



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidade
Faculdade de Educação**

Aura Helena Ramos

**Significações em disputa na constituição do discurso curricular de
Educação em Direitos Humanos**

**Rio de Janeiro
2010**

Aura Helena Ramos

**Significações em disputa na constituição do discurso curricular de
Educação em Direitos Humanos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo

**Rio de Janeiro
2010**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R175 Ramos, Aura Helena.
Significações em disputa na constituição do discurso
curricular de educação em direitos humanos / Aura Helena
Ramos. - 2010.
143 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Currículos – Teses. 2. Direitos humanos e educação –
Teses. 3. Políticas públicas – Teses. I. Macedo, Elizabeth
Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data


Aura Helena Ramos

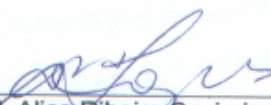
**SIGNIFICAÇÕES EM DISPUTA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO
CURRICULAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Tese apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

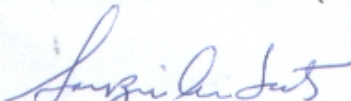
Aprovada em: 08 de julho de 2010


Banca Examinadora:


Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ / EDU – orientadora)


Profª Drª Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UERJ / EDU)


Profª Drª Carlinda Maria Faustino Leite (UP / FPCE)


Profª Drª Sônia Regina Mendes dos Santos (UERJ / FEBF)


Profª Drª Vera Maria Ferrão Candau (PUC-Rio / EDU)

Rio de Janeiro
2010

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Elizabeth Macedo, que com sua inteligência aguda e precisa, incentiva ousadias, desafia e encoraja. Minha admiração, amizade e gratidão.

À Vera Candau, a quem jamais poderei agradecer suficientemente tanto pelo apoio constante quanto pelo que representa para mim como exemplo profissional, ético, político e humano. Uma permanente inspiração. Uma sorte que tive na vida!

Às professoras Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, minhas orientadoras durante o estágio de doutoramento realizado na Universidade do Porto. Obrigada pela confiança, acolhida, apoio e orientação. Obrigada pelo Cais da Ribeira... pelo inesquecível D'Ouro!!!

À CAPES pelo auxílio para a realização do estágio de doutoramento em Portugal, na Universidade do Porto, durante 2008.

À Adelaide Dias, Aida Monteiro, Lúcia Guerra, Maria Nazaré Zenaide e Rosa Godoi, que pelo compromisso político que assumem com a promoção e defesa dos direitos humanos, merecem meu respeito, além de gratidão pelo tempo que concederam a este estudo.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, aos quais a realização deste trabalho deve realmente muito. Amizades que ficarei orgulhosa se for capaz de preservar.

Aos companheiros e companheiras da FEBF/UERJ que possibilitaram meu licenciamento para a realização do curso e com os quais, nos últimos 18 anos da minha vida, tenho compartilhado as dores e delícias da aventura de construir uma UERJ Além da Linha Vermelha.

Aos amigos e amigas que com confiança e paciência aguardaram a hora da comemoração sem reclamar.

À minha família, tão próxima, confiante, solidária e amorosa: Hélio – pai muito querido; Pablo – filho com *pó de nuvem nos sapatos*; Luiza – presente dos céus; Helena – netinha xará; Fernanda – sobrinha dançarina; Nelucha – irmã preferida; Dudu, amor inabalável.

RESUMO

RAMOS, Aura Helena. *Significação em disputa na constituição do discurso curricular de educação em direitos humanos*. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O estudo investiga a constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos no Brasil, procurando identificar os sujeitos com poder de significar a área e os sentidos em disputa nesse processo – destacadamente o modo como a diferença se articula e constrói consensos nesses espaços curriculares. Apoiar-se na reflexão teórica de Boaventura Sousa Santos e Vera Candau quanto a multiculturalismo, processos de globalização, interculturalidade e educação intercultural; na abordagem pós-crítica da constituição do social desenvolvida por Chantall Mouffe e Ernesto Laclau; e em estudos de Elizabeth Macedo que permitem ressituar o lugar da cultura na constituição do currículo escolar. Foram focalizados textos voltados à formação continuada de educadores e à formulação de diretrizes curriculares de Educação em Direitos Humanos produzidos em função de projeto implementado nacionalmente com apoio do Ministério da Educação. A análise dos textos se constituiu com base nas categorias *igualdade, diferença, universal e particular*, que se destacam como importantes discursos da modernidade, campo no qual são ancoradas as significações hegemônicas sobre escola e sobre direitos humanos. Identificamos, na ideia de direitos humanos e de política cultural centradas na promoção da igualdade, práticas de regulação e controle da diferença, o que levou a questionar a perspectiva universalista que lhe dá suporte e acatar proposições de ressignificação da escola e de direitos humanos na contemporaneidade. Nesse sentido, argumenta favoravelmente à assunção de uma noção de Direitos Humanos como espaço de expressão da diferença, *arena de dissenso* (Mouffe, 2006), a partir do que se questionam as práticas prescritivas afirmativas de modelos universalizados que caracterizam políticas curriculares, perspectiva que pode ser identificada na experiência de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos analisada.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Direitos humanos. Política curricular. Diferença.

ABSTRACT

This research investigates the structure of the curriculum of Education in Human Rights in Brazil, seeking to identify the subjects with power to signify the area and the meanings in dispute in that process – particularly how the difference is articulated and constructs consensuses in those curricular spaces. It is based on the theoretical reflections of Boaventura Sousa Santos and Vera Candau regarding multiculturalism, globalization processes, interculturality and intercultural education; on the post-critical perspective of the construction of the social developed by Chantal Mouffe and Ernesto Laclau; and on studies by Elizabeth Macedo that make it possible to resituate the place of culture in the structuring of the school curriculum. The focus was on texts about the continued training of educators and the formulation of curricular guidelines for Education in Human Rights produced due to a nation-wide project supported by the Ministry of Education. The texts were analyzed considering the categories *equality, difference, universal and special*, which stand out as important discourses of modernity, a field in which hegemonic significations about school and about human rights are anchored. We identified, in the idea of human rights and of cultural policy centered on fostering equality, regulatory practices and difference control, leading to questioning the universalist perspective that gives it support and accepting propositions of resignification of the school and of human rights in contemporaneity. In that sense, it argues in favor of assuming a notion of Human Rights as a space for expressing difference, an *arena of dissent* (Mouffe, 2006), from where prescriptive practices are questioned that affirm universalized models characterizing curriculum policies, a perspective that can be identified in the experience of structuring the curriculum of Education in Human Rights analyzed.

Key words: Education in Human Rights. Human rights. Curriculum policy. Difference.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNEDH	–	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
MEC	–	Ministério da Educação
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	–	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SEB	–	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
Secad	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEDH	-	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
Unesco	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DsHs	-	Direitos humanos
EDsHs	-	Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	CONTEMPORANEIDADE, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA: ONDE A DIFERENÇA SE MOVE	14
1.1	Direitos Humanos universais: localismo globalizado em questão.	14
1.2	Multiculturalismo e direitos humanos	24
1.3	Igualdade e diferença: tensão moderna, desafio global	31
1.4	Globalizações e culturas	34
2	O SENTIDO MODERNO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	42
2.1	Escola – lugar da diferença	42
2.2	A escola na modernidade: entre o liberal e o crítico	45
2.2.1	<u>Marca diferencial: a responsabilidade social da instituição escolar</u>	46
2.2.2	<u>Elementos comuns: meta, função e finalidade</u>	47
2.3	Ruptura e continuidade na significação de direitos humanos: elementos para um outro olhar sobre a escola	55
2.4	Educação em Direitos Humanos: um breve mapeamento	62
2.5	A questão pedagógica da Educação em Direitos Humanos	70
3	PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR DE EDsHs	77
3.1	Os textos em foco	77
3.2	O recorte do campo no âmbito dos contextos de produção curricular	82
3.3	Os sujeitos que significam	84
3.4	Sentidos em disputa e marcas discursivas	86
3.4.1	<u>A educação na comunidade política de constituição curricular de EDsHs</u>	93
3.4.2	<u>Ação pedagógica: sentidos em disputa</u>	96
3.4.2.1	Abordagem jurídica	101
3.4.2.2	Abordagem pedagógica	105
3.4.3	<u>Textos curriculares: marcas discursivas</u>	109
3.4.3.1	Universal/Particular	110
3.4.3.2	Igualdade/Diferença	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
	ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

A temática dos direitos humanos vem ganhando força nos últimos trinta anos devido ao quadro de intensificação da mobilidade espacial e temporal característico do contexto mundial globalizado e do concomitante recrudescimento de uma realidade mundial de preconceito, intransigência com a diferença e ressurgimento de ideias e práticas xenofóbicas e etnocêntricas. Nesse processo, configura-se um crescente reconhecimento internacional quanto à necessidade de encontrar formas não destrutivas de convivência entre diferentes nações e sujeitos, situação na qual se institui e fortalece o discurso educacional voltado à Educação em Direitos Humanos.

No Brasil, como detalha e aprofunda Sacavino (2008), se antes *direitos humanos* era tema que emergia das organizações e grupos sociais em luta pela garantia e ampliação de direitos civis e políticos, a partir da década de 1980, com o fim dos regimes de exceção no país e no continente latino-americano, registram-se diferentes iniciativas focadas na consolidação e ampliação das conquistas políticas alcançadas. Nessa direção, disseminam-se ações educativas visando a promoção e a difusão e uma nomeada cultura de direitos humanos.

Organizações da sociedade civil desenvolvem projetos de intervenção em escolas privilegiando a temática da paz com recursos de programas de responsabilidade social de empresas como, por exemplo, a Petrobras; ONGs militantes na área de direitos humanos¹ criam programas com frentes voltadas especificamente para a educação escolar; emergem iniciativas acadêmicas de pesquisa e extensão universitária no campo²; profissionais das redes públicas de ensino fundamental agregam-se em práticas de debate e troca de experiências forjando um ainda limitado mas constante movimento de educadores militantes na área de direitos humanos³.

¹ Destacamos especialmente a Novamerica (<http://www.novamerica.org.br>) e REDH (<http://www.redh.org.br>).

² PUC-Rio, USP (Universidade de São Paulo) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba) são instituições que acumulam reconhecida experiência na área.

³ Mais informações em: <http://www.novamerica.org.br/medh2/>

A partir da década de 1990, o poder público *entra em campo* apoiando projetos e implementando políticas em todas as esferas – municipal, estadual e federal – enfatizando a questão de processos educativos na área. Entrando nos anos 2000, inicia-se um processo de institucionalização da área, com a criação do CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como primeira função elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja versão preliminar é publicada em 2004 (BRASIL, 2004).

Acrescente-se que tais iniciativas corroboram previsões da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada pela ONU em Viena em 1993; sua Declaração e seu Programa de Ação conferem tratamento especial à questão da educação, explicitando orientação quanto a isso ao pontuar que

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

Esses são indicativos de como o interesse pela questão dos direitos humanos penetra no campo educativo, trazendo vozes de múltiplos contextos, globais e locais, produzindo diferentes discursos sobre direitos humanos e sobre o que seja educar em Direitos Humanos. É no embate e negociação dos diferentes significados e interesses que esses grupos representam que o currículo de Educação em Direitos Humanos vem sendo constituído em um processo que o presente estudo busca compreender.

Assumindo que *direitos humanos* e *escola* são construções discursivas que a hegemonia moderna universalizou, abordamos o processo de constituição curricular da área a partir do desafio de buscar um sentido ressignificado para esses termos, alternativo aos sentidos configurados pelo pensamento moderno.

Isso porque compreendemos que o estreito vínculo da noção de direitos humanos com os princípios basilares da modernidade leva ao questionamento de sua relevância em um mundo marcado por problemas que a modernidade não foi capaz de equacionar, como a proposição dos discursos que produziu. Esse é uma questão que leva em conta a importância da área para conquistas sociais no último século, mas procura situar a questão no contexto das preocupações relativas ao

espaço da diferença no mundo contemporâneo, o que, segundo entendemos, é condição para sua efetiva e necessária ressignificação.

Para efeito da análise dos aspectos relativos ao estudo, situamos no amplo campo discursivo do pensamento moderno a contraposição básica entre as tendências nomeadamente liberais – de afirmação dos princípios erigidos historicamente pelas revoluções burguesas dos séculos XVIII-XIX – e as abordagens do social constituídas criticamente em relação a elas, cuja expressão mais significativa é o marxismo, arcabouço teórico que não se contrapõe à utopia moderna condensada no discurso da *universalidade de direitos e igualdade de oportunidades*, antes critica o modelo liberal burguês justamente pela sua contraditória impossibilidade de realizar o que proclama.

Nessa trajetória, orientamo-nos pelas reflexões de Candau (2008b) e Santos (1997), que questionam a categoria *universal*, reconhecem a diferença e admitem a produtividade do conflito que, a rigor, o alcance da igualdade eliminaria. Contudo, partindo de uma afirmação radical da diferença, incorporamos ao debate proposições teóricas advindas do pensamento pós-crítico – com a criticidade que contém em relação à marca estruturalista da tradição moderna – destacando contribuições para os desafios postos pela contemporaneidade no sentido de ressituar a escola e ressignificar os direitos humanos em um movimento de desconstrução que, como observa Barreiros (2009),

Não é um processo ou um projeto marcado pela negatividade ou pela negação do outro, nem somente um elemento essencialmente crítico, até porque, não cabe negar, existe um valor em cada história que muitas vezes preferimos manter viva, mas que tem seus limites (p. 12).

Nessa perspectiva, no âmbito dos muitos aspectos que se pode enumerar como constitutivos do discurso moderno sobre escola e direitos humanos, destacamos a afirmação do *universal* e da *igualdade* por funcionar como estratégias discursivas associadas a práticas de subordinação do *outro*, para o qual o *mesmo* é o modelo descrito pela racionalidade moderna ocidental. Entendemos que esta é uma marca da qual a abordagem crítica não consegue se desprender e em função da qual produz uma ideia de direitos humanos e de política cultural (nomeadamente as escolares) que se caracteriza, tanto quanto a versão liberal, por práticas de regulação e controle da diferença.

Apesar da força e da permanência da perspectiva universalista, tanto nos documentos quanto na bibliografia de referência, questionamos seus pressupostos como inerentes à temática dos direitos humanos e sugerimos uma reflexão em torno da questão que supere a pretensão de universalidade e se construa no diálogo produtivo com a diferença, entendida não como um dado, mas como uma construção discursiva, tal qual descrevem Laclau e Mouffe (2004), autores de referência neste estudo.

Articulada a questão da universalidade, identificamos a tensão igualdade-diferença abordando a escola como instituição cuja função (de socialização do saber elaborado), finalidade (de formar para a cidadania) e meta (de promover a igualdade social) são postas em questão por se configurarem como práticas discursivas de conformação da diferença em função de uma igualdade emoldurada pelo modelo cristão-ocidental que se pretende universal.

Em contraposição à significação de direitos humanos como campo de alcance do consenso e promoção da igualdade, como indicam as abordagens liberais e críticas, propomos que ele seja entendido como arena de expressão da diferença, *arena de dissenso* (MOUFFE, 2006), por entender que tal sentido favorece uma acepção de Educação em Direitos Humanos e de escola como espaço a um só tempo do *mesmo*, do *outro* e do *novo*, numa relação de hibridação que afirma currículo como arena híbrida de produção cultural, vale dizer como processo não linear e complexo de produção de significados (MACEDO, 2002; 2004; 2006b).

Analisamos essas questões operando com as formulações de Laclau e Mouffe (2004), pelas quais entendemos que a diversidade de leituras sobre *direitos humanos*, *escola* e *Educação em Direitos Humanos* não se constrói linearmente no tempo; existe no âmbito de uma luta hegemônica de significação discursiva com importante potencial agregador de forças diferentes, imbricadas numa *prática articulatória* que, em determinado momento, fixa provisoriamente um significado na contingência de *pontos nodais*. Nesse processo, constroem-se significantes fluidos, genéricos, *significantes flutuantes e vazios* (LACLAU e MOUFFE, 2004), capazes de produzir um consenso que não elimina as diferenças – por isso são definidos por Mouffe (2001a) como *consenso conflituoso* –, mas que possibilita, provisoriamente, a convivência de elementos portadores de diferentes demandas.

Partindo desses questionamentos e referentes, abordamos o processo instituinte do currículo de Educação em Direitos Humanos no Brasil, ressaltando como elementos nucleares dessa aproximação a percepção das tensões *universal/particular* e *igualdade/diferença*, destacadas como focos centrais da análise do material empírico produzido.

Mais especificamente, procuramos, por um lado, identificar como estão sendo formados e como se constituem os grupos da comunidade política que atua no contexto de produção de textos curriculares de Educação em Direitos Humanos; por outro, buscamos compreender as marcas discursivas que inscrevem nos textos que produzem.

Destacamos para análise um conjunto de textos voltados à formação continuada de educadores e à formulação de diretrizes curriculares de Educação em Direitos Humanos produzidos em função de um projeto implementado nacionalmente sob a coordenação da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba com apoio e financiamento do Ministério da Educação.

Em geral, a implementação de ações de formação continuada de docentes como decorrência da formulação de políticas curriculares visa assegurar que os/as professores/as adquiram competências técnico-pedagógicas e assumam em suas práticas os princípios e fundamentos teórico-metodológicos relativos às diretrizes curriculares definidas. Isso não significa que tal objetivo possa ser plenamente atingido, pois os processos de formação (que não se esgotam nas ações oficiais implementadas) constituem-se como espaços de re-significação dos sentidos e, assim, também instituintes do currículo escolar. Mas os textos formativos e seus processos de implementação – mecanismos que buscam endereçar determinados sentidos – contém elementos importantes para identificar significantes em disputa na esfera do poder público direcionados à formulação de diretrizes na área.

Desse modo, nos textos analisados – não só nos referidos documentos, mas também nas entrevistas realizadas com coordenadoras dos projetos aos quais se referem –, procuramos apreender os projetos em disputa, os sentidos que são produzidos, negociados e hibridizados, que circulam e competem no processo de construção da política curricular na área: o que está presente; as ausências sentidas – os silêncios; os embates que tencionam, os acordos negociados... Mais especificamente, procuramos compreender de que modo a diferença se articula e

constrói consensos no processo de luta hegemônica de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos.

1 CONTEMPORANEIDADE, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA: ONDE A DIFERENÇA SE MOVE

1.1 Direitos Humanos universais: localismo globalizado em questão

A questão do estabelecimento de direitos, *lato sensu*, é tão antiga quanto a própria história da humanidade, que, de um modo ou de outro, sempre se defrontou com a necessidade de definir princípios reguladores das relações sociais, identificando limites aceitáveis, estabelecendo normas formais/explicitas ou informais/implícitas e definindo formas de controle para a convivência em sociedade.

Delimitando a área dos direitos humanos, Silva (2000) os define como aqueles que são comuns a todos os indivíduos, localizando os primórdios da sua história na passagem do século XII ao XIII, o que inscreve a percepção da autora no âmbito das circunstâncias históricas do feudalismo europeu – delimitação espaço-temporal comum aos estudos na área. Também circunscrevendo a temática dos direitos humanos ao mundo ocidental a partir do final dos tempos medievais, Dornelles (2007) analisa seus fundamentos históricos e filosóficos descrevendo três grandes concepções: idealistas, positivistas e crítico-materialistas.

As concepções idealistas são caracterizadas pelo entendimento de direitos humanos como algo advindo de uma determinação metafísica e de uma ordem transcendental. Nas circunstâncias históricas do feudalismo europeu, tais direitos são concebidos como direitos naturais, advindos da vontade divina.

A partir do século XVII, com a emergência de uma nova ordem social que viria a se sobrepor às relações feudais, o que era visto como fruto da vontade de Deus passa a ser compreendido como resultante de um atributo natural distintivo do ser humano: a razão. Mantém-se o ideal universal e indiscutível dos direitos humanos, posto que, como afirma Dornelles (2007), os homens já nasceriam livres, iguais, dignos etc., pela obra e graça do “espírito santo” ou como expressão de uma razão natural (p. 16).

As concepções positivistas são identificadas como aquelas que negam a inerência dos direitos humanos, trazendo-os para o patamar de todos os demais direitos: produto do Estado – e não de Deus ou da natureza humana, por ser beneficiada com o atributo da razão. Estabelece-se uma relação direta entre direito e legislação, sendo o Estado responsável pela sua institucionalização e efetividade.

Ou seja, os direitos humanos seriam um produto que emana da força do Estado através do seu processo de legitimação e reconhecimento legislativo, e não o produto ideal de uma força superior ao poder estatal, como Deus ou a razão humana (DORNELLES, 2007, p. 16).

Dornelles nomeia a terceira grande concepção de direitos humanos como crítico-materialista, indicando que se constitui desde o século XIX, a partir das críticas formuladas pelo marxismo às perspectivas liberais. O crescente fortalecimento da burguesia comercial e do pensamento liberal afirmou os valores da liberdade individual e da igualdade entre os indivíduos, o que veio a ser a base para a elaboração de constituições nacionais e declarações de direitos, dentre as quais se destacou, ainda no século XVIII, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que, não por coincidência, é proclamada em 1789, no bojo da Revolução Francesa.

As concepções crítico-materialistas de direitos humanos partem da imputação de caráter meramente formal às intenções proclamadas nesses documentos, denunciando que a referência a tais princípios expressam estratégia política para reunir apoio à burguesia em luta contra o Antigo Regime, não sendo exequível na ordem econômica capitalista e, por consequência, não tendo espaço possível no horizonte da sociedade liberal-burguesa.

Do ponto de vista da concepção filosófica, não se depreende uma distinção clara entre as abordagens idealistas e crítico-materialistas formuladas pelo autor com relação a direitos humanos. Ou seja, o ponto de cisão entre elas se situa na linha do político e não dos princípios filosóficos. Por esse enfoque é possível perceber as abordagens liberais e críticas como situadas nas mesmas bases filosóficas da Modernidade, racionalista e idealista, identificando a importante distinção entre ambas no plano do pensamento político.

De qualquer forma, afirma-se assim que os direitos humanos são uma construção histórica e que, como tal, se configuram cotidianamente no âmbito das disputas hegemônicas dos processos sociais, assumindo significações

diferenciadas, afirmando e inovando direitos. Dornelles pontua muito bem esse caráter histórico afirmando que

os direitos humanos podem ser entendidos de diferentes maneiras: provenientes da vontade divina; direitos que já nascem com os indivíduos; direitos emanados do poder do Estado; direitos que são produto da luta de classes. Cada uma dessas concepções representa diferentes momentos da história do pensamento e das sociedades humanas, construindo um conjunto de argumentos de caráter filosófico que passa a justificar a escolha de um elenco de direitos, em detrimento de outros, como os “verdadeiros” e absolutos direitos humanos (DORNELLES, 2007, p. 12).

Nesse movimento, são elaborados, discutidos e adotados documentos cujos princípios sintetizam o que contingencialmente se configura como a significação hegemônica de direitos humanos, a partir dos quais pode-se adotar mecanismos que assegurem sua consecução e exigibilidade.

Considerando as características do mundo contemporâneo, com a internacionalização da economia, o aumento radical da mobilidade espaço-temporal, a generalização da configuração multicultural das populações dos diferentes países etc., veremos que os esforços pela instituição e explicitação dessas abordagens, conceitos e normas tornam-se uma tarefa cada vez mais complexa diante da pluralidade de interesses, visões de mundo, localidades que é necessário envolver.

Nesse quadro, o elemento que tais esforços têm procurado apresentar como eixo em torno do qual seria possível construir as bases de um consenso internacional relativo a direitos humanos é a dignidade como valor universal.

Ao lado do valor universal atribuído à significação cristã-ocidental de dignidade humana, a crença no estabelecimento de tal consenso se apoia na ideia de que é possível o alcance de um equilíbrio social advindo de uma ordem racional, justa e igualitária, resultante da superação dos conflitos. Embora muitas diferentes vias sejam indicadas como mais acertadas ou justas para isso, o que sublinhamos é o fundamento que as mobiliza, qual seja a certeza de que é possível e desejável se chegar a uma situação social na qual os conflitos estejam, se não totalmente eliminados, pelo menos reduzidos a manifestações inexpressivas. Dessa forma,

os antagonismos pertenceriam a uma era remota, uma era pré-moderna, em que as paixões ainda não haviam sido eliminadas pelo “doce comércio” e substituídas pela dominação racional dos interesses da globalização de identidades “pós-convencionais”. Daqui decorre a dificuldade dos pensadores liberais em

compreender a corrente proliferação de particularidades e a nova emergência de antagonismos supostamente “arcaicos” (MOUFFE, 2001a, p. 18).

Tem-se, assim, uma questão política importante, cujo caminho de superação, sobretudo após a queda do muro de Berlim, é apontado por diferentes forças em disputa como sendo o do fortalecimento da democracia por vias não violentas de superação dos conflitos. Estes são fragmentos em torno dos quais as diferentes vertentes do pensamento moderno ancoram seus discursos políticos direcionados à afirmação de uma democracia plural, capaz de eliminar as desigualdades em um mundo sem fronteiras.

Nesse quadro se situa o discurso dos direitos humanos como estratégico, o que, especialmente desde a criação da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, há 60 anos, destaca a articulação pelo estabelecimento de consensos internacionais a partir da enunciação da universalidade dos seus temas.

Até meados do século passado, questões de direito baseavam-se em princípios políticos e éticos locais e diziam respeito a determinações internas de nações independentes. Alves (2002) lembra com muita propriedade a inspiração iluminista dos *direitos fundamentais lockeanos: a vida, a liberdade e a propriedade* (p. 40), centrados no indivíduo e preocupados com a proteção da conquista moderna do livre arbítrio.

Apesar das críticas produzidas quanto à fragilidade de tais direitos frente às desigualdades de acesso aos bens materiais (ALVES, 2002), essa ideia de direitos humanos significou um importante suporte ideológico do pensamento moderno e regulou as relações sociais no mundo ocidental desde a Revolução Francesa até meados do século passado, quando a questão da igualdade e da liberdade sofreu o duro golpe da investida nazi-fascista.

Declarando a superioridade do que definia como *raça ariana*, a ideia moderna do *homem universal e autônomo como sujeito de direitos* (ALVES, 2002, p. 23) foi adaptada para a versão do *homem ariano como sujeito de direitos*. Em função dessa *etnização* da compreensão sobre direitos humanos, o partido nazista alemão promoveu, no período de cinco anos, o extermínio de 11 milhões de pessoas, entre judeus, comunistas, homossexuais e ciganos.

É necessário lembrar que mais *eficiente* do ponto de vista destrutivo e tão desumana quanto a ação comandada por Hitler foi a resposta do Estado norte-americano, que, com seu *little boy*⁴ atômico, em nome da paz, matou em minutos mais de 250 mil pessoas, 90% de civis, reduzindo a pó duas cidades inteiras e deixando um rastro de doenças e mortes subseqüentes que perdurou por décadas.

A contingência dramática da Segunda Guerra Mundial exigia uma tomada de posição com relação a questões éticas relacionadas à vida e à relação com o *outro*. Nesse quadro, como observa Piovesan (2006), se “a Segunda Guerra Mundial significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar a sua reconstrução” (p. 13).

O desafio posto para tal reconstrução era a definição de princípios que pudessem ser adotados por diferentes nações, por encarnarem moralidade, ética e ideologia passíveis de serem assumidas universalmente ou, como ainda hoje alguns advogam, que fossem portadores de validade universal.

Para organizar esse empenho mundial por instaurar e regular um sistema jurídico normativo de proteção dos direitos individuais e coletivos em torno do qual diferentes nações pudessem se alinhar, foi criada a Organização das Nações Unidas, que, nas palavras de Alves (2002) foi constituída para

regular relações interestatais numa época em que o Estado representava a expressão máxima da “moderna” vontade coletiva de autodeterminação e fundamentada no princípio de não intervenção em assuntos atinentes à jurisdição nacional (2002, p. 27).

Um importante instrumento de afirmação dos princípios orientadores das ações da ONU foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em dezembro de 1948, no auge do esforço de reconstrução da Europa no pós-guerra. O documento, lembra Alves (2002), foi adotado “sem consenso por uma Assembleia Geral composta de apenas 56 Estados (com 48 votos a favor e 8 abstenções)” (p. 42).

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi forjada em um mundo, por um lado, ainda traumatizado pelos horrores da guerra e, por outro, experimentando a afirmação de uma profunda crise nos paradigmas da modernidade, tempo tão confiante da determinação da razão humana sobre os

⁴ *Little Boy* é o singelo nome com que o cinismo bélico batizou a ogiva da bomba atômica que destruiu Hiroshima, na maior e mais covarde demonstração de força já testemunhada pela humanidade.

destinos da história individual e/ou coletiva, e a concomitante emergência de novas formas de organização do trabalho impulsionadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico que se verificou no período.

Nesse quadro, mais que reconstruir os direitos humanos, coube ao mundo pós-guerra a tarefa de articular princípios que levassem em conta os questionamentos e demandas da entrada na chamada era pós-moderna e pós-industrial, negando o homem como agente racional da história, diluindo as garantias sociais, promovendo o desemprego estrutural, a marginalização maciça e aprofundando a exclusão social (ALVES, 2002, p. 27).

Associando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e afirmando o caráter da inter-relação, interdependência e indivisibilidade dessas diferentes dimensões, a Declaração Universal esboça um avanço em relação à concepção moderna de direitos humanos – que privilegia os direitos civis e políticos do indivíduo, enfatiza o livre arbítrio e compromete-se com a garantia do direito à propriedade. Contudo, embora seja entendida como “paradigma referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea” (Piovesan, 2002, p. 13), seria demasiado afirmar que o documento significa um rompimento conceitual com o *Século das Luzes*. A Declaração Universal dos Direitos Humanos conserva da tradição moderna a certeza de que o acesso à cultura europeia, seus valores, sua ética, sua forma de organização social, política, econômica etc. são direito inalienável de todo ser humano. Essa herança se revela já na pretensão de universalidade cravada no título do documento, que, avançando, no preâmbulo a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Com intuito ilustrativo da sua herança moderna, pode-se observar que não só os temas destacados expressam o que é central para a existência humana segundo a perspectiva ocidental, mas as questões são problematizadas e significadas segundo a cultura ocidental e a datada e localizada abordagem liberal.

O artigo 16, tratando das formas nucleares de agregação, decreta que

O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

O artigo 21 proclama como válida universalmente a organização social e política da democracia liberal, afirmando que

a vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

No artigo 23, tratando das formas de organização da produção, vemos introduzida uma peça típica do mundo capitalista:

Todo homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

O fato é que, um a um, todos os artigos abordam questões sensíveis às sociedades ocidentais e dão a elas tratamento segundo a ética moderna produzida por essas sociedades. Não são cogitadas ou consideradas outras possibilidades de entender família – que não passam pelo casamento monogâmico; trabalho – não enquadradas nos moldes produtivos fundados pelo capitalismo; e organização política e social – que desconhecem o imperativo do voto da democracia representativa, presentes, por exemplo, nas sociedades africanas, ameríndias, orientais, indianas... Essas sociedades estão também no mundo contemporâneo.

Essa observação não pretende desqualificar o documento e questionar sua validade. Pelo contrário, é preciso reconhecer sua importância em relação a um momento histórico especialmente dramático para a humanidade em função de uma guerra que afetou todo o planeta; é uma condenação aos horrores perpetrados pela guerra e a afirmação do desejo de paz com a convicção de que a paz é uma produção possível, desde que em função dela se assumam compromissos traduzidos por ações efetivas. Um avanço importante, por afirmar os direitos humanos como tema de interesse e jurisdição internacional, impondo limites à ação do Estado moderno quanto ao tratamento dispensado aos seus cidadãos.

Contudo, esse é um reconhecimento que, ao considerar o fato de que os direitos humanos são uma construção histórica, ressalta também que os documentos produzidos em função de enunciar seus princípios expressam uma concepção que fala do seu tempo na ótica do pensamento hegemônico de então. Tal pensamento expressava uma localidade com pretensões de se afirmar como

universal – o que é algo que causa pouca estranheza em se tratando de formulações europeias, pois, como afirma Santos (1997),

todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais (p. 112).

Em outras palavras: em resposta a uma guerra ocidental, foram produzidas soluções ocidentais, o que não cabe e talvez nem faça sentido questionar. O que queremos indicar aqui é que as pretensões de universalidade de tais soluções perduram e expressam a permanência do impulso de colonização da diferença em torno do qual a modernidade orbita desenvolvendo múltiplas estratégias.

Entendemos que o alcance do consenso em torno de questões consideradas chave para a convivência no mundo contemporâneo não é apenas uma busca por adesão; faz parte da luta hegemônica travada no plano internacional em um mundo globalizado e multicultural, processo no qual é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes se façam ouvir são extremamente assimétricas, o que contribui para o fortalecimento das visões já hegemônicas, favorecendo a interpretação – que queremos rejeitar – segundo a qual

se algumas culturas não carregam originalmente consigo a noção de “direitos humanos fundamentais inatos”, elas são supostamente flexíveis o suficiente para querer acomodar tais direitos, oriundos de outras culturas (Alves, 2002, p. 49).

Também argumentando quanto à condição dos documentos internacionais da área, de abarcar uma pluralidade de significados capaz de contemplar a diferença, Piovesan (2006), afirma que

considerando a historicidade desses direitos, pode-se afirmar que a definição de direitos humanos aponta para uma pluralidade de significados. Tendo em vista tal pluralidade, destaca-se a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, que veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993 (p. 13).

É necessário situar a segunda metade da afirmação da autora. Se concepção contemporânea significa aquilo que o pensamento hegemônico mundial produziu na história recente e atual, pode-se aceitar essa nomeação. Mas a afirmação de tal contemporaneidade pode não ser adequada se questionarmos a universalidade dos valores, da ética e da forma de organização social e política que servem de parâmetro e modelo para a concepção e explicitação dos direitos humanos declarados por esses documentos.

Torna-se inadequada se incluirmos como participantes do cenário internacional os países asiáticos e africanos. Torna-se inadequada se considerarmos como “pessoa humana” (cuja dignidade os direitos humanos ditos contemporâneos se preocupam em defender) também as populações asiáticas, africanas e ameríndias, com sua dinâmica cultural própria. Torna-se inadequada se considerarmos os fenômenos inquestionáveis da globalização e do multiculturalismo como referência importante para pensarmos tudo o que quisermos adjetivar como contemporâneo.

Enunciar a necessidade de reconhecimento de direitos humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros, presentes em diferentes localidades. Implica anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica.

Ao apresentar o difícil processo de construção do documento produzido pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos ocorrida em Viena, em 1993, Alves (2002) define a universalidade como uma das quatro questões polêmicas e emblemáticas que acompanham o tema, afirmando que

Se a universalidade dos direitos humanos é contemplada na Declaração de Viena como acima de qualquer dúvida e, assim, reafirmada por todos os governos que são por eles responsáveis, logicamente o universalismo nesse assunto não pode mais ser entendido como uma imposição unilateral de uma cultura sobre as outras. A universalidade, contudo, não exclui formas particulares de implementação dos direitos humanos, contanto que esses direitos sejam respeitados em sua essência (p. 43).

Diante disso, conclui sustentando que o documento consegue compatibilizar universalidade com particularidade e superar os vestígios de eurocentrismo que cobriam o conceito de direitos humanos originário do iluminismo.

Ponderamos que outra conclusão é possível se considerarmos que:

a) não é razoável pensarmos em “universalismo multicultural” se concordarmos com Santos (1997) quando afirma que

a questão da universalidade dos direitos humanos trai a universalidade do que questiona pelo modo como o questiona. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental (p. 112).

b) Tanto quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o documento de Viena enfoca questões relativas às preocupações ocidentais (atualizadas com relação a 1948); interpreta-as segundo a ética ocidental (incorporando elementos do discurso contemporâneo quanto a questões culturais, naturalmente) e identifica o estilo de organização social e política da democracia liberal como aquele que corresponde ao reconhecimento dos direitos humanos que proclama.

c) É demasiado avaliar que *o tradicional dilema entre universalismo e particularismo foi superado*, quando se considera que existe uma essência na concepção dos direitos humanos universais que precisa ser respeitada (embora se afirme que esses direitos possam ser implementados de forma adequada a cada cultura), sobretudo quando essa suposta essência está identificada por significados claramente referidos à localidade euro-norte-americanocêntrica que se quer globalizar.

Essa percepção permite pensar direitos humanos a partir da afirmação da diferença e não da universalidade, o que fazemos buscando o consenso via diálogo como forma de promoção e valorização desses direitos numa perspectiva que, para distinguir da abordagem dos direitos humanos universais, podemos nomear como abordagem *agonística*, para adotar um termo de Mouffe (2001a) ao formular sua concepção de política democrática. Ou seja, não se trata do consenso como aquele estado de conciliação com o qual o pensamento liberal funda a ideia de que somos todos iguais e podemos nos entender.

Com Chantal Mouffe (2001a), afirmamos o *diálogo conflituoso* que institui o *consenso conflituoso*, provisório e contingente como a própria política, como a própria noção de democracia, abordando a política como discursos e práticas que disputam hegemonia na definição e implementação de novas ordens.

Esta questão, a despeito do que pensam os racionalistas, não é como chegar a um consenso racional obtido sem exclusão, o que, com certeza, seria impossível. (...) A novidade da política democrática não é superar esta distinção entre “nós/eles”, mas estabelecê-la de uma diferente maneira (MOUFFE, 2001a, p. 20).

Uma abordagem de direitos humanos orientada pela perspectiva *agonística* atém-se ao diálogo conflituoso. Um diálogo que não quer trazer o outro para uma posição supostamente universal, fixa e homogênea, mas investe em políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos

que produz, cujo deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade sugerida pela racionalidade moderna.

Um *diálogo* que, ao não buscar a instituição de um único sentido, preserva a possibilidade do sentido ambivalente que cede espaço à diferença. Nesse campo, admite-se a provisoriedade do consenso e da própria hegemonia: *consenso conflituoso* e *hegemonia contingente* (MOUFFE, 2006), condição para que também a diferença seja admitida e assumida como dimensão constitutiva e, portanto, inerradicável do social, e não como algo a ser superado ou eliminado com vistas à realização da igualdade.

A *diferente maneira* de estabelecer a distinção entre “nós/eles” partindo da *democracia agonista* (como sugere Chantall Mouffe na citação anterior) não evita o confronto pelo apagamento do outro que ameaça – o inimigo a ser eliminado –; antes admite a diferença estimulando o *pluralismo agonista* por meio de uma relação política na qual o “outro” é o adversário a ser vencido. O foco da questão política migra da *luta contra-hegemônica*, cujo horizonte é o consenso, para o *processo de construção hegemônica*, que explicita e acolhe o antagonismo como elemento constituinte da democracia (LACLAU, 1996).

Estando consciente do fato de que a diferença é condição de possibilidade para constituir unidade e totalidade ao mesmo tempo que gera seus limites, esta perspectiva agonista pode contribuir para subverter a sempre presente tentação que existe nas sociedades democráticas para tornar suas fronteiras algo “natural” e suas identidades algo “essencial” (MOUFFE, 2001a, p. 22).

1.2 Multiculturalismo e direitos humanos

No mundo ocidental, a naturalização e rigidez das fronteiras culturais e a essencialização e a fixação das identidades se constituem em importantes mecanismos discursivos de regulação e controle da diferença, o que, em situações de relações multiculturais extremamente ampliadas em virtude da globalização, amplia também o alcance das consequências que é capaz de gerar.

O que se pode verificar é que, ao intensificar o contato entre sujeitos de diferentes localidades, culturas, etnias etc., o aumento do *fluxo de relações supranacionais* caminha lado a lado com a eclosão de antigas e novas formas de manifestações de preconceitos de toda ordem e com o ressurgimento (agora em níveis globais) de estratégias destrutivas como forma de afirmação diante do diferente.

Cabe-nos pensar sobre o modo como essas inter-relações supranacionais operam. O que é construído e o que é silenciado nesse fluxo de hibridização? Que novas representações são produzidas com a intensificação dos processos migratórios e com o aumento progressivo das redes mundiais de comunicação? E, o que para nosso estudo é mais específico, como nos processos culturais a diferença se move, sendo também instituinte de significados?

Evitando a apreensão do processo de globalização como luta polarizada entre forças excludentes – o hegemônico e o contra-hegemônico como entidades fixas –, nossa análise das questões sociais e políticas se situa no marco teórico indicado por Laclau e Mouffe (2004), o que possibilita compreender que sobre a ordem mundial contemporânea, grifada pela globalização, incidem múltiplas significações discursivas, hegemônicas e não hegemônicas, no interior das quais a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam como o trabalho de significação.

Tal qual descrito por Laclau e Mouffe (2004), o *trabalho de significação* se alinha a visões pós-estruturalistas da prática social, abordada pelos autores como constituída discursivamente – processo que constitui identidades articulando a diferença em *cadeias equivalenciais*. Assim, não é possível estabelecer, como em algumas abordagens estruturalistas, uma relação mecânica entre a estrutura econômica ou cultural, e as elaborações simbólicas dos indivíduos ou grupos. Essas elaborações ou significações e as identidades construídas por elas são definidas contingencialmente por meio da equivalência de interesses em função de demandas comuns negadas ou ameaçadas.

No momento em que a equivalência ocorre, pode-se aludir a uma totalidade estruturada que, no entanto, só poderia ser pensada como permanente e fixa se, nesse processo, a diferença fosse extinta. A ideia é que a estrutura existe, mas não

é fixa, não pode ser capturada como algo parado ou algo que, sendo fixo, muda a partir de assimilações em determinados momentos, voltando a se fixar. Sua constituição é determinada pelo sujeito que a fecha temporariamente, em um processo permanente de construção e reconstrução, o que Laclau e Mouffe (2004) descrevem como *estrutura cambiante*. O fechamento temporário é uma ficção, uma parada com a qual operamos para que seja possível atribuir sentido às coisas.

Com o pressuposto da heterogeneidade, apreende-se o social como algo que se constitui por sujeitos diferentes articulados a partir de determinadas demandas, assumindo posições que fecham provisoriamente a estrutura. A diferença (que Laclau e Mouffe denominam *elementos*) continua existindo no interior desse sistema, mas se articula para fazer frente a um exterior que ameaça ou nega o interesse da sua dimensão homogênea. Ao se articular buscando uma equivalência de sentidos pela articulação dos discursos que a significam, constitui-se o que Laclau e Mouffe (2004) chamam de *momento*, que é a diferença articulada – e não eliminada ou superada. Essa abordagem permite afirmar que o que une os sujeitos não é o compartilhamento de uma identidade original, mas a identificação contingencial de um interesse comum cuja emergência se dá pela ameaça externa ao grupo que se forma provisoriamente para lutar em defesa de determinados interesses.

O contexto de emergência da luta pelos direitos humanos no Brasil pode ser evocado para exemplificar essa questão. No período que sucede ao golpe de 1964, configura-se no país uma situação política de ditadura militar que, no plano analítico no qual estamos operando, pode ser considerado o exterior constitutivo do surgimento da demanda social pelo restabelecimento do Estado de direito, *ponto nodal* no qual se dá a articulação da diferença identificada por anseios comuns por direitos civis e políticos – expressos pelas reivindicações de liberdades democráticas básicas, como eleição direta para presidente e governadores, liberdade de manifestação, filiação e organização política, liberdade de imprensa, anistia política, convocação de assembleia constituinte etc.

Tal demanda era expressa por um grupo heterogêneo que admitia uma abstração identificada como *povo*, representada por outra abstração nomeada *forças de esquerda*, no interior da qual se abrigavam os que defendiam os direitos

humanos ameaçados e reivindicavam o restabelecimento da democracia e da cidadania.

Esse era o discurso no interior do qual grupos com diferentes interesses conviviam formando uma *totalidade estruturada*, tendo a democracia e a cidadania como base comum de articulação – *ponto nodal*. Nesse processo, direitos humanos, democracia e cidadania vão admitindo diferentes significados para dar conta de articular a diferença que se agrega no interior dessa totalidade estruturada, podendo por isso ser identificadas pelo que Laclau e Mouffe (2004), na descrição da formação das *cadeias de equivalência*, designam como *significantes flutuantes*. Ou seja: a *diferença* permanece ali, mas forma uma totalidade produzida pela equivalência de significados portadores da demanda comum de luta em relação a um exterior contra o qual os elementos equivalentes se insurgem em um determinado *momento*.

Para representar essa totalidade que cada vez se expandia mais, admitindo novos *elementos*, o discurso dos direitos humanos, da democracia e da cidadania precisou expandir seu significado para além do admitido inicialmente (quando se constituiu como o ponto de articulação da cadeia), ampliação que resulta na diluição do seu potencial explicativo, o que o torna o que Laclau e Mouffe (2004) definem como um *significante vazio* – esvaziamento que foi necessário para construir discursivamente uma identidade entre tantos *diferentes*. Ou seja, a identidade foi construída por um trabalho discursivo de significação. Não havia *a priori* um coletivo unido por uma identidade original – ideológica, cultural, de classe etc., portadora de uma aspiração comum determinada por essa identidade.

O que havia, sim, era uma demanda que articulava a diferença no embate político contra a ditadura – algo que lhes era exterior – e não por uma tradição compartilhada. Analisando esse processo de constituição da identidade como performance, como resultado do embate político, Barreiros (2009) afirma que

tal conceito permite deslocar a evidência da identidade como descrição – como aquilo que é para a ideia de vir a ser –, construindo assim uma nova concepção de identidade como movimento e transformação. Falar da identidade como algo em transformação é reiterar a importância da enunciação, principalmente porque ela mostra que o sujeito não é uma mera repetição da linguagem, dada a sua historicidade dentro da condição enunciativa (p. 46).

O caráter contingente e provisório dessa estrutura se evidencia quando observamos que, na medida em que o *exterior constitutivo* foi se movendo (dado que

também ele não é fixo nem homogêneo) e os grupos articulados em torno de demandas pelo respeito aos direitos humanos, os significados da base comum de articulação foram se ampliando e expandindo, que a dimensão não homogênea da estrutura ganhou visibilidade, propiciando a emergência de elementos não identificados nessa *cadeia de equivalência* (LACLAU e MOUFFE, 2004). Essa é uma situação entendida por Laclau e Mouffe como parte do processo de luta hegemônica que se desenvolve (também) no interior de uma totalidade estruturada. A partir dela, tanto a *cadeia* pode se expandir, articulando discursivamente esses novos elementos aos já existentes, como tais elementos poderão construir sentido em outra cadeia de significação.

No campo dos direitos humanos, a cadeia equivalencial constituída pela diferença que se aglutinava na luta comum contra a violência política de um Estado totalitário que usurpava os direitos civis e políticos se expande e rearticula, passando a se constituir de elementos que expressam demandas pela conquista de direitos econômicos, sociais e culturais. Exemplo disso são as identidades que se constituíram em função da promoção e defesa dos direitos dos sem terra, das populações de periferias urbanas, dos grupos étnicos, religiosos, de mulheres, de gays etc. que trazem a temática da diferença cultural para o centro do campo discursivo de constituição dos direitos humanos, o que corresponde também às questões que inquietam a contemporaneidade, frente à experiência multicultural incrementada pela globalização.

Essa abordagem possibilita uma percepção diferenciada em relação às significações consolidadas pelo pensamento moderno quanto à democracia e à política, por conceber o social como espaço de disputa hegemônica configurada pela articulação da diferença, afirmando o caráter ambivalente da política e provisório e contingente das totalidades constituídas.

A compreensão de que o social se configura pelo trabalho discursivo de significação – e não por uma estrutura fixa – e de que é por articulações provisórias e contingentes que os sujeitos constituem identidades individuais ou coletivas permite perceber hegemonia e não hegemonia como binários não excludentes, algo que não clama por uma resolução na qual um dos polos sairá vencedor por ter eliminado o outro, pois admite que as oposições são constitutivas da realidade.

Tal perspectiva indica que se pense a questão da política como o modo como, em diferentes momentos, constituem-se relações hegemônicas de poder e, ao mesmo tempo, como possibilidade de rearticulação da hegemonia presente (sempre provisória) em busca do estabelecimento de um novo projeto político. A possibilidade de rearticulação existe em função da permanente existência do conflito, que é inerente à política e constitutivo de sociedades multiculturais.

Stuart Hall (2003) faz uma distinção entre multicultural e multiculturalismo bastante pertinente ao que queremos focar aqui. O autor diz que multicultural tem um sentido qualificativo ao ser usado para designar, para qualificar as características e problemas oriundos da convivência de muitas culturas em uma mesma sociedade. Pessoas diferentes que têm uma vida em comum e, ao mesmo tempo, procuram conservar suas identidades originais.

Multiculturalismo, definido como termo substantivo, diz respeito às “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 50). A necessidade de encontrar caminhos que tornem a convivência multicultural viável gera muitas propostas de política cultural. São propostas distintas, cada uma baseada em um entendimento próprio sobre o que seja cultura e o que se pretende nesse campo.

Nessa linha, a educadora Vera Candau, entendendo que a educação é um processo de socialização e produção cultural, conclui que toda política educacional é também uma política cultural e enfoca a temática do multiculturalismo afirmando que

o multiculturalismo é, por um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas (CANDAU, 2005, p. 31).

Santos (2003) identifica um *multiculturalismo conservador*, próprio da cultura eurocêntrica, caracterizado pelo reconhecimento da existência de outras culturas, admitidas como inferiores, e considerando apenas a si mesma como universal e completa.

Para o autor, essa visão de superioridade traz como consequência uma política cultural *assimilacionista*. Em contraposição, propõe uma abordagem que ele nomeia como *multiculturalismo emancipatório*, assentado na tensão dinâmica entre a

igualdade e a diferença, tendo como objetivos a redistribuição socioeconômica e o reconhecimento da diferença cultural.

Duschatzki e Skliar (2001) analisam o multiculturalismo identificando, no campo pedagógico, diferentes traduções do termo. Os autores definem a primeira como ótica folclórica, caracterizada por uma trajetória “turística” de culturas e povos essencializados (...); a segunda, como aquela que reduz a diversidade ao “déficit” – assim, quando se fala de diversidade, isso é feito para dar nome ou aos pobres ou aos sujeitos com “necessidades especiais”; e a terceira toma a forma de reivindicação do localismo como retórica legitimadora da autonomia institucional (p. 131).

A partir da apresentação dessas perspectivas, analisadas como abordagens *liberal, humanista e progressista*, os autores recorrem a Peter McLaren, que sugere [...] formas políticas de multiculturalismo às quais denominou multiculturalismo “crítico”, segundo as quais,

em oposição às outras políticas de significação, que argumentam que as diferenças são apenas textuais e que se satisfazem unicamente em questionar os privilégios da cultura dominante, deve-se questionar o essencialismo monocultural de toda forma de “centrismo” – “logo”, “etno”, “falo”, “antropo”, “euro” etc. – e entender a educação como uma luta ao redor dos significados políticos (DUSCHATZKI E SKLIAR, 2001, p. 134).

A questão que desejamos ressaltar é que a convivência com o outro, que o mundo globalizado torna inevitável, gera distintas orientações relativas ao multiculturalismo e isso sim, mais que o reconhecimento da evidência de que é necessário tratar o termo *cultura* no plural, impõe que se pense sobre a intencionalidade das políticas no campo, identificando arenas e estratégias das disputas hegemônicas pela significação dos fragmentos que compõem o discurso moderno, dentre os quais destacamos *universalidade, igualdade e diferença*, pela centralidade que possuem na configuração da temática dos DsHs e da escola na modernidade.

No âmbito da tensão universal/particular e igualdade/diferença, estrutura-se e sustenta o modelo de organização social e política da modernidade ocidental centrada no discurso da democracia e cidadania que se pretende globalizar pela enunciação da sua validade universal. E é praticamente impossível dissociar tal discurso, as pretensões e enunciações tanto da questão dos Direitos Humanos quanto do papel da Escola na sociedade, temas tão caros ao pensamento ocidental e tão importantes para a utopia moderna, para a qual o alcance de uma sociedade

igualitária passa pela garantia dos direitos de cidadania a todos e todas, o que significa o acesso a bens culturais universais como direito humanos inalienável cuja apropriação cabe à escola garantir.

Propomos que a questão seja situada em outros termos, pois compreendemos que o tratamento de *universal* a determinado significado implica a aceitação da sua fixidez, necessária para que possa ser enunciado como válido em todos os tempos e lugares – qualidade distintiva do universal. Por entendermos que o lugar da fixação da identidade é o mesmo da anulação e da subalternação da diferença em nome de um sentido supostamente capaz de dar conta de todas as coisas, transitamos no debate sobre direitos humanos segundo o enfoque de democracia e política (do político) proposto por Chantal e Mouffe, movimento que sugere o questionamento do modo como a ideia de direitos humanos é configurada na modernidade: a dimensão política, orientada pela construção do consenso; e a dimensão cultural, sugestiva de um multiculturalismo conservador e assimilacionista – o mesmo que representa a escola e a Educação em Direitos Humanos como espaço de vivência e promoção da igualdade.

Assim, situamos a questão dos direitos humanos a partir da abordagem proposta por Laclau e Mouffe (2004), questionando o pressuposto da universalidade no qual se sustenta e rejeitando o conforto da fixidez conceitual para termos de significados flutuantes – como dignidade, ética, democracia etc. – para pensar em direitos humanos como um conceito amplo, indeterminado, que exige negociação e que se define a partir de uma permanente luta hegemônica que configura aquilo que nomeamos como política.

1.3 Igualdade e diferença: tensão moderna, desafio global

Situado na base da tradição moderna, o horizonte da igualdade é o elemento discursivo orientador das relações sociais a partir das revoluções burguesas que eclodem no ocidente desde o século XVII, consolidadas com a Revolução Francesa,

que atrela o ideal de igualdade entre todos os cidadãos à bandeira da liberdade, que já vinha sendo desfraldada. A Constituição Francesa de 1791, instituída ainda sob o eco da revolução burguesa de 1789, regula o alcance da igualdade pretendida delimitando como *iguais* apenas os cidadãos ativos. Como lembra Dallari (2004),

contrariando a afirmação de igualdade de todos, [a constituição] estabeleceu que somente os cidadãos ativos poderiam ser eleitos para a Assembleia Nacional. Ficou sendo também um privilégio dos cidadãos ativos o direito de votar para escolher os membros da Assembleia. E para ser cidadão ativo era preciso, entre outras coisas, ser francês, do sexo masculino, não ter a condição de empregado, pagar uma contribuição equivalente a três jornadas, devendo o legislativo fixar o valor da jornada, além de ser inscrito na municipalidade de seu domicílio como integrante da guarda nacional (p. 21).

Essa delimitação nega explicitamente os ideais revolucionários que usavam *as palavras cidadão e cidadã para simbolizar a igualdade de todos* (DALLARI, 2004, p. 19). Assim, os grupos excluídos continuaram se articulando para ampliar o alcance dos direitos políticos, incluindo a todos na situação de cidadãos ativos e, com isso, garantindo a almejada igualdade.

Nesse contexto, a persistência das disparidades sociais e o surgimento de novas formas de exploração são a condição de emergência de críticas ao liberalismo consubstanciadas a partir do marco da publicação, em 1848, do *Manifesto Comunista* (MARX e ENGELS, 2009). O paradigma emergente critica frontalmente o liberalismo, argumentando que os princípios burgueses que enunciam a igualdade se constituem no suporte de sustentação ideológica do capitalismo, modo de produção que se baseia na existência de desiguais expressa na exploração e subordinação de uma maioria (trabalho) a uma minoria (capital). Como a extração da mais-valia possibilitada pela exploração do trabalho é a base fundamental do sistema econômico, torna-se inviável a realização da prometida igualdade – aquilo que as abordagens de inspiração marxista indicam como contradição do capitalismo. Em síntese: a realização da igualdade prometida pelo discurso liberal é apontada pelas abordagens críticas como uma contradição, posto que sua efetivação, em tese, impossibilitaria a reprodução do capital.

As abordagens das questões sociais a partir dos seus determinantes econômicos – aproximação da perspectiva crítica – direcionam ao Estado moderno a responsabilização pela distribuição não excludente dos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade, para além da formalidade dos direitos civis e políticos que o liberalismo se propõe a assegurar.

Contudo, ao avaliar as tendências liberais de afirmação dos princípios erigidos historicamente pelo Ocidente desde o século XVII, condensados no lema *liberdade, igualdade e fraternidade*, as abordagens do social constituídas criticamente em relação a elas (diferentes expressões do pensamento marxista) não o fazem alterando tais princípios. Antes baseiam-se justamente na contraditória impossibilidade do modelo liberal burguês de realizar a igualdade almejada e propõem um modelo de organização econômica e social capaz de fazê-lo, o que investe, fortalece e justifica o cerne da proposta moderna: o discurso de que a igualdade implica o reconhecimento de todos como cidadãos – bases matriciais do pensamento moderno, liberal ou crítico.

Desde a Revolução Francesa as matizadas abordagens modernas – liberais e críticas – admitem muitas possibilidades, abarcando na moldura de “iguais” desde a limitada ideia de homem letrado e proprietário até o mais recente e ampliado reconhecimento de todos e todas como *sujeitos de direitos*. Isso implica a igualdade de acesso aos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade, o que se vincula estreitamente à inserção no mundo do trabalho e no exercício político e, portanto, ao domínio dos conhecimentos adquiridos na escola, tido como requisito para que tal inserção e exercício se tornem possíveis.

No horizonte do discurso da igualdade está a inclusão de todos em um determinado modelo, descrito pelo polo hegemônico da diferença, dentro do qual se entende que todos têm o direito de encontrar um lugar, posto que a cidadania não deve ser privilégio de alguns. O fato de acontecer como privilégio é explicado como efeito perverso do sistema econômico (pelas abordagens críticas) e como um desvio resultante de falhas no sistema que devem ser corrigidas e/ou do demérito pessoal dos excluídos (pelas perspectivas liberais) – menos capazes, menos competentes, menos eficazes etc.

De uma forma ou de outra, o discurso moderno se articula enunciando que a objetividade *desigualdade* precisa ser vencida pela objetividade *cidadania plena para todos*, afirmando a igualdade como elemento que condiciona suas mais caras utopias, em nome das quais a experiência moderna associa igualdade e universalidade, desenvolvendo estratégias coloniais de subordinação que, pretendendo promover a igualdade, direcionam-se ao apagamento da diferença por meio da sua produção como inferioridade e barbarismo.

Assim, o modo de atuação e afirmação do poder no mundo contemporâneo encontra inspiração nos caminhos de dominação colonial, descritos por Homi Bhabha como um processo de fixação de significados através de estereótipos discursivos.

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (BHABHA, 2005,111).

Bhabha ajuda a pensar a realidade contemporânea analisando o processo de dominação como algo que se viabiliza afirmando a superioridade da cultura colonial e sua validade universal a partir da imputação de estereótipos fixados por estratégias discursivas que inferiorizam e desqualificam o colonizado pela atribuição de sentidos pejorativos ao seu modo de ser, pensar, viver.

Impulsionados pela configuração do mundo contemporâneo, globalizado e multicultural, novos discursos são forjados e articulados em torno dos fragmentos *igualdade e diferença*, produzindo múltiplas abordagens relativas a *multiculturalismo*, termo polissêmico que traz à tona importantes elementos para se refletir sobre a constituição do poder e a intencionalidade de políticas culturais – questões intrinsecamente relacionadas aos direitos humanos e à educação escolar.

1.4 Globalizações e culturas

No século passado, a humanidade alcançou elevadíssimos índices de produção de riqueza e um desenvolvimento tecnológico de enorme sofisticação. Concentrada nos países industrializados, essa riqueza e sofisticação foram investidas em meios de transporte físico e virtual altamente velozes e eficazes, em armas de destruição em massa e em equipamentos industriais extremamente produtivos e poluentes. Munidos ainda de preconceitos seculares, criamos as condições materiais para destruir o mundo e, ao mesmo tempo, tornamo-lo um lugar muito pequeno.

Embalada por essas mudanças, uma nova ordem mundial se instalou nos últimos 20 anos do século XX, marcada pela ideia de que a competição em um mercado livre da interferência do Estado pode regular tudo. Essa ordem mundial livre de controle ficou conhecida como globalização, fenômeno que interfere diretamente na vida das pessoas e provoca significativa mudança na relação entre povos e indivíduos frente à expressiva ampliação das relações multiculturais que promove. Não apenas as pessoas têm maior possibilidade de se transportar para outros lugares como a direção desse movimento também foi alterada. Se antes o colonizador ia à colônia, hoje esse é um caminho de mão dupla e os países centrais se vêm invadidos por sujeitos vindos de lugares que antes eram apenas visitados por eles. Povos “exóticos” perambulam por Paris, instalam enormes colônias em Londres, desafiam o serviço de imigrantes dos EUA...

Do ponto de vista da cultura, Canclini afirma que

a globalização não é o oposto da diversidade, mas um conjunto de processos de convergência e competência econômica, financeira, comunicacional e migratória que acentua a interdependência entre muitas sociedades e gera novos fluxos e estruturas de inter-relações supranacionais (2004, p. 1).

Com enorme poder de difusão e formação de opinião favorável às próprias ideias, as forças políticas hegemônicas apresentam a globalização como um dado produzido pela internacionalização da economia com efeito inequívoco, irresistível e irreversível de construção de uma cultura mundial unificada em virtude da diluição das culturas locais em contato com as globais. Sustenta-se que esse é um movimento inescapável, ao qual todos/as nós precisamos nos adaptar. Bauman (1999) chama a atenção para a assimetria no acesso às condições de participação na produção cultural globalizada, alertando que

em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la. Ela emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade – ao mesmo tempo que desnuda o território no qual outras pessoas continuam sendo confinadas (p. 25).

Porém, é possível questionar essa ideia de cultura global como um destino irreversível se considerarmos que, no âmbito da globalização, grupos não hegemônicos também atuam e configuram os processos sociais.

Privilegiando uma abordagem do termo *sensível às dimensões sociais, políticas e culturais* (o que faz sentido também para a apropriação do conceito neste

trabalho), o sociólogo português Boaventura Sousa Santos analisa o fenômeno da globalização como a ampliação do espaço de produção cultural e redução do tempo necessário para que as culturas se hibridizem – o que denomina *compressão tempo-espaço* – e afirma que

não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (...) Frequentemente o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena (1997, p.108).

O autor descreve basicamente duas formas de produção da globalização: globalização hegemônica, ou *de cima para baixo*, e globalização contra-hegemônica, ou *de baixo para cima*.

A primeira seria exatamente a condição de a cultura hegemônica tornar-se universal, absorvendo as localidades que vão pouco a pouco desaparecendo diante da construção de uma cultura mundial unificada. Segundo esse entendimento, a cultura hegemônica se fixa em todos os lugares, apagando as expressões locais. Esse tipo é denominado *globalização de cima para baixo* por ser uma modalidade na qual os países centrais divulgam e impõem suas referências específicas como algo válido para todo o mundo, e os países periféricos apenas recebem e assimilam o impacto dessa que seria uma imposição cultural.

Para Santos, a globalização de cima para baixo é produzida tanto pelos países centrais quanto pelos periféricos. Os países centrais produzem o *localismo globalizado*, ou seja, fenômenos próprios de um determinado local são globalizados, atingindo o *status* de universal. Os países periféricos participam produzindo os *globalismos localizados*, o que ocorre ao absorverem o impacto das determinações transnacionais.

Santos, no entanto, não considera que esse seja um fenômeno ditado unicamente pelos interesses hegemônicos. Ele sustenta que existem formas alternativas de pensar e viver o mundo, a natureza e as relações sociais e que essas expressões não hegemônicas igualmente produzem o fenômeno da globalização, não sendo meras espectadoras passivas e receptoras das determinações ditadas pelas forças hegemônicas.

Este outro movimento é descrito como *globalização de baixo para cima*, e parte do entendimento de que os equipamentos tecnológicos que facilitam o contato

físico e virtual mais rápido e frequente entre pessoas de todos os recantos do planeta permitem também que grupos sociais subordinados se organizem em movimentos de reivindicação e defesa de interesses comuns – como associações ecológicas, feministas etc. Essa interação política global no campo não hegemônico é concebida como *cosmopolitismo*.

Outra característica que constitui o mundo globalizado e que não se encontra necessariamente na esfera do poder hegemônico ou sob seu controle é o que recebe o nome de *patrimônio comum da humanidade*. É relativo a temas que não podem ser tratados como particularidade de determinados grupos.

Esses elementos constitutivos do fenômeno da globalização encontram-se explicitados no quadro a seguir, que sintetiza o que Santos (2003) designa como *modo de produção da globalização*.

MODOS DE PRODUÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO		
GLOBALIZAÇÃO DE CIMA PARA BAIXO OU GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA		
DIVISÃO INTERNACIONAL DA PRODUÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO	Países centrais	<p>1 – LOCALISMO GLOBALIZADO</p> <p>✓ Determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. Ex.: Transformação da língua inglesa em língua franca.</p>
	Países periféricos	<p>2 – GLOBALISMO LOCALIZADO</p> <p>✓ O impacto de práticas e imperativos transnacionais em condições locais. Ex.: Uso turístico de tesouros históricos, lugares e cerimônias religiosas.</p>
GLOBALIZAÇÃO DE BAIXO PARA CIMA OU GLOBALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA		
INTENSIFICAÇÃO DAS INTERAÇÕES GLOBAIS NO CAMPO NÃO HEGEMÔNICO	<p>3 – COSMOPOLITISMO</p> <p>✓ Grupos sociais subordinados se organizam transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, usando em seu benefício as possibilidades de interação criadas pelo sistema mundial Ex.: Organizações transnacionais de direitos humanos; redes de movimentos e associações ecológicas, feministas etc.</p>	
	<p>4 - PATRIMÔNIO COMUM DA HUMANIDADE</p> <p>✓ Temas que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade. Ex.: Sustentabilidade da vida humana na Terra. Exploração do espaço exterior e outros que, pela sua natureza, têm de ser geridos por fideicommissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras.</p>	
<p>Esquema elaborado a partir de SANTOS, Boaventura S. (2003). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In: <i>Currículo sem Fronteiras</i>, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul/dez. Submetido à avaliação e aprovação do autor em 2008.</p>		

Para o autor, a globalização de baixo para cima é campo das lutas contra-hegemônicas, travadas por forças subalternas que, no modo alternativo de formulação dos problemas que identificam, na pauta da agenda política que estabelecem, nas estratégias de luta que implementam, “globalizam segundo uma lógica que é alternativa à lógica do capital. Pelo contrário, é uma lógica emancipatória” (SANTOS, 2003, p. 8).

Outros autores identificados com os estudos pós-coloniais e estudos culturais buscam esquadrihar a complexidade do fenômeno e suas consequências analisando as implicações da convivência em sociedades multiculturais a partir das relações de poder que nelas se destaca.

Considerando a tendência homogeneizadora da globalização, Hall (2003) pondera que os grupos hegemônicos não são capazes de *controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita*, e conclui argumentando que,

sendo a globalização um sistema de “con-formação da diferença”, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença, (...) torna-se crucial considerarmos como e onde as resistências e as contraestratégias podem se desenvolver com sucesso (HALL, 2003, p. 57).

Colaborando para evitar a tentação de abordar o local como *o bem* e o global como *o mal*, Stuart Hall chama atenção para outro elemento importante ao considerar sua constituição, lembrando que a contraposição local/global situando o primeiro como expressão do estável, histórico, genuíno e o global como representante da dispersão e massificação é uma abordagem que pode conduzir a equívocos, pois, conforme argumenta, o local

não possui caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais. Não possui inscrição política fixa. Pode ser progressista, retrógrado ou fundamentalista – aberto ou fechado – em diferentes contextos. Seu impulso político não é determinado por um conteúdo essencial (geralmente caricaturado como “resistência da tradição à modernidade), mas por uma articulação com outras forças. (HALL, 2003, 61)

Mesmo admitindo que a globalização seja uma conjuntura diante da qual a diferença disputa hegemonia com grupos que possuem condições privilegiadas, é pertinente considerar o fato de que os habitantes locais têm outros pontos de encontro com os globais além da TV; que nos contatos que estabelecem os sujeitos locais não são meros receptores de significados exógenos nem os globais são

únicos emissores de mensagens; que o poder não tem – tanto quanto desejaria e aparenta ter – domínio tão absoluto sobre tudo que acontece; e que a globalização não é um dado, não é um paradigma científico (CANCLINI, 2003), mas uma interpretação do que ocorre no mundo, podendo adquirir múltiplos sentidos, sentidos esses que são produzidos no âmbito das disputas discursivas que tornam hegemônicos aqueles capazes de articular interesses comuns a diferentes grupos.

Assim, sem abdicar do viés colonialista que o configura, o pensamento moderno – que também não é fixo nem homogêneo – questiona a diversidade como aspecto historicamente tratado, como diferença a ser conformada a um modelo “superior” como forma de “contenção/enquadramento (...) de tipos híbridos dentro dos impérios coloniais” (DUSSEL, 2002, p. 59), e avança argumentando sobre a necessidade de que sejam consideradas as condições políticas que geram a diferença, o que produz o discurso de uma possível convivência baseada na tolerância e no respeito.

Mantidos os binarismos, conserva-se a expressão monocultural característica da modernidade, posto que o que está na base dessa proposição é que os polos sejam tratados de outra forma: não se tem mais brancos x negros, mas brancos acolhedores e negros respeitados. Contudo, a diferença continua sendo afirmada como inferioridade e/ou incompletude, e, com ela, a marca da referência não mais do bem e do mal; porém, ainda, da hegemonia e do poder.

Barreiros refere-se a essa questão e cita Schaffer, segundo o qual “a tolerância para com o outro, sutil e astutamente, reafirma a inferioridade do outro, com intenções de abolir de vez a alteridade aí insurgente” (2009, p. 46).

Situando a questão no âmbito da compreensão de cultura como híbrido, como produção de sentido que se dá em espaços ambivalentes, a relação da diferença adquire o caráter de disputa hegemônica, e não de exercício de poder de um lado e resistência do outro, como sugerem as abordagens liberais e críticas.

A respeito do caráter ambivalente da relação colonial, Bhabha (2005) analisa que a dominação precisa justificar-se e o faz anunciando a incompletude do outro (e, portanto, sua inferioridade). A necessidade de anunciar o outro como incompleto implica o reconhecimento de sua existência, e a diferença proclamada como inferioridade revela a incompletude daquele que a anuncia. Assim, Bhabha analisa o

processo de colonização como um processo de aproximação e recusa concomitante, o que o constitui como ambivalente.

Nessa perspectiva, independente do modo como a diferença é afirmada, fica ressaltado que o *mesmo* necessita do *outro* para existir, motivo pelo qual não se pode derrotar o adversário (de quem a autoridade necessita para continuar existindo); daí seu caráter ambivalente. Isso possibilita questionar a autoridade e o poder absoluto de qualquer um dos polos da relação.

Analisando essa questão, Macedo acrescenta que

o hibridismo não é uma superação do conflito entre as culturas no espaço colonial, ou seja, não se trata de culturas diferentes que interagem num espaço em que bastaria um certo relativismo cultural ou uma espécie de tolerância para que a diferença pudesse conviver. Trata-se de entender que os saberes coloniais, ao se imporem à cultura do colonizado, fazem-no pondo em questão a própria autoridade dessa cultura tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto às suas regras de reconhecimento (MACEDO, 2004, p. 8).

O que queremos afirmar é que, contrariamente ao que enunciam, os pressupostos da igualdade e universalidade se constituem como fragmentos discursivos que favorecem práticas de anulação e subalternização do outro.

Ao apontar que as práticas exercidas pelas forças hegemônicas não possuem o poder de determinação da realidade que a elas é atribuído pelas diferentes versões do pensamento moderno, não estamos subestimando a força das experiências colonialistas nos terrenos de disputa política. Desejamos, sim, direcionar nossa análise sobre direitos humanos e escola a partir da afirmação de que não se pode isolar a hegemonia, posto que a diferença é seu elemento intrínseco, constitutivo e indissociável. Tal perspectiva descarta a abordagem da diferença como algo a ser superado, seja pela instauração de uma verdade universal, seja pelo reconhecimento e tolerância concedidos por uma ideia de universalidade que cumpre o papel de estancar sua fluidez.

Propomos uma abordagem sobre direitos humanos que admita essa ambivalência e valorize a negociação levada a cabo em diferentes arenas de disputa hegemônica – dentre as quais destacamos o currículo escolar – entendendo que o processo de diálogo exigido para o estabelecimento dos seus elementos configuradores tem um sentido politicamente mais relevante e produtivo do que pretensões de universalidade que supostamente o produto gerado possa obter.

Tal perspectiva se consubstancia na problematização de direitos humanos e de escola a partir da emersão da tensão/negociação igualdade/diferença, na procura por compreender o que se mantém e o que é recriado quando o *mesmo* e o *outro* se encontram para significar educação – mais especificamente, Educação em Direitos Humanos.

2 O SENTIDO MODERNO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

2.1 Escola – lugar da diferença

Universalidade, igualdade e cidadania são elementos discursivos que configuram não apenas a aceção de direitos humanos na modernidade, mas em torno dos quais orbita também a ideia de escola – suas metas, finalidades e funções – nas sociedades ocidentais.

A ideia de escola como um direito é uma das hegemonias mais consolidadas da modernidade. Em nossa sociedade, em nome do livre arbítrio, questiona-se a obrigatoriedade de tudo, até mesmo do voto, mas ter que manter os filhos na escola, sob o risco de incorrer em um crime, é visto como uma proteção, uma garantia de direitos.

Assim, a escola, um particular constituído pelo mundo moderno/ocidental/europeu, hegemonizou-se de tal forma que se tornou uma reivindicação básica desde as populações urbanas de Londres, Tóquio, Nova Iorque e Rio de Janeiro, passando pelos povos indígenas do Equador ou do Alto Xingu até as populações do sertão nordestino, impondo-se como um dos mais consolidados universais criados pela modernidade.

Mas para que escola? O que essa unanimidade deve oferecer às crianças e jovens? Qual seu significado na vida das pessoas? Que argumento valida sua existência hoje?

Crianças e jovens trazem na ponta da língua um vago *serve para ser alguém na vida*, expressando uma expectativa das famílias registrada por pesquisa feita junto aos pais sobre a escola pública, segundo a qual

a grande aspiração da família brasileira, em todos os seus estratos, permanece firme na imaginação dos participantes dos grupos [entrevistados]: ver os filhos ingressando na universidade pública e graduando-se, preferencialmente numa área que lhes assegure o tratamento de doutor (MEC/INEP, 2005, p. 22).

A mídia e os políticos, sobretudo em períodos eleitorais, imputam à escola a responsabilidade de promover a igualdade social e o desenvolvimento do país. Mas atribuir tal função e tamanho poder à escola não é prática recente nem característica exclusiva dos políticos brasileiros. William Pinar, em entrevista concedida a Lopes e Macedo (2006), lembra que em 1960, diante do avanço da URSS na corrida espacial proporcionado pelo lançamento do satélite Sputnik, o presidente dos EUA, John F. Kennedy

sugeriu que a superioridade do exército norte-americano era questionável e foi relacionada a uma falha na educação pública. (...) De acordo com a caracterização feita por uma comissão reunida durante a administração Reagan, vinte anos depois, a educação pública foi culpada, dessa vez, pela dívida estrangeira adquirida durante sua administração e suas políticas econômicas (p. 18).

Em todo o mundo ocidental, a afirmação da necessidade e relevância da Escola para a vida das pessoas e o desenvolvimento das nações mobiliza diferentes sujeitos, grupos e instituições em função de assegurar esse direito.

No Brasil, até a década de 1970, o acesso à escola pública era o grande mote da luta pela *educação para todos*. Contudo, a ampliação do número de vagas disponíveis demonstrou que, embora importante, a quantidade não é suficiente para garantir a democracia no plano da educação escolar, pois o fracasso começou a se traduzir em elevados índices de evasão e repetência – as crianças entram na Escola, mas não cumprem um mínimo de escolarização. Sobretudo nos grandes centros urbanos, para ingressar em um mercado de trabalho que exige no mínimo a escolaridade fundamental, o EJA (Educação de Jovens e Adultos) está se tornando o destino natural para uma grande parcela de jovens que se evade da escola sem conseguir chegar ao nono ano.

Consideradas as expectativas da população relativas à Escola aqui mencionadas, destaca-se a ideia de que não basta ingressar: é preciso permanecer na escola, concluir a escolaridade em tempo regular e sair tendo vivido uma experiência pedagógica que viabilize o acesso ao mercado de trabalho e à educação superior pública.

Diante disso e do baixo desempenho de pessoas atendidas pelo sistema escolar em avaliações nacionais e internacionais, é forçoso admitir que, às variáveis *evasão* e *repetência*, deve-se acrescentar como elemento relativo ao fracasso escolar a baixa qualidade da escolarização à qual a maioria da população tem acesso –

independente de como o termo *qualidade* esteja sendo significado, pois não se tem notícia de estudos que tragam argumentos favoráveis ao desempenho dessa instituição.

Esse persistente quadro gerou forte descontentamento da sociedade com relação à escola que tem demandado esforço do poder público para ser revertido, pois embora seja possível afirmar a força da idéia de relevância desta instituição (o que não significa acordo quanto à sua finalidade) e apesar de termos alcançado uma satisfatória oferta de vagas para crianças e jovens em idade escolar, evidencia-se uma percepção generalizada de que essa instituição está falhando.

A dificuldade para concluir a escolaridade em função de uma propalada inadaptação às exigências postas para isso não é uma explicação recente e tem sido abordada de diferentes maneiras: inaptidão do estudante resultante de alimentação inadequada ou insuficiente, carências afetivas; desestruturação familiar, carências culturais, formação inadequada dos professores etc.

Seguindo a lógica da “falta”, as respostas encontradas recomendam o “suprimento”, apontando como solução o enriquecimento nutritivo da merenda escolar; o incentivo material para que as famílias mantenham seus filhos na escola; a abertura das escolas nos fins de semana com oferta de atividades socioculturais; a adoção de regimes de aprovação automática, de ciclos, de turmas de progressão e demais arranjos pedagógicos, e estendem-se até a exigência legal de formação universitária para professores das séries iniciais e destinação de recursos para formação continuada em massa dos docentes da ativa.

Alterando o foco entre diferentes aspectos – biológico, psicológico, cultural, social, político, técnico etc., tais explicações tiveram durante muito tempo (e têm ainda hoje), a marca da simplificação e, em função delas, são produzidas soluções com potencial limitado de gerar melhoria relevante na educação básica.

Desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo e não situando os problemas identificados no âmbito das suas múltiplas determinações, tais explicações e soluções abordam o chamado fracasso a partir dele mesmo e, com isso, não logram uma percepção e uma intervenção que ultrapassem o limite da compreensão do problema como questão localizada nos próprios fracassados. Com isso, o fracasso torna-se uma questão de desempenho de alunos e/ou professores,

que ao não serem capazes de corresponder ao investimento educativo, frustram a possibilidade de alcance de uma sociedade igualitária que a escolarização promete.

A ideia de que essa instituição não está sendo eficaz quanto ao cumprimento das promessas que a fundaram gera o discurso do fracasso e instala o incômodo de não encontrar uma resposta ao “para que escola?”, configurando o que se tem nomeado como a crise da educação.

Pensamos ser possível situar essas questões em outros termos, pois não basta articular diferentes dimensões do pedagógico (humana, política, técnica, social etc.) para entender a dinâmica da Escola. Trata-se de desnaturalizar a percepção relativa à função, finalidade e meta que compõem o discurso que justifica sua existência, buscando uma possibilidade para sua ressignificação que, segundo entendemos, requer a problematização das bases discursivas da modernidade, configuradora da ideia de Escola, assim como da noção de direitos humanos, constituídas a partir da busca por **igualdade**, da afirmação de elementos **universais** e da conquista da **cidadania**, fragmentos em torno dos quais o discurso moderno admitiu muitos sentidos em função dos deslocamentos das demandas sociais e decorrentes reconfigurações identitárias.

O caminho que sugerimos aqui é pensar a escola como espaço da *diferença*, e não como vetor de uma ideia de igualdade sustentada no primado de *iguais* que eliminam e/ou absorvem o *diferente* (ou, pelo menos, tentam fazer isso).

2.2 A escola na modernidade: entre o liberal e o crítico

Ao invés de procurar responder por que a Escola fracassa, talvez seja proveitoso situar a questão de outra forma, partindo da compreensão de que, nos moldes postos pela modernidade, não há êxito possível, pois a Escola não tem mesmo o poder de promover a igualdade social nos termos proclamados pela sociedade que prometeu sua universalização. Além de inexecutável, resta indagar se tal pretensão é mesmo sustentável e desejável e em que termos o é ou não.

Para isso, entendo, como Santos (2004a), que a questão social precisa buscar espaço de reflexão em outras abordagens, visto que, para as impossibilidades postas, as soluções modernas encontram-se esgotadas. Como tal esgotamento não significa que tenham se retirado da arena de disputa discursiva e (portanto) política, é importante identificar as tensões e ambiguidades presentes na tradição moderna relativas à Escola, o que pode ajudar no exercício de aproximação a outras abordagens para pensar o campo.

Para transitar nessa reflexão, abordamos a questão da Escola a partir dos distanciamentos e aproximações entre diferentes perspectivas modernas – liberais e críticas –, apontando algumas marcas que as diferenciam e explorando elementos comuns que, não sendo os únicos, