

## DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: O que pode ser feito e quando é o momento de parar

*HUMAN RIGHTS AND DISTANCE EDUCATION:  
What can be done and when is the time to stop*

**Grupo Temático 3.**  
**Subgrupo 3.2**

**MARTINEZ, Vinício Carrilho**

**SCHERCH, Vinícius Alves**

### **Resumo:**

*O objetivo do texto é refletir, inicialmente, sobre alguns significados acerca do fato de a pandemia ter-se inserido na sociedade mundial, em 2020, desencadeando-se não somente uma crise sanitária, mas que alcançou aspectos políticos e também afetos à Educação. Neste âmbito o artigo investiga o uso das TDICs para viabilizar a continuidade de programas de ensino superior, especialmente no ensino de Direitos Humanos. Este trabalho se dirige a observar algumas condições em que as práticas educacionais receberam forte implicação em razão da influência do novo coronavírus. Conquanto o artigo mantenha seu eixo de desenvolvimento na temática da relação ensino e aprendizagem, não se pode negar a transversalidade do tema, razão pela qual aspectos políticos e sociais acabarão se imbricando e dialogando com a ideia aqui desenvolvida. Aqui são trabalhadas algumas ideias da teoria emancipatória e materialista histórico-dialética que não podem ser deixadas de lado diante da função política da Educação. A conclusão que se pode obter é que o uso das TDICs deve ser inclusivo e não pode se transformar em mais um meio de opressão que potencializa a desigualdade.*

**Palavras-chave:** pandemia; relação ensino e aprendizagem; reflexos político-tecnológicos.

### **Abstract:**

*The objective of the text is to reflect, initially, on some meanings about the fact that the pandemic was inserted in the world society, in 2020, triggering not only a sanitary crisis, but that reached political aspects and also affected to Education. In this context, the article investigates the use of TDICs to enable the continuity of higher education programs, especially in the teaching of Human Rights. This work aims to observe some conditions in which educational practices have received strong implications due to the influence of the new coronavirus. While the article maintains its axis of development in the theme of the relationship between teaching and learning, the transversal nature of the theme cannot be denied, which is why political and social aspects will end up intermingling and dialoguing with the idea developed here. Here are worked on some ideas of emancipatory theory and historical-dialectical materialist that cannot be left aside in the face of the political function of Education. The conclusion that can be drawn is that the use of TDICs must be inclusive and cannot become another means of oppression that enhances inequality.*

**Keywords:** pandemic; teaching and learning relationship; political-technological reflexes.

## **1. Introdução.**

Por certo que a relação ensino e aprendizagem se deparou com uma nova realidade ao ter que lidar com as imposições do distanciamento social e das práticas e das práticas de higiene que buscam retardar a disseminação do coronavírus. Com isso, muitas escolas, universidades e institutos permaneceram fechados, aulas foram suspensas e as modalidades de ensino ou educação a distância acabaram por se destacar. Velhas tecnologias como teleaulas, videoaulas e webaulas se aliam ao formato de reuniões online e aulas ao vivo para tentar dar continuidade aos cronogramas, ementas e programas de ensino.

Se de um lado a tecnologia surge como ferramenta de apoio em um momento tão complexo e peculiar, de outro lado é possível perceber que a modalidade EaD tem se consolidado cada vez mais no cenário educacional brasileiro e acaba engendrando uma concorrência com o ensino presencial. É inegável que nesse escorço a educação acaba se tornando um bem de consumo e a Educação corre risco de banalização, diminuindo seu valor de direito fundamental e se tornando apenas um meio de acesso ao já precário mercado de trabalho.

A pesquisa se justifica e se denomina a partir dos desafios que foram impostos a partir da pandemia, para que se estabeleça um diálogo produtivo com os alunos no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é tratado o impacto das tecnologias aplicadas à educação, no que alcança a formação de uma consciência crítica e também na própria liberdade de cátedra em um ambiente virtual.

