

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ANALISADA SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Andréia Laura de Moura Cristaldo¹

RESUMO

Este trabalho propõe-se a traçar uma breve discussão sobre a formação de professores para a educação em direitos humanos sob a ótica da organização do trabalho didático, discutindo a escola manufatureira que se consolidou no final do século XIX e início do século XX para atender às demandas do próprio capital, bem como os principais movimentos que influenciaram na organização do trabalho didático dessa escola. É claro que não poderíamos deixar de iniciar nossa discussão apresentando a apropriação do direito no século XVIII pelos filósofos iluministas, para chegarmos à concepção de Estado que temos hoje: liberal, democrático e de direito. Nossas considerações sobre as formações em educação em direitos humanos, deu-se através da análise do material didático utilizado na Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos-REDH BRASIL, onde evidenciou-se que os discursos que adentram a escola hoje, embora primem pela igualdade, pela cidadania e pela co-responsabilidade social, não possibilitam a quem passa pelos seus bancos apreender os movimentos históricos e a organização da sociedade capitalista e, assim, o reconhecimento da real dignidade humana.

Palavras-chave: trabalho didático; direitos humanos; formação; totalidade.

TEACHER TRAINING FOR EDUCATION IN HUMAN RIGHTS ANALYZED FROM THE PERSPECTIVE OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK: WEAVING SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

This paper proposes to draw a brief discussion about the training of teachers for human rights education from the perspective of organization of the teaching work, discussing the manufacturing school that was consolidated in the late nineteenth century and early twentieth century to meet the demands of capital and the main movements that influenced the organization of the teaching work of the school. Of course we could not start our discussion without presenting the right's appropriation in the eighteenth century by the Enlightenment philosophers, in order to achieve the concept of the state we have today: liberal, democratic and full of rights. Our consideration about the training in human rights education occurred through the analysis of teaching materials used in the "Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos-REDH BRASIL", where it was observed that the discourses that come into the school today, although excel for equality, for citizenship and social co-responsibility, do not enable people to learn the historical movements and the organization of capitalist society, and therefore, the recognition of real human dignity.

Keywords: didactic work; human rights; training; totality.

Introdução

A organização do trabalho didático é uma categoria que surge na discussão que Alves faz em sua tese de pós-doutorado intitulada *A Produção da Escola Pública Contemporânea* e como tal é uma categoria pertencente à ciência da história. Alves a define como uma relação histórica entre professor aluno, relação essa mediada por recursos didáticos em um espaço físico próprio:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento.
- c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 11).

Assim, não poderíamos deixar de iniciar esse trabalho falando do grande desafio de discutir a formação de educadores em direitos humanos sob a ótica do materialismo histórico, e essa dificuldade se coloca justamente porque nossa dogmática jurídica carrega o sinete burguês em sua gênese, pois desenvolveu-se segundo Marx & Engels (p. 98) para garantir os direitos da sociedade burguesa, diferentemente do que aconteceu entre os romanos, onde o desenvolvimento da propriedade privada e do direito privado não acarretaram nenhuma consequência industrial ou comercial, já que todo o modo de produção continuava a ser o mesmo:

Já que o Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade livre, destacada de sua base real. Do mesmo modo, o direito é reduzido, por seu turno à lei. O direito privado se desenvolve ao lado da propriedade privada, como decorrência da desintegração da comunidade natural. Entre os romanos, o desenvolvimento da propriedade privada e do direito privado não teve nenhuma consequência industrial ou comercial porque todo o seu modo de produção continuava a ser o mesmo. Entre os povos modernos, em que a comunidade feudal foi dissolvida pela indústria e o comércio, o surgimento da propriedade privada e do direito privado marcou o começo de uma nova etapa, capaz de um posterior desenvolvimento. Amalfi, a primeira cidade da Idade Média que teve um comércio marítimo digno de nota, foi igualmente a primeira a elaborar o código do direito marítimo (MARX & ENGELS, 2006, p. 98-99).

Porém, como Trindade (2011b), descartamos a vulgata stalinista de que “os direitos humanos devem ser relegados ao sótão dos trastes imprestáveis da burguesia” (TRINDADE, b, p. 17, 2011). Nessa perspectiva, o maior desafio, com certeza, foi apontar no discurso apaziguador e emancipador levado a cabo por essa sociedade que desumaniza, a possibilidade de construirmos um projeto contra- hegemônico, pautado no compromisso com a discussão da educação em direitos humanos mediante a apreensão da totalidade:

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

Todavia, discutir a possibilidade dessa formação totalitária que dê conta do homem histórico de direito, não pode ser prescindida da discussão da organização do trabalho didático da escola moderna, para que assim possamos nos posicionar quanto as reais limitações e possibilidades que essas formações podem trazer às práticas emancipadoras. Assim, a organização do trabalho didático dessas formações discutida aqui mediante análise do material didático dos cursos, também nos oportunizou afirmar que a discussão histórica da concepção da dignidade do homem e dos direitos que dela decorrem podem colaborar e muito com a emergência da necessidade de afirmar-se o conteúdo da formação para a cidadania (Alves, 2005, p. 73-74). Dessa forma, entendemos que a educação em direitos humanos poderá possibilitar a construção de um projeto contra-hegemônico que possibilite aos educadores a apreensão da totalidade, embora seja evidente os interesses que subjazem o direito na sociedade que vivemos, não podemos esquecer que nossa sociedade tem a marca da contradição em seu bojo. Ao tratar da contradição enquanto categoria metodológica Kuenzer (2008, p. 65), inicia afirmando que “é necessário trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produtos dos homens e não dos deuses”. Dentro dessa perspectiva:

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

Todavia, falar de educação em direitos humanos nos impôs dois momentos distintos de discussão nesse trabalho antes da análise do material do curso oferecido através do projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos- REDH/BRASIL, onde participaram Universidades Federais de quinze Federações e a Universidade Aberta do Brasil-UAB: a discussão da organização do

trabalho didático da escola materializada no século XX, e a discussão da constituição do sujeito de direito como condição de manutenção da forma econômica vigente. Discussões essas balizadas em duas categorias fundamentais do materialismo histórico: totalidade e contradição.

