Ano, 1778. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

Acesso em:10/01/2020.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Entrevista com o professor Sílvio Gallo: “Ensino de Filosofia: os principais desafios”**. Disponível:

<http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>. Acesso em: 27/02/2019.

GIDDENS, Anthony. **O Estado-Nação e a Violência: Segundo Volume de Uma crítica Contemporânea ao Materialismo Histórico**. Tradução Beatriz Guimarães.- 1.ed1.reimp.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.- (clássicos;22).

GONÇALVES, Batista A. **Breves relatos sobre a eugenia de Hitler e o racismo da ciência**. Ano, 2006. Disponível em:

<https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI26157,21048A+eugenia+de+Hitler+e+o+racismo+da+ciencia>. Acesso em: 10/01/2020.

GUERRA, Andrea. **Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI**.

Cienc. Cult. vol.58 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2006. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002. Acesso 19/01/2020.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital: 1848-1875**. Tradução Luciano Costa Neto. 4 ed. Editora paz e terra. São Paulo, SP. 1979.

KANT, Immanuel. **Funadamentação da Metafísica dos Costumes**. 70 texto filosóficos. Tradução Paulo Quintela. 1 ed. Editora Edições 70: Lisboa, Portugal. 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005, pg63-71

LOCKE, John. **SEGUNDO TRATADO SOBRE O GOVERNO CIVIL** Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa Publicação: Editora Vozes ebook.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948- Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2013. Acesso em: 15/01/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. New York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 24/01/2020

PDE/2016. **Os Desafio da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. Versão Online. ISBN 978-85-8015-094-0. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uenp_selmaaparecidacapelinstrada.pdf. Acesso em: 23/01/2020.

RANGEL, Pollyanna Soares. **Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX**. Revista Simbiótica. vol. 2, n. 1, jun., 2015.

RODRIGUES, Eli Vagner Francisco. **A Educação após Auschwitz: Mostra de fotografia 70 anos de libertação de Auschwitz - Memórias da intolerância. Extensão universitária: diversidade e desenvolvimento humano /** Luttgardes de Oliveira Neto (orgs.) ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 167.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas / Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010;

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação, **Orientações gerais: educação em direitos humanos /** Vlado Educação - Instituto Vladimir Herzog . --1. ed. -- São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015. -- (Projeto respeitar é preciso!)

SANTOS, R. E. e VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SEVERINO, Antônio J. **A Filosofia na formação do adolescente no Ensino Médio**. Ano, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05.pdf>. Acesso em: 21/01/2020.
_____. **A prática da pesquisa no ensino de Filosofia**. (Curso de Especialização em Filosofia). Departamento de Metodologia de Ensino. UFSCar, São Carlos. Ano, 2018.

SINGER, Paul. *A formação da classe operária*. São Paulo: Atual, 1988.

SILVA, Beatriz H. **Trabalho Final da disciplina Ensino de História: Teoria e Prática**. Disponível em:

[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/segunda guerra mundial nazismo hq quadriinhos.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/segunda_guerra_mundial_nazismo_hq_quadriinhos.pdf) . Acesso em: 24/01/2020.

STREK, Lenio L. **Ciência Política e Teoria do Estado**. Centro universitário do Maranhão (UNICEUMA). Ano, 2014.

UFSCar, 2018. **Governo na Idade Média**. (Curso de Especialização em Filosofia). Departamento de Metodologia de Ensino. UFSCar, São Carlos.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS Paulo. **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PNC ao PNBE**. Quadrinhos na Educação. São Paulo: Contexto, 2009.