No texto são apresentadas algumas ideias de Bauman e Bordoni (2016), assim como de Marx e Engels (1997) para demarcar uma noção de crise que decorre da falta de “solidez” do tempo atual. A leitura que o marxismo fornece do contemporâneo não apresenta defasagem, principalmente quando serve para a compreensão do papel do Capital no contexto contemporâneo em que continua a se espriar por todas as áreas da vida dos indivíduos. A par disso, figura central do que é aqui debatido é o pensamento emancipatório de Paulo Freire que dá suporte às hipóteses aqui desenvolvidas para uma melhor observação do lugar das tecnologias na Educação, se realmente servem para libertação dos jugos do Capital ou se é mais uma ferramenta de opressão. Daí porque se mostra viável tratar de disciplinas zetéticas e também da Educação em Direitos Humanos, para que seja possível o afloramento da consciência crítica dos indivíduos, a fim de mitigar as desigualdades evidentes e ocultas da sociedade.

Entre ganhos e perdas do processo civilizatório, o objetivo do artigo consiste em destacar a função emancipadora da Educação, o papel libertador do professor e a importância do contato que é estabelecido na sala de aula. Para viabilizar o trabalho, foi utilizada a metodologia predominantemente hipotético-dedutiva, pois, ao mesmo tempo em que se faz uma dedução do quadro geral da pandemia para a conjectura específica da Educação, são também colocadas as experiências pessoais que formam a base do desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa, aliás, é do tipo bibliográfica já que compila uma revisão da literatura sobre o tema e exploratória ao trazer bases práticas para a discussão textual.

O artigo é dividido em três itens iniciando por aspectos do ensino presencial, passando pela educação a distância<sup>1</sup> e propondo uma terceira via que conjuga as ferramentas de ensino TIC, para superar situações atípicas.

## 2. Ensino presencial e seus desafios no contexto das crises

Vivemos uma era de crises, não só pela disseminação do COVID-19, mas por situações anteriores. Bauman e Bordoni (2016), por exemplo, debatem em “Estado de crise” uma série de

<sup>1</sup> Vale frisar que o uso (ou não) da crise traz uma problemática epistemológica que se escamoteia, normalmente, diante da averiguação gramatical.

acontecimentos que denotam a ocorrência de crises em variados seguimentos, a ponto de ser uma constatação contemporânea da falta de estabilidade nas relações humanas. Toda crise aponta para uma espécie fracasso das promessas da modernidade em sua transposição para o contexto atual.

No entanto, não seriam as promessas propriamente ditas que fracassam ou que são abandonadas, mas são os meios pelos quais as pessoas buscam a sua consolidação que sucumbem ante as exigências do capital e da globalização. Seria nesse sentido que Bauman e Bordoni dialogaram, ponto em que o primeiro autor aponta para a situação em que as promessas da modernidade estão vivas, e, graças a essa vivência, sobretudo pela persistência e poder atração/sedução que as estratégias são desacreditadas e abandonadas, substituídas com presteza por outras novas, em produção contínua (BAUMAN; BORDONI, 2016, p.74-76).

Que promessas seriam essas? E qual sua ligação com a Educação? Aí convém explicar promessas como a boa sociedade, a paz, a estabilidade que acabam por nortear as estratégias de organização social e, porque não dizer, da maneira de educar os cidadãos. O que ocorre é que nem todos estão preocupados com o sentido de bom, de paz ou de sociedade, principalmente em consequência da velocidade com que os fatos se desenrolam em um ambiente globalizado. Se de um lado do mundo as pessoas estão preocupadas com aspectos econômicos, do outro lado inicia-se uma grande contaminação viral. Tudo se mistura, como diriam Marx e Engels, “tudo aquilo que era sólido se desmancha no ar, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar friamente sua posição social e suas relações mútuas” (MARX; ENGELS, 1997, p.43). Nesse ponto, em que a sociedade caminha para o destino de que nada foi feito para durar (BAUMAN, 2001), a Educação tem um papel fundamental, que Paulo Freire (1987) muito defendeu: a emancipação.

Nesse contexto das “crises das promessas” os Direitos Humanos surgem como verdadeiras garantias de viabilidade. Vale trazer o trecho a seguir, da Convenção de Viena de 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em seus termos:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais

E é a partir desse trecho que Fábio Konder Comparato identificou o princípio da complementariedade solidária dos direitos humanos como “postulado ontológico de que a essência do ser humano é uma só, não obstante a multiplicidade de diferenças, individuais e sociais, biológicas e culturais, que existem na humanidade” (COMPARATO, 2003, p. 67). Essa noção é importante para que se compreenda que todos os processos da vida da pessoa são interligados como elos de uma corrente, contudo, nesta alegoria, a corrente é quem liberta e não quem aprisiona.

Não é possível que se alcance qualquer promessa que seja, se o caminho é encurtado pela falta de emancipação ou pelo abandono do ser. Recuperando a ideia de dignidade de Kant (2004), o ser não pode ser considerado um meio, mas um fim em si mesmo. Daí que se traça o papel da educação na atualidade, que necessita se libertar das amarras bancárias que reproduzem ou no máximo minimizam a opressão:

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma "ordem" opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: "Por quê?" Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la. (FREIRE, 1987, p. 76)

O papel da relação ensino e aprendizagem, portanto, vai além da memorização e do aprendizado acrítico, transcende para o âmbito da formação de uma consciência crítica, para a originalidade das opiniões – devidamente embasadas na ciência – e também para a apreensão de valores. A tarefa do professor não se resume ao ensinar, mas é um auxílio na descoberta do ser, do indivíduo na sociedade, da cidadania ativa. Se numa "educação bancária" o professor somente deposita o conhecimento e cobra do aluno na prova, a concepção problematizadora exige o processo dialético das ideias, principalmente implica em emancipação. E se emancipar não significa tomar o lugar do opressor:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 17)

O ensino presencial, com a experiência da sala de aula promove o diálogo entre o professor e os alunos, permite a horizontalização das ideias e a condução da aula de acordo com as necessidades críticas que o momento demanda. Ou seja, ainda que dentro do contexto da ementa, há o incremento das experiências, permitindo o partilhar de vidas e de olhares. Nesse ponto a educação se torna humana e não apenas um processo mecânico. Fazendo um paralelo entre Theodor Adorno (1995) e Félix Guattari (1991), o objetivo da Educação é combater Auschwitz, por isso é o combate da consciência maquínica (MARTINEZ; SCHERCH, 2018, p. 3).

A partir dessa ideia, o maior desafio do ensino presencial é o Auschwitz contemporâneo, um lugar de barbárie incontida, porque vemos a frieza da falta de questionamento e da recepção passiva do que é ensinado para a formação do ser, sem sequer se autoindagar o porquê do ser assim. Essa atualização da barbárie sequer precisa de aprisionamento, ao passo que as consciências são condicionadas a uma massificação da cultura e à naturalização da violência. Aqui poderíamos ligar pensamentos com Gilles Deleuze (1992), quando trouxe à tona a situação da sociedade de controle: o indivíduo não precisa mais da disciplina das escolas, dos hospitais ou das prisões, agora é tudo sem fim, nada termina "o princípio modulador do 'salário por mérito' tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a

escola, e o controle contínuo substitui o exame, este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221).

A terminologia Direitos Humanos é uma das que mais sofre ataques e é indevidamente preenchida de conteúdos negativos, sendo considerada pejorativa e sinônimo de injustiça (SIQUEIRA JR; OLIVEIRA, 2016, p. 41). Esse é um obstáculo que surge ao professor: combater o senso comum que se prolifera nas academias. Por esse senso comum, Direitos Humanos são chamados de direitos dos bandido e as pessoas são chamadas de Turma dos Direitos Humanos pela mídia e muitas vezes por colegas de classe e de profissão. Sem o contato propiciado pelo ensino presencial, o discurso contra os Direitos Humanos acaba se fortalecendo e levando o estudante a considerar sua insignificância para o Direito, colocando em posição delicada os valores resguardados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que, conforme Comparato (2003, p. 223) é um documento de com força jurídica de recomendação.

Por outras palavras, o desafio do ensino presencial é se firmar como necessário em uma sociedade sem tempo para “conversa fiada”, sem tempo para aprender a pensar e tendente a substituir o conhecimento pelo diploma, que se alia a “modelos mais modernos e objetivos” de ensino, tal qual é atribuído à EaD.