1. O Estado Liberal, democrático e de direito: constructos da sociedade burguesa

Durante mais de mil anos a Idade Média elegeu o sistema feudal como modo de organização social. Embora o trabalhador feudal diferentemente do trabalhador da sociedade escravocrata não fosse considerado mercadoria, mas servo, o mesmo fazia parte do terceiro Estado, e tinha sua vida atrelada a uma terra que não lhe pertencia, e seu trabalho sustentava não só o seu senhor que fazia parte do segundo Estado, mas também o clero que se encontrava em situação de privilégios no primeiro Estado. Se ao terceiro Estado cabia trabalhar e ao segundo Estado garantir a segurança através das batalhas medievais, ao primeiro Estado cabia a dominação ideológica, para garantir a submissão e a exploração levada a cabo pela nobreza e pela igreja católica.

Além da dominação ideológica, o “mundo das sombras”², tinha outra característica: nele não havia lugar para mudança de Estado, principalmente na baixa Idade Média quando não havia produção excedente, pois além dos meios de produção serem incipientes, duas classes improdutivas sobreviviam às custas de uma terceira classe, classe essa denominada terceiro Estado, composta pelos trabalhadores da gleba e pelos pequenos comerciantes e artesãos que se instalaram ao longo da Idade Média em pequenos burgos. Logo, a liberdade não constava do Estatuto do Feudalismo e o direito era determinado pelo nascimento, assim, não era um direito natural, já que a premissa do direito natural é que todos os seres humanos na natureza nascem iguais. Por esse motivo a ideia do direito natural foi largamente utilizada pelos Iluministas para dar suporte ideológico à revolução que colocaria por terra todos os empecilhos que o clero e a nobreza impunham à circulação do capital, como também garantiria o direito à propriedade privada que até então só era direitos de uma pequena minoria: os senhores feudais e a Igreja Católica.

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

É nesse contexto que outros dois movimentos de envergadura histórica para a superação do feudalismo são registrados na história: o movimento Reformista do século XVI e o movimento Humanista que foi precedido pelo Iluminismo. Embora o humanismo já apontasse para o uso da razão, por estar no início de um movimento se fez um tanto conciliador em relação ao Iluminismo:

O humanismo é o primeiro grande movimento ideológico burguês, enquanto iluminismo, desencadeado em fins do século XVII e dominante

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

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

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

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

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

pois suas transformações se ocuparam apenas de certas estruturas políticas, já que na América não houve nem absolutismo e muito menos feudalismo a ser combatido.

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

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

Estava instaurada uma nova ordem, a concepção do direito natural foi apropriada pelos Iluministas, não mais como ideias filosóficas avulsas, mas como ideias políticas a serem colocadas em vigor para garantir a nova organização social que ora se fundava. Para Trindade (2011a, p. 36), porém, não demoraria muito para a burguesia dessacralizar o direito natural, substituindo progressivamente a ideia de natureza em geral (isto é mundo físico ou social externo), pela ideia de natureza humana, especificamente pela razão humana que para eles era a fonte interior do conhecimento:

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

O direito agora não está mais vinculado à vontade divina como era na Idade Média, mas à razão humana segundo Trindade (2011a, p 38), e essa razão não permite mais que milhões sejam sujeitos a uma minoria que nada produz e que mantém-se numa posição de privilégios. A Revolução vem então promover a “inversão da pirâmide feudal” segundo Miaille (1994, p. 265), através da promoção de um conjunto amplo de reformas antiaristocráticas que foram proclamadas em 17 artigos promulgados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. É nesse momento que a propriedade foi elevada ao patamar de “inviolável e sagrada”, a lei passa a estar acima da vontade do governante

(fundamento do Estado de Direito) e a igualdade perante a lei acolhida, ressalta-se aqui que essa igualdade é apenas em relação à lei, sendo que na Declaração a igualdade não acompanhou a liberdade, não constando assim entre os quatro direitos inalienáveis prescritos, pois para Trindade (2011a, p. 55), se os redatores da Declaração assim o fizessem dariam margens para os desiguais economicamente reivindicarem sua igualdade social.

Logo, os “direitos naturais e inatos” analisados sob o leito da história na verdade configuram-se como direitos de uma classe que ascendia e que buscava no direito civil a sua consolidação. Por não serem tão naturais assim é que encontramos em diferentes pensadores, diversas concepções dos mesmos:

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

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

Os direitos políticos continuavam interditados aos trabalhadores por limitações censitárias ou de outra natureza. Sob esse aspecto particular, os Estados Unidos, onde o movimento democrático jacksoniano implantara o sufrágio “universal”, pareciam uma exceção –mas efetivamente, estavam longe disso, pois milhões de africanos levados à força para esse novo país continuavam a ferros e sob chibata, e as populações indígenas eram metodicamente massacradas pelo exército, escalpeladas pelos colonos e empurradas cada vez mais para o interior do continente. No que se refere a direitos sociais –limitação de jornada de trabalho, salários maiores, melhores condições de trabalho, proibição de empregar crianças, assistência social, etc- eram aspirações que mal começavam a ganhar terreno, palmo a palmo, contra a feroz resistência patronal a tudo o que pudesse ser lido como redução de lucros, e sempre sob repressão sangrenta das polícias de todos os países. Por fim, nem pensar em igualdade entre homens e mulheres em nenhum país do mundo-nem mesmo jurídica (TRINDADE, 2011a, p. 131).