VIENA, **Conferencia de Direitos Humanos**. Ano, 1993. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 23/01/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro I- Contribuições do Emancipa para 1ª série do Ensino Médio por componente curricular segundo Currículo do Estado de São Paulo (Ciências Humanas)

| Componente Curricular: Filosofia | |
|---|--|
| 4º Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Democracia e cidadania: origem, conceitos e dilemas | TEXTO: O Menino Maluquinho e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. |
| Desigualdade social e ideológica | |
| Democracia e justiça social | |
| Os direitos humanos | |
| Participação política | |

Quadro II- Contribuições do Emancipa para 2ª série do Ensino Médio por componente curricular segundo Currículo do Estado de São Paulo (Ciências Humanas)

| Componente Curricular: Filosofia | |
|--|---|
| 1º Bimestre, 2º Bimestre, 3º Bimestre e 4º Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Introdução a ética: O eu racional | TEXTO: Anne Frank para todos os gostos; TEXTO: O Menino Maluquinho e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; TEXTO: Maus – relatos de um judeu em Hqs pela ótica da Barbárie de Adorno. |
| Autonomia e liberdade | |
| Condutas massificadas | |
| Alienação moral | |
| Filosofia e educação | |
| A ciência e a condição humana | |
| Componente Curricular: História | |
| 2º Bimestre e 3º Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Iluminismo | TEXTO: Anne Frank para todos os gostos; TEXTO: Maus – relatos de um judeu em Hqs pela ótica da Barbárie de Adorno. |
| Revolução Francesa | |
| Revolução Industrial | |
| A luta por direitos socialismo século XIX | |

| | |
|---|---|
| Componente Curricular: Sociologia | |
| 2° Bimestre e 3° Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa | TEXTO: O Menino Maluquinho e a Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| Construção da identidade pelos jovens | |
| Divisão do trabalho | |
| Transformações no mundo do trabalho | |
| Emprego e desemprego na atualidade | |

Quadro III- Contribuições do Emancipa para 3ª série do Ensino Médio por componente curricular segundo Currículo do Estado de São Paulo (Ciências Humanas)

| | |
|---|---|
| Componente Curricular: Filosofia | |
| 1° Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania | TEXTO: Anne Frank para todos os gostos; TEXTO: O Menino Maluquinho e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; |
| Componente Curricular: Geografia | |
| 4° Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| O terror e a guerra global | TEXTO: Anne Frank para todos os gostos; TEXTO: O Menino Maluquinho e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; TEXTO: Maus – relatos de um judeu em Hqs pela ótica da Barbárie de Adorno. |
| A globalização do crime | |
| Componente Curricular: História | |
| 1° Bimestre 2° Bimestre e 3° Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |

| | |
|---|--|
| Imperialismo, Gobineau e o racismo | Todos os textos disponíveis na plataforma |
| Primeira Guerra Mundial | |
| Nazismo e racismo | |
| Segunda Guerra Mundial | |
| O mundo pós Segunda Guerra Mundial | |
| Guerra Fria | |
| Golpes Militares no Brasil e na América Latina | |
| Tortura e direitos humanos | |
| Componente Curricular: Sociologia | |
| 1° Bimestre 2° Bimestre e 4° Bimestre | |
| Conteúdo | Contribuição do EMANCIPA |
| Significado de ser cidadão ontem e hoje | Todos os textos disponíveis na plataforma |
| Direitos civis, políticos, sociais e humanos | |
| O processo de constituição da cidadania no Brasil | |
| Constituição Brasileira de 1988 | |
| Direitos e deveres do cidadão | |
| A expansão da cidadania para grupos especiais | |
| Movimento sociais contemporâneos | |
| Formas de participação popular no Brasil | |
| Associativismo e democracia | |
| Desumanização e coisificação do outro | |
| Reprodução da violência e da desigualdade social | |

ANEXOS

ANEXO 1 - Objetivos Gerais do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência.

ANEXO 2 - Declaração Universal dos Direitos Humanos

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a

constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3º

Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º

Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5º

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6°

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Artigo 7°

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8°

Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9°

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10°

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11°

1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.
2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou

internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

Artigo 12°

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

Artigo 13°

1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.
2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 14°

1. Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.
2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 15°

1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.
2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16°

1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.
2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

Artigo 17°

1. Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade.
2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18°

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19°

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20°

1. Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21°

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.
3. A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente

por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22°

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23°

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de protecção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 24°

Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.

Artigo 25°

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros

casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26°

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Artigo 27°

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.
2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28°

Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

Artigo 29°

1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.
2. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.
3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 30°

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.