### 3. EaD como projeto “futurista” da Educação

Tratar da Educação a Distância – EaD não se mostra uma tarefa simples. Ainda que se parta da ideia-base de identificar EaD como a atividade de ensinar e aprender com alunos e professores em lugares diferentes, e essa seja uma tipificação válida. Pretende-se ir um pouco para além disto. Para esclarecer, o objetivo é tratar da EaD como ensino e aprendizagem, por isso, parte-se da ideia de Michael G. Moore e Greg Kearsley:

Além de ser uma expressão que incorpora outras, a educação a distância como um conceito é superior pelas seguintes razões: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a educação a distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula e com uma longa história (...). (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 5)

Nesse sentido, EaD enquanto ensino e aprendizagem pode se dar pelo uso de diversos recursos, desde cursos por correspondência, televisão, rádio, até alcançar avançados ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. O diferencial que se mostra, sobretudo, é que a prática pedagógica é diferente, já que não há – ainda que seja desejável – o encontro entre o aluno e o professor, exigindo ajustes não somente de lugar, mas também de tempo. Ora, se o material que compõe uma disciplina precisa ser preparado para um aluno autodidata, deveria contemplar o maior número possível de dúvidas e explicações possíveis sobre o tema. Afora isso, há que se ponderar que o material é elaborado previamente e pode sofrer desvios sociais descontextualizados, que podem dificultar a aprendizagem ou torna-la desestimuladora ao aluno.

Ainda que possam ser feitas inúmeras críticas à EaD, é de se reconhecer que viabiliza o acesso ao conhecimento e possibilita novas práticas pedagógicas, que devem ser encaradas com muito mais responsabilidade. Por mais que a Educação tenha que ser democratizada, não pode ser instrumental a ponto de desinformar indivíduos e deformar a cidadania. Como tantas outras coisas que acontecem no Brasil, a EaD acaba se tornando em um mecanismo de barateamento da escola, ou seja, incorpora-se a tecnologia, mas não há compromisso com os conteúdos.

Infelizmente, o que temos visto, principalmente no Brasil, é que podemos chamar de “mais do mesmo”: uma capilarização da UAB, por meio de polos avançados Brasil adentro, mesmo em lugares onde, não raro, há carências profundas de especialistas em EaD, inclusive para trabalhar nos polos. Vemos também a proliferação de instituições privadas, cursos e “metodologias” de ensino a distância que, ao fim e ao cabo são todas muito parecidas no barateamento dos cursos conseguido à custa de uma relação bastante desproporcional entre o número de professor e tutor por aluno e na simplificação do processo didático-pedagógico como um todo. De um lado, polos universitários em locais onde a infraestrutura é bastante precária, inclusive sem energia elétrica e, de outro, o “ensalamento” de alunos em cursos a distância monitorados quase exclusivamente por tutores, com vistas ao lucro fácil obtido pela oferta em escala. Do ponto de vista das metodologias de ensino, o que impera é uma espécie de “modelo UAB” que, embora tenha muitas virtudes e, em alguns casos, resultados bastante favoráveis, não avança muito além da adequação das ideias pedagógicas do ensino presencial às facilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem. Hoje, as discussões sobre educação a distância parecem ter como foco as novidades tecnológicas e “cases de sucesso” com o uso dessa ou daquela ferramenta, em detrimento de discussões sobre outras propostas metodológicas e modelos educacionais possíveis e necessários, diante não apenas das tecnologias atuais, mas também diante das demandas sociais, quer para o trabalho, quer para o exercício da cidadania e também para o lazer. (GOMES, 2013, p. 19-20)

Ao que parece, a EaD tenta se apropriar do conceito de conhecimento e informação, quem tem a informação tem o poder em uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003). Mas a pergunta é: a Educação é um bem de consumo? Se a informação vendida como conhecimento é pré-formatada, de prateleira, se torna em bem de consumo e passa a servir ao interesse do Capital. Assim sendo, a democratização da educação não passa de uma fachada que esconde o verdadeiro interesse, não se trata de adquirir poder, se trata de adquirir um título.

O problema fundamental da EaD é a forma pela qual tem sido utilizada no Brasil para, aos poucos, substituir o ensino presencial. Tomando como exemplo a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação, nos termos de seu art. 2º: “as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso”. Com isso, ainda que os cursos presenciais necessitem de uma explicitação das metodologias e práticas de incorporação das TIC, o que ocorre é uma hibridização, não se torna nem presencial e nem à distância, engendrando um dilema de lugar para o aluno e o professor.

Ainda que o uso das TDIC se faça presente no ensino presencial, a EaD possui as TIC e as TDIC com aplicações específicas e com práticas pedagógicas diferentes. A EaD invadindo o ensino presencial acaba deformando a metodologia e a didática, passando ao largo das propostas de educação que instruem cada uma das práticas.

#### 4. Uma terceira via: o uso das TDIC no Curso de Direito no contexto da pandemia

Por certo que nada supre a experiência da sala de aula. O professor possui um papel fundamental, especialmente no ensino de disciplinas zetéticas. As disciplinas zetéticas, também chamadas de propedêuticas, se situam na parte da ciência que é vocacionada a atividade de perguntar, ou seja, seu objetivo é a satisfação da curiosidade do ser estudante. Zetética vem de *zetein*, que significa perquirir (FERRAZ JR., 2003, p. 41) e, sendo assim, busca encaixar premissas aos problemas.

Por exemplo, diante de uma notável falta de regramento específico acerca da pandemia, somente mediante a investigação pautada na zetética seria possível buscar solução para os problemas que antecipam a própria normatividade escrita. Assim, somente pelas inquietações da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e da História, poderiam ser satisfeitas as dúvidas que se surgem diante de fissuras da dogmática. E, tratando da dogmática, convém traçar que é o campo em que se situam as respostas antes da pergunta, onde se ensina o que já é existente encaixando problemas nas premissas. O dogma se põe como verdade e na zetética “a verdade” é questionada.

A pandemia pegou de surpresa a sociedade, especialmente no que se pode referir às relações sociais da Academia, que estava um tanto quanto acostumada com o ritmo de dinâmica de aulas. O objetivo é trabalhar com a ideia de conhecimento racional e crítico para evitar e combater a barbárie, o que é muito difícil diante da falta de espaço para disciplinas reflexivas no curso de Direito, seja por aspectos culturais, seja por aspectos históricos. O bacharel em direito sempre foi educado para ser um burocrata, para ocupar um cargo público ou político, mantendo o poder nas mãos da elite, como registram os trabalhos de José Murilo de Carvalho (2008) em a “Construção da ordem”, Lilia Schwarcz (1993) em “O espetáculo das raças” e Sérgio Adorno (1988) em “Os aprendizes do poder”.

Trazendo para o campo do ensino jurídico, onde se observa uma frenética produção de bacharéis, a partir da experiência do Curso de Direito, se pode perceber que ao longo da história da formação do bacharel brasileiro não houve muita alteração no modelo de educação:

As disciplinas afetas à construção do conhecimento – filosofia, sociologia e história – caem no esquecimento e são ofuscadas pelas intermináveis leituras e doutrinas estritas do direito privado e do direito público. O *vademecum*, tal qual um livro guia do estudante de Direito, tem sua validade ditada pelas constantes inovações legislativas que precisam ser decoradas e repetidas como mantras, numa conditio *sine qua non*, se o objetivo do futuro bacharel é alcançar a aprovação em algum concurso do “leque jurídico de profissões” ou se quer ver o seu pedido procedente, como advogado de sucesso. (ALVES; SCHERCH; 2019, p.8)

A falta de incentivo às disciplinas que formam a base do raciocínio jurídico leva ao resultado de profissionais acrílicos que terão que trabalhar com questões de justiça e puramente sociais, deteriorando o processo civilizatório, porque o bacharel é um técnico-legista e não mais uma pessoa que aprende o Direito em todas as suas camadas. Em tal sentido é necessário enfatizar as disciplinas propedêuticas que têm curta ementa, reduzida aos primeiros semestres do curso e dividindo espaço com outras dogmáticas (FERRAZ JR., 2003), levando o professor a trabalhar valores de maneira transversal.

No quadrante da pandemia, as transversalidades acabam se reduzindo pelo uso das TIC e das TDIC como condição de continuidade do ano letivo, seja porque não há a identidade de lugares, seja porque as aulas passam a ser monitoradas – tangenciando a liberdade de cátedra do professor que é vigiado pela câmera e tudo fica gravado. Tudo é regulamentado, o MEC pela Portaria nº 343/2020, retificada pela Portaria nº 345/2020, prorrogada pela Portaria nº 395/2020, autoriza a figura das aulas remotas.

Para que fosse realmente válido o uso da aula remota como TDIC, no mínimo deveria ser garantida construção compartilhada do conhecimento, de forma livre, com base em experiências concretas, abordagens sociais e aprendizagem baseada nas comunidades e na cultura. Se não há liberdade, a própria aula remota se torna em ferramenta de opressão, não se pode esquecer do que Paulo Freire denunciou:

Mas, o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” (FREIRE, 1987, p. 44)

A tarefa de abordar Direitos Humanos em sala de aula passa por essa lição de Paulo Freire, não há como cindir opressão e direitos. Ou seja, ao tratar dos Direitos Humanos é preciso falar de História, do local dos alunos, de tudo o que é parte do gene da disciplina enquanto formativa e informativa do processo civilizatório, de como sofre ataques espúrios por parte do pensamento neoliberal e tantos outros detalhes que promovem o pensamento crítico.

Como os Direitos Humanos são os direitos fundamentais da pessoa humana, são também a reserva mínima para que a pessoa viva em sociedade, considerando que cada um é membro da sociedade e possui esse direito subjetivo (SIQUEIRA JR.; OLIVEIRA, 2016, p. 42), exigem para a sua compreensão uma visão plural, que compartilha com as disciplinas zetéticas a busca pelas perguntas. Tendo em vista os temas abertos e que precisam de aprofundamento social, cultural, político e histórico para sua compreensão, muitas vezes, a tríade da Revolução Francesa que se firma na Declaração Universal dos Direitos Humanos como “princípio axiológico fundamental” (COMPARATO, 2003, p. 225) não é suficiente para evitar que esse tudo se apague em meio ao emaranhado da dogmática.

No contexto da pandemia, esse debate precisa ser ainda mais explorado, ocasião em que aulas remotas devem permitir o desenvolvimento do debate jurídico e político que são parte da educação e da aprendizagem em Direitos Humanos; pois, esta modalidade exige concomitantemente a transformação do indivíduo (cultura) e novas modalidades de práticas sociais.

## 5. Conclusão

A pandemia de COVID-19 para alguns tem se firmado como a passagem de fato do século XX para o século XXI, por se mostrar como um marco de ruptura das relações sócias. No entanto, sem avançar neste aspecto, o coronavírus apenas trouxe mais do mesmo: desnudou a incapacidade política de muitos governantes para lidar com crises.

Inevitável falar que a crise se desdobrará sobre as modalidades de ensino, se aumentará a pobreza e diminuirá o acesso à Educação de modo macroestrutural ou não. É provável que muitos fiquem para trás, melhor dizendo, o Capital cobrará isso, na forma de hiperendividamentos, desemprego e precarização das relações de trabalho. Se de um lado o ensino tem se tornado adepto ao modo de produção, com a diplomação em massa, de outro lado é necessário recuperar o



pensamento crítico e a construção do conhecimento como potencial solucionador de problemas sociais.

Por mais que seja louvável dar continuidade aos programas de educação no contexto da pandemia, não se pode abandonar toda a força que o Capital exerce sobre esse processo ao permitir a fabricação de diplomados para o mercado de trabalho, que são somente instrumentos de massa que server a propósitos que não são os próprios.

O uso das TDIC para a construção do conhecimento é um ponto crucial na pandemia, ao viabilizar dialetólogos, disciplinas de matriz propedêutica e de conteúdo social precisam ocupar lugar de destaque. Falar de Direitos Humanos é necessário e estudá-los é fundamental no combate à barbárie que insiste em se instaurar no Brasil, o que remete ao uso emancipador das TDIC e não a tê-las como mais um instrumento de opressão nas mãos dos grupos hegemônicos de poder.

## 6. Referências

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, F. DE B.; SCHERCH, V. A. A Contribuição da História Crítica para a Crítica do Direito: uma Visão do Bacharelismo Clássico e do Ensino Jurídico Brasileiro. **Prim@ Facie**, v. 18, n. 37, p. 01-29, 23 maio 2019.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise.** Trad. Renato Aguiar. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradutor Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990.** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito, técnica, decisão, dominação.** 4ª ed. São Paulo : Atlas, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papyrus, 1991.

Gomes, Luiz Fernando EAD NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.** Sorocaba: 2013, p. 13-22.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.** Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Lisboa: Editorial Avante!, 1997.



MARTINEZ, Vinício Carrilho; SCHERCH, Vinícius Alves. EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/37>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientificistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIQUEIRA JR, Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. **Direitos humanos**: liberdades públicas e cidadania. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.