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

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade [...] O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação da sua propriedade e de sua pessoa egoísta (MARX, 2010, p. 50).

Assim, é que a Revolução Francesa marcou a história do mundo ao afirmar a ascensão da classe burguesa. Embora para muitos ela não tenha passado de um fracasso na história³, não podemos negar que ela mudou a história e a geografia do mundo, pois a ela coube a transição não só do mundo absolutista para o liberal, como também a transição da sociedade aristocrática para a sociedade burguesa e a concepção do direito natural filosófico para o direito jurídico positivado:

A “revolução gloriosa”, evento pelo qual o termo (revolução), paradoxalmente, encontrou seu lugar definitivo na linguagem política e histórica, não foi entendida de maneira nenhuma como uma revolução, e sim como uma restauração do poder monárquico à sua virtude e glória anteriores. (...) Foi a Revolução Francesa e não a Americana que colocou fogo no mundo. (...) A triste verdade na matéria é que a Revolução Francesa, que terminou em desastre, entrou para a história do mundo, enquanto a Revolução Americana, com seu triunfante sucesso, permaneceu como um evento de importância pouco mais que local (ARENDRT, 2011, p. 73-88).

Estavam lançadas as bases do Estado moderno⁴, um Estado formatado de modo a atender a nova forma de produção que ora se consagrava, e para tanto não podia mais estar submetido aos desmandos do soberano rei, passando a configurar-se como Estado Liberal. O Estado de Direito também nasce nesse momento, pois a sociedade capitalista tem na compra e venda do trabalho a produção da mais valia e, para tal, é necessário que se tenha um arcabouço jurídico para garantir o contrato que segundo Mascaro (2013), passa a ser “o liame entre os que vendem e trocam mercadorias”:

As sociedades de acumulação de capital, com antagonismo entre capital e trabalho, giram em torno de forma sociais como valor, mercadoria e subjetividade jurídica. Tudo e todos valem num processo de trocas, tornando-se, pois mercadorias e, para tanto, jungindo-se por meio de vínculos contratuais. Dessa maneira, o contrato se impõem como liame entre os que trocam mercadorias-e dentre elas, a força de trabalho. Mas, para que o vínculo seja contratual, e não simplesmente de imposição de força bruta nem de mando unilateral, é também preciso que formas específicas nos campos políticos e econômicos o constituam. Para que possa contratar, os indivíduos são tomados juridicamente, como sujeitos de direito (MASCARO, 2013, p. 21).

Assim, o arcabouço jurídico e o sujeito de direito se constituem na sociedade capitalista mediante a necessidade de garantir as relações mercadológicas que constituem a base da sociedade capitalista. Já o Estado democrático foi constituído mais tarde, em resposta às reivindicações sociais do século XX, já que aos olhos da burguesia uma

Monarquia esclarecida e Constitucional respondia mais aos interesses da classe que ascendia à época do que à democracia propriamente dita. Nesse sentido Hobsbawm afirma:

Uma monarquia constitucional baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática, que poderia ter parecido uma expressão mais lógica de suas aspirações teóricas, embora alguns também advogassem essa causa. Mas, no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdade civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários (HOBSBAWM, 1996, p. 77).

O Estado democrático instaurado nos idos do século XIX e XX então é continuação do Estado burguês, logo, esse Estado democrático atual não pode ser semelhante ao da antiguidade, pois na Grécia e Roma antiga, as decisões coletivas submetiam o indivíduo à autoridade do todo, não deixando-o livre dessa forma como privado como os pressupostos do liberalismo clássico assim preconizavam segundo Benjamim Constant (apud BOBBIO, 2005, p. 08). Assim, em Lukács encontramos a melhor definição para a democracia da contemporaneidade:

[...] a burguesia conseguiu criar formas de democracia nas quais são dadas todas as possibilidades ao livre desenvolvimento, à acumulação e à ampliação dos capitais, e nas quais as formas exteriores de democracia são asseguradas, mas as massas operárias não podem exercer qualquer influência sobre a direção política propriamente dita. A América, não só economicamente, mas também politicamente, é um ideal da atual burguesia dominante (LUCÁCKS, 1928, p. 01).

2. A educação que se universalizou no século XIX e XX

Durante a idade média a educação era destinada a angariar quadros para a igreja, logo, ela também seria questionada pelos iluministas, e esse questionamento se dava pelo fato de o projeto de sociedade dos mesmos serem pensados segundo os imperativos da razão e não mais segundo os ditames operacionalizados pela igreja. Esse é o motivo pelo qual no *Rapport*, apresentado por Condorcet ao Parlamento Francês logo após a Revolução Francesa a educação aparece desvinculada de qualquer credo religioso:

É pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular, e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso.[...] Deve-se cuidadosamente separar esta moral de toda relação com as opiniões religiosas de uma seita particular, porque, de outro modo, seria preciso dar a essas opiniões uma preferência contrária à liberdade. Somente os pais podem ter o direito de ensinar

essas opiniões, ou antes, a sociedade não tem o direito de impedi-los (CONDORCET, p. 30-31, 2010).

Todavia, o *Rapport*, também nos revela que Condorcet reconhece as limitações materiais que assombravam o projeto da escola para todos quando afirma que “no plano da organização geral nosso primeiro cuidado deveria ser de tornar, por um lado, a educação tão igual quanto universal; e, de outro, tão completa quanto às circunstâncias possam permitir” (CONDORCET, 2010, p. 23). Se o *Rapport* já sinalizava as limitações que à educação para todos caberiam, o dia 27 de julho de 1794 ou a 9 Termidor marca definitivamente o fim do compromisso da burguesia com as bandeiras que levantou durante a Revolução Francesa, assim ao depor Robespierre, a burguesia organizada desfaz definitivamente a aliança com as camadas populares representadas pelos *sans culottes*, pois não se fazia mais necessário segundo Alves, o apoio dessa classe. Desse momento em diante a burguesia calou-se frente aos projetos até então defendidos no calor da Revolução Francesa:

A burguesia, o seu segmento hegemônico, sim, brandiu a promessa de escola para todos como uma das bandeiras para estimular a adesão dos trabalhadores, quando o apoio destes ainda era vital para a preservação da Revolução. Contudo isso ocorreu somente entre 1789 e 1795. Em seguida, com a consolidação da hegemonia burguesa, após o 9 de Termidor, estabeleceu-se o silêncio sobre a questão (ALVES, 2006, p. 121).

Enquanto na França a burguesia se cala após sua consolidação em 9 de Termidor, na Inglaterra, a burguesia mais poderosa do planeta, também assume uma posição contrária a tudo o que comprometia a acumulação da riqueza social e com o apoio da Igreja Anglicana que sempre tentou atrelar a escola a seus interesses. Nas palavras de Smith, a figura mais representativa da economia política da Inglaterra, país mais avançado a época encontramos a afirmação de que a gente comum não necessitava de tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna:

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

Assim, enquanto os Humanistas e Iluministas se calaram frente à universalização da educação por reconhecerem suas limitações materiais, a reforma tomou outra postura, já que entendia a leitura como condição *sine qua non* de salvação. Com a proposta de “ensinar tudo a todos” a Reforma pensa a escola sob os moldes da manufatura, sendo proposto em Didática Magna pelo bispo Morávio o desafio de se descobrir “um método onde os professores ensinassem menos”. Essa escola manufatureira pensada por Comenius em *Didatica Magna* é que possibilita o barateamento da mesma, já que apenas o trabalho

simplificado e objetivo tal qual operavam as manufaturas da época, permitiria que diferentes operações fossem realizadas por diferentes trabalhadores e é claro que fossem controlados rigorosamente. O trabalhador qualificado então dá lugar na escola ao professor especializado, tal qual já tinha ocorrido na manufatura:

O barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor. Dessa forma, a escola ajustava-se à nova época, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da mediação dos instrumentos (ALVES, 2005, p. 66).

Todavia, se a reforma protestante clamou pela escola para todos através de Comenius, diferentemente da Escolástica que expurgava dos clássicos as ideias que iam contra as doutrinas da Igreja Católica, a Reforma simplesmente eliminou os clássicos sob a alegação imperativa religiosa:

Portanto, se a Contra-Reforma incorporou os clássicos, mas, para servir à visão de mundo da Igreja católica, expurgou-os, a Reforma tendeu, simplesmente, a eliminá-los do ensino de gramática. Esse caminho, segundo Comenius, asseguraria maior vitalidade à igreja reformada. O próprio testemunho do profeta Jeremias foi invocado para evidenciar o crédito da proposta: “Não aprendais os caminhos dos gentios” (ALVES, 2005, p. 85).

Mas embora a Reforma tenha clamado pela escola para todos e desenhado de forma a torná-la menos dispendiosa e acessível, a escola só foi de fato consolidada no século XX. Ficaram registradas na história as tentativas dessa universalização, como foi o caso do ensino mútuo difundido nos séculos XVIII e XIX que colocava entre o professor e o aluno o decurião, chegando um professor segundo registros atender até um mil alunos. Para Alves a escola que se materializa no século XX é sobretudo, fruto da Revolução Industrial, embora não foi difundida nos albos desse movimento, pois apenas no século XX o capitalismo apresenta condições materiais para essa realização, já que a riqueza social passa a ser investida em atividades improdutivas:

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

Se a Revolução Industrial operacionalizou a materialização da escola pública, a organização do trabalho dessa escola é atribuída principalmente à Reforma que a desenha de forma manufatureira, escola essa que segundo Alves encontra-se ultrapassada e anacrônica. Uma escola que segundo sua honestidade histórica respondeu a necessidade do seu tempo, um tempo onde era imperativo difundir a escola para todos e que não oferecia condições materiais para essa difusão:

É forçoso reconhecer que a organização manufatureira do trabalho didático respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo morávio. Emergia o imperativo de difusão de escola para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la (ALVES, 2005, p. 69).

Assim, se essa escola manufatureira se justificou no século XVII, XVIII e XIX, no século XXI não há mais justificativa para ela, pois Alves (2005, p. 71), é enfático em dizer que hoje o tempo é outro, são outras também as necessidades sociais, assim como os recursos disponíveis para que seja construída uma nova didática, logo, superar a escola manufatureira se faz como um imperativo do nosso tempo e da nossa história.

2. 1 A escola do século XXI: das práticas manufatureiras e anacrônicas às contradições dos discursos emancipatórios do mercado atual

Como acabamos de ver, a escola que se materializou no século XX foi pensada mediante as limitações materiais do século XVII por Comenius, encontrando-se hoje aviltada e vulgarizada segundo Alves (2006). Se a escola se materializou nos fins do século XIX e início do século XX é porque existiram condicionantes materiais para isso, e também para atender a demandas criadas pela própria acumulação do capital que ao expurgar os trabalhadores de suas fábricas em consequência da evolução tecnológica, necessitava realocar esses trabalhadores para funções improdutivas de forma a garantir a sobrevivência do próprio capital.

Mas o século XX não foi só o século da materialização da escola, foi também um século marcado em seu último quartel pelas políticas neoliberais que trouxeram o encolhimento das atribuições do Estado alargadas no início do século XX sob a égide do *Welfare State* ou Estado de Bem Estar Social. Esse encolhimento do Estado aconteceu após ruir a última ameaça que no século XX começou a assombrar a onipotência do capitalismo: a queda do muro de Berlim. Assim, é que, contraditoriamente, o século XX que nos seus primórdios universaliza a escola, ao seu término, termina por encolher o Estado, passando o Estado segundo Castanho a ter como balizas políticas e econômicas:

- a) restrição ao poder “excessivo” do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas por salários e o Estado por políticas sociais;
- b) manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e conter a moeda;
- c) no mais, minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social;
- d) disciplina orçamentária;
- e) restauração da taxa “natural” de desemprego e recriação do “exército

de reserva” dos trabalhadores;
f) estabilidade monetária;
g) restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade (CASTANHO, 2009, p. 28).

Nesse contexto, o Estado que deve ser mínimo, passa também a se retirar dos investimentos da educação, sendo características da educação nesse contexto: a municipalização do ensino, ficando o Estado apenas com a responsabilidade de avaliar exaustivamente esse processo, como também de regular e financiar/suplementar. A pauperização do ensino também representa esse momento, pois nos países sub-desenvolvidos como os da América Latina, onde o financiamento fica ao encargo do Estado aparentemente esse financiamento vem pautar-se em princípios equalizadores como exemplifica Rosar:

Os dispositivos contidos na lei 9.424/96, aparentemente pautam-se em princípios equalizadores, porém ao estabelecerem como critério para distribuição dos recursos a matrícula no ensino fundamental e não o cálculo do custo efetivo de um ensino de qualidade, comprometem as expectativas de resultados uma vez que o custo-aluno foi nivelado por baixo, como se pode verificar pela fixação do valor mínimo por aluno em 1997 (R\$315) muito abaixo do valor já realizado em grandes parte dos municípios do Sudeste, cuja expectativa é de terem reduzidas suas receitas, e até mesmo do que foi determinado pela lei 9.424/96, que corresponde a R\$437,00 (ROSAR, 2009, p. 70).

No Brasil esse encolhimento do estado é identificado nas campanhas que marcaram o governo FHC e que tinham como objetivo tratar a educação como filantropia, como se a escola “não necessitasse de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e voluntários.” (FRIGOTTO, 2005, p. 232), e essa política vem ratificar a concepção trazida à luz por Alves (2006), de que a escola que se materializou na verdade é descomprometida com o conhecimento culturalmente significativo, pois é anacrônica e retrógrada, exercendo sob os imperativos do capital outras funções como a do parasitismo⁵ e a de garantia de espaço de socialização⁶.

Outra característica primordial dessa escola é que a ela foi agregado valor como capital humano⁷, isso ocorreu segundo Gamboa (p. 85), na América Latina também a partir da década de 70, após a onda dos golpes militares e do crescente intervencionismo internacional e também em consequência do desenvolvimento industrial, esvaziando-se a educação de seu compromisso com a formação do cidadão ético e humano em detrimento da formação de mão de obra necessária à manutenção do modo de produção capitalista:

Essa política traduz uma nova fase de retomada da expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial e, para isso, necessita de um sistema educativo que forme os recursos humanos necessários a essa expansão. De acordo com essa perspectiva, procura-se formar mão-de-obra tecnicizada, abundante e barata, e habilitar o *homo faber* em detrimento do home integral ideado pela *paidéia* moderna. Semelhantes às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos tem a pretensão de objetivos neutros e científicos,

buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem (GAMBOA, 2009, p. 85).

E esse valor mercadológico que impregnou a educação é confirmado em pesquisas citadas por Schilling (2008, p. 277), que mostram que a educação é tida como um meio para se ocupar um lugar no mercado de trabalho, levando-a a afirmar “quão distantes estamos da compreensão da escola como uma instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao saber, ou seja, da educação como um direito humano”. Esse saber que é função da escola e que deve possibilitar a compreensão do mundo, dos determinantes materiais a que estamos submetidos, e que tem sido deixado de lado segundo Saviani & Duarte (2012), sob as escusas do discurso do respeito às diferenças culturais:

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

Um discurso que se fez forte a partir do século XX, e que foi expressivo no século mais contraditório que ao mundo foi dado conhecer: o século que deixou o maior saldo de mortos entre as duas maiores guerras mundiais e o século que deixou também um saldo expressivo de leis, convenções e decretos que expressam e garantem os mais variados direitos⁸. Discurso esse que como afirmou Saviani e Duarte também chegou à escola. Mas por que a escola manufatureira tem nesse século clamado por um discurso emancipatório, político e cidadão, como os evidenciados em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs em 1994, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH sancionado em 2006?

Mészáros (2007), explica esse discurso emancipatório como sendo marca característica das sociedades capitalisticamente mais avançadas, pois elas como ninguém precisam resolver os problemas que seu modo de produção tem criado, ao excluídos é necessário garantir-lhes direitos formais para que não venham perceber na prática que essa sociedade priva-lhes dos direitos que lhes são intrínsecos como seres humanos. Mais uma vez a sociedade capitalista mostra a contradição em seu discurso, marca que carrega desde os primórdios de sua constituição:

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

Leonel (p. 63), ratifica essa análise, afirmando ser o discurso em prol da democracia, da ética e da co-responsabilidade social, uma forma que a sociedade procura amenizar suas próprias feridas e suas mazelas:

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

Ainda sobre os PCNs, Lombardi tece críticas ao seu discurso transversal, afirmando que se os mesmos caíram num erro, com certeza foi a proposta de se trabalhar a ética sem uma referência histórica de um homem que constrói sua história dia a dia. Por conta disso, se os PCNs tiveram grandes defensores e não foram poucos, devido a essa lacuna, também amargaram críticas, principalmente daqueles que se colocam no campo da história e que entendem ser a totalidade e não a justaposição de partes que garante a formação do homem:

[...] Não se teve por objetivo assumir a concepção de ciência e educação tal como se apresentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs). Não se está, pois, advogando a superação do engessamento propiciado pelas tradicionais áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, herança da concepção positivista, pela escolha de alguns supostos de relevância social ou política ou científica e que deverão recortar as disciplinas convencionais. Contrariamente a tomar uma perspectiva fragmentária de realidade e cética quanto ao conhecimento, partilhamos da concepção que trata a realidade (física, natural e social) como uma totalidade materialmente dada e cognoscível. O conhecimento dessa realidade, desde seu ponto de partida, deve ter por objetivo apreender abstratamente, isto é, teoricamente, essa totalidade enquanto totalidade e não como justaposição de partes. Quando a realidade é concebida fragmentária e fenomenicamente e resulta em conhecimentos parcelares (de cada uma das partes), não há interdisciplinariedade, transdisciplinariedade ou transversalidade que seja suficiente para superar a compartimentação e que não seja também justaposição de partes (LOMBARDI, 2009, p. XIV).

Nesse contexto, podemos afirmar que a velha escola manufatureira, cada vez mais aviltada, continua apresentando a realidade de forma fragmentada, difusa e fenomenológica, não possibilitando a quem passa pelos seus bancos a visão da totalidade, visão essa fundamental para a construção do cidadão. Os discursos emancipatórios não se traduzem em formações comprometidas com o entendimento das relações sociais e, assim, as formações dos professores tem se dado de forma fenomênica e parcial. Diante disso, a transversalidade não tem ultrapassado uma massa não integrada de conhecimentos segundo Alves:

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

A objetivação do trabalho gerada pela sociedade capitalista não permite mais a qualificação do trabalhador, o “artífice primoroso” definido pelo humanista Erasmo foi malfadado pela própria história como disse Alves, logo, embora o discurso preze pelas diferenças culturais e pela formação completa e totalitária do ser humano, na prática os professores são formados aos moldes manufatureiros e como tal, especializaram-se nas partes, não sendo-lhes possível conceber a totalidade da sociedade em que vivem:

Isso, significa, portanto que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores (SAVIANI, 2012, p. 44).

A organização da própria sociedade não prima pelos direitos humanos e a história nos mostra que a materialização da escola dependeu única e exclusivamente das necessidades do próprio capital, assim, não surpreende que enquanto o discurso pelos direitos humanos começam a tomar conta da escola, contraditoriamente a sociedade segundo Frigotto (2005, p. 234), tem deslocado direitos consolidados por décadas de suas reais dimensões, como é o caso da transição da certificação por competências para o contrato por competências, passando assim, o contrato de trabalho de um direito social e coletivo para um contrato civil como outro qualquer.

3 O Material do Curso

O material didático aqui analisado foi elaborado pela UFPB-Universidade Federal da Paraíba, através do projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos- REDH BRASIL, onde participaram Universidades Federais de quinze Federações e a Universidade Aberta do Brasil-UAB.

Ao ter um primeiro contato com o material é nítido os recortes de textos aligeirados, não fugindo essas formações da proposta de trabalho da escola manufatureira que tem segundo Alves (2010, p. 53) a “centralidade do trabalho didático, de uma forma indisputável, ao instrumento de trabalho”. Os cursos centralizados no material didático

restringem esse material a módulos de textos recortados e destituído de significado histórico. No que tange ao volume I do módulo, alguns pontos nos chamam a atenção, o primeiro é que já no texto inicial, o autor em meia página levanta as críticas que o marxismo fez ao direito e brevemente se põe a discuti-la, assim, nem as críticas construídas pelo marxismo são fundamentadas e muito menos a tentativa do autor em desconstruir tais críticas.

Em outro texto, não há um apontamento pelo autor da crítica do marxismo ao direito, apenas é colocado que há a crítica, mas não há uma discussão de como essa crítica se construiu tendo por base a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista. Esse mesmo autor, ainda no mesmo texto, coloca superficialmente que na construção dos direitos sociais houve a colaboração do marxismo, todavia, sem muitas discussões históricas que dão fundamentos para tal afirmação. No entanto, no parágrafo seguinte o autor já se ocupa de tecer uma crítica um tanto infundada historicamente ao marxismo, afirmando que o facismo, nazismo e o comunismo soviético caracterizaram-se como movimentos antiliberais como se pode ver na afirmação a seguir retirada do material:

Não podemos nos esquecer também, que entre as duas guerras mundiais, houve uma outra alternativa ao Estado de Direito liberal, promovida pelos movimentos conservadores e reacionários anti- modernos e anti- liberais que criaram os regimes totalitários como o facismo e o nazismo, o comunismo soviético (sobretudo na sua versão stalinista). (V. I, p. 45)

Na obra *Mein Kampf*, dez anos antes de tomar o poder, Hitler já desenhava o que sua mente doentia iria se ocupar de fazer, e entre tantas atrocidades deferidas principalmente aos judeus que não só foram mortos aos milhares, consta o uso de mão de obra escrava por empresas como a *Wolkswagen*, *Bosch* e a *Bayer*⁹, que enriqueceram grandiosamente com a ajuda desses braços gratuitos explorados exaustivamente até a morte. Mas esse pensamento antisemitista não agiu sozinho, ele juntou segundo Trindade (2011a, p. 177), num caldeirão infernal o imperialismo e o nacionalismo expansionista, palavras essas veementes combatidas pelos marxistas. Esse foi o motivo segundo Trindade (2011a, p. 184), que levou Hitler em 30 de junho de 1934, após ter conquistado o proletariado alemão, ter retirado do nome do partido o termo “socialista”, promovendo uma carnificina conhecida como a noite das facas longas, pela qual exterminou de um só golpe os membros da SA¹⁰ que ainda sustentavam dentro do partido uma tendência socialista. Quando lemos o *Mein Kampf*-a maior obra de Hitler, percebemos que para a sua mente doentia o marxismo fazia parte da abominação judaica¹¹. Logo, afirmar que o nazismo e o marxismo são de ordem anti-liberais é ignorar o que Hitler escreveu com suas próprias mãos e virar as costas aos registros históricos, pois eles deixam muito claro que o marxismo não figurava como uma concepção amigável a Hitler, pelo contrário, o comunismo para Hitler se juntava às concepções horrendas que ele elegia para os judeus, logo, se o facismo bebeu em alguma fonte, foi nas ideias expansionistas e imperialistas do capital e não nas ideias marxistas.

Uma outra característica da formação é seu caráter pragmático, pois no módulo II, ainda no volume I já é colocado para o cursista a proposta de elaboração de um Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos, como se fosse possível pensar em um Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos sem a apreensão da totalidade, totalidade essa

que passa pela compreensão da nossa sociedade *reificadora*, globalizada e neoliberal que pauta o direito na premissa do direito individual em detrimento do direito coletivo.

No módulo II encontramos um número bem tímido de textos que rapidamente tangenciam uma visão histórica mais crítica do direito. Todavia, esses textos também são breves e sem referenciais teóricos, até pela carga horária do curso oferecido em forma de extensão que não possibilita aprofundamentos. Dos clássicos os textos trazem a maior parte da citação em paráfrases, destacando-se em sua maioria até pela epistemologia adotada, alguns teóricos do século XVIII, com predominância para Kant.

Assim, fica evidente no material uma discussão mais fenomenológica, de um direito ideal (não por mero acaso entre os grandes pensadores Kant é o mais citado), que pode ser implementado mediante discussões que se ocupam de trabalhar os direitos humanos com conceitos abstratos sem muita relação com os processos antagônicos construídos ao longo da humanidade. Não se faz uma discussão histórica e crítica do direito desde os seus primórdios que remonta a Grécia antiga, para então abordar como ele foi pensado na Idade Média e apropriado pela sociedade capitalista na Revolução francesa como o direito do homem burguês. Assim, a proposta de formação de educadores em direitos humanos atende a organização do trabalho didático atual: conteúdos aligeirados, sem a preocupação com a apreensão da totalidade e com uma epistemologia fenomenológica, como se fosse possível trabalhar a concepção da dignidade humana sem discutir os grandes filósofos gregos da Antiguidade, da Modernidade e da Contemporaneidade e como se a moral e a ética não fossem constructos históricos feitos por homens reais, e que por consequência disso variam de acordo com o tempo e lugar, como coloca Marx e Engels:

[...] São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação [...] parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital [...] (MARX & ENGELS, 2006, p. 51-52).

Logo, não podemos falar de direitos humanos no vazio, sem falar de um homem histórico, de sua organização de classes, do tempo em que viveu e vive, como também não podemos falar em construção de moral e ética pautando-se num discurso que ignora que essas representações são construídas pelos próprios homens.

Outro ponto relevante que merece atenção é de que a maior parte desses cursos são oferecidos nas unidades de instituição superior que fazem parte do projeto na modalidade de Educação a Distância-EAD e, como tal, trazem a marca do ensino mútuo. Uma tentativa de universalizar a educação no século XVIII e XIX quando o capital ainda não tinha condições para fazê-lo, ao colocar entre o grande número de alunos e o professor um

tutor para corrigir as atividades e proceder as orientações. Repete-se a tentativa de universalizar a formação humana diminuindo os custos, como se fosse possível apreender os determinantes históricos e filosóficos que permeiam a concepção da dignidade humana, através de textos superficiais sem o auxílio de um professor que oriente as discussões de forma que a visão da totalidade seja garantida. É claro que não podemos ignorar a contribuição que a tecnologia pode dar ao acesso ao conteúdo culturalmente significativo como Alves (2005, p.72), mesmo afirmou. Todavia, usá-la como um instrumento técnico para acessibilidade dos alunos a materiais destituídos de historicidade não garantirá aos professores em formação a concepção da totalidade salientada por Alves. Ainda sobre essa modalidade de ensino afirmou Frigotto:

Além disso, especialmente pelo enclave da educação a distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade. O fetiche da tecnologia opera aqui como um argumento ideológico (FRIGOTTO, apud GOMES e MACIEL, 2012, p. 164-165).

Conclusão

Concluimos essa discussão afirmando que mediante a organização do trabalho didático da escola está configurada a formação de educadores em direitos humanos, não tendo assim nada a colaborar com a compreensão da organização social a que o capital tem nos submetido e, assim, com a superação das desigualdades e das injustiças que tem assolado o mundo. Primeiro, porque as desigualdades sociais são intrínsecas ao próprio modo de produção capitalista e, assim, a superação das injustiças e desigualdades passa pela superação da organização da sociedade capitalista. Mas, é inegável que a educação em direitos humanos poderia colaborar com a desvelamento dessa sociedade que aí está, porém, tais formações tem se apresentado com conteúdos parciais, destituídos de historicidade e, em consequência, sem possibilidades de discussões que levem os professores a apreender a afirmação histórica da dignidade humana, dignidade essa posta por terra pela forma de organização das relações sociais atuais.

Assim, essas formações deveriam ser construídas mediante o olhar da filosofia crítica e da história, remetendo a dois momentos imprescindíveis: a discussão da concepção do ser humano genérico e universal que Marx afirma ter ficado esquecido e a compreensão das relações sociais postas pela sociedade capitalista. Em nenhum momento esses objetivos são perseguidos, pelo contrário, a discussão apresentada dá ao cursista uma ideia abstrata do direito, como se o mesmo fosse destacado de sua base material, como se fosse possível “implementar” direitos humanos sem uma discussão rigorosa da afirmação histórica da dignidade humana e sem a apreensão da totalidade que somente o conhecimento em sua forma mais elevada possibilita, conhecimento esse que como já vimos anteriormente não tem sido proporcionado pela escola, pois a mesma encontra-se vituperada pelo capital.

Logo, podemos afirmar que tais formações não tem nada a contribuir com a humanização do ser humano, pelo contrário, as formações acabam por distorcer a compreensão de emancipação humana, pois como Marx nos evidencia: emancipação política não equivale à emancipação humana. Logo, esse espaço que poderia ser usado como contradição, na verdade tem servido à manutenção dessa sociedade que a tudo desumaniza e desagrega.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda:1800-1836**. 2ª ed. Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das letras, 2011. Tradução Denise Bottmann.

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

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

CONDORCET. **Escritos sobre a instrução pública**. Tradução e notas do “Relatório e projeto de Decreto...” Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Reflexões e notas sobre a educação, seleção de textos e notas: Manuela Albertone. Tradução, introdução e notas: Fani Golfarb Figueira. Apresentação Gilberto Luiz Alves. Campinas: SP: Autores Associados, 2010. Clássicos da Educação.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura

(orgs). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

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

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

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; MACIEL, Antônio Carlos. **O liberalismo e a privatização da educação: a impossibilidade da democracia.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p. 153-167 Dez.2012 - ISSN: 1676-2584.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

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

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

LUKÁCS, Georg. Teses de Blum: (Extrato) A Ditadura Democrática. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1928/mes/teses.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** Tradução de Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

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

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Polêmicas de nosso tempo. (p. 13-35).

SHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

TRINDADE, José Damião de Lima. História social dos direitos humanos. 3ª ed. São Paulo: Pereirópolis, 2011.(a)

Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels: Emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-Omega, 2011.(b)

¹ Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Membro do Instituto de Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso do Sul-IDHMS. Especialista em Educação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, atualmente na função de diretora-adjunta na Escola Municipal Imaculada Conceição. E-mail: andy_lara27@hotmail.com

² O termo “mundo das sombras” é utilizado por muitos pesquisadores e é designado para nomear a Idade Média por fazer contrapartida com o “mundo das luzes” iniciado na Idade Moderna com o advento da ciência.

³ Entre os que consideraram a Revolução um fracasso, podemos citar Durkheim que afirmou: “A efervescência revolucionária foi eminentemente criadora de ideias novas; para essas ideias, porém, a Revolução não soube criar órgãos que lhes dessem vida, instituições que as realizassem [...], a Revolução proclamou os princípios teóricos antes de torná-los realidade. Até as tentativas feitas para realizá-los voltaram-se contra eles; pois, como de maneira geral esses empreendimentos fracassaram, os fracassos foram vistos como uma condenação das ideias das quais se inspiravam e que, ainda assim, haviam de sobreviver a um movimento de reação que, com oscilações variadas, abrangeu a maior parte do século XIX e que tanto custou ser contido e invertido.” (DURKHEIM, 1995, p. 285, apud ALVES, 2006, p. 123/124).

⁴ Segundo Mascaro “o Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente” (MASCARO, 2013, p. 17).

⁵ Segundo Alves “Uma das peculiaridades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes. Por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército industrial de reserva. Contraditoriamente, esse processo, cuja tendência é se exacerbar de forma progressiva, vem concentrando extraordinariamente a riqueza social, de um lado, e o número de ociosos e miseráveis, de outro” (ALVES, 2006, p. 177).

⁶ Falando em lugar de socialização, Alves (2006), afirma que essa é uma das funções agregadas a escola hoje, pois com o encarecimento da mão de obra das crianças em meados do século XIX na Inglaterra e com a automatização crescente da produção, a fábrica começou a dispensar mão de obra, logicamente a mão de obra das crianças foram as primeiras a serem dispensadas por apresentarem custos maiores em comparação com a dos adultos, estava criada pelo capital a criança de rua que depois passa a ser transformada em criança de escola segundo Alves (2006), criança essa que nos dias atuais tem clamado pela demanda da escola de tempo integral.

⁷ Segundo Frigotto (2008, p. 36), Theodoro Schultz elaborou o conceito de capital humano no fim da década de 50 e início da década de 60, o que lhe valeu o Prêmio Nobel da Economia em 1979. Tal conceito para Frigotto “vincula-se a uma função agregada macroeconômica, para explicitar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças de desigualdades entre grupos sociais ou entre indivíduos”, passando a se constituir a chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento, tendo um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais após um intenso debate da teoria na década de 60 e 70. Frigotto (p. 37-38), então pontua que as duas reformas efetivadas durante a ditadura militar – universitária de 1968 e a de 1º e 2º graus de 1971- que estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economicistas foram pautados nos princípios teóricos ideológicos dessa teoria.

⁸ Numa pesquisa rápida chegamos aos seguintes números de leis e declarações sancionadas após 1948: 50 Convenções, 19 Declarações, 07 Conferências, 02 Seminários, 01 Congresso, 01 Fórum, 02 pactos, 07 Protocolos, 02 Cartas, 01 Recomendação, 01 Estatuto, 03 Princípios e 01 Código de Conduta.

⁹ Segundo Trindade (2011a, p. 188), em 07 de julho de 1988 a *Wolkswagen* criou um fundo para indenizar a mão de obra escrava que usou durante a segunda guerra mundial após ser ameaçada de processo por judeus húngaros.

¹⁰ Segundo Trindade (2011a, p. 184), SA é a sigla em alemão para Grupos de Assalto, setor paramilitar do Partido Nazista.

¹¹ Na obra *A Historia Social dos Direitos Humanos* Trindade faz uma citação do *Mein Kampf* onde evidencia-se que o marxismo e o judaísmo para a mente de Hitler bebiam na mesma fonte: “Se o judeu, com auxílio do seu credo marxista, conquistar as nações do mundo, a sua coroa de vitórias será a mortuária raça humana...” (apud TRINDADE, 2011a, p. 172-173).

Recebido: julho-13

Aprovado: dezembro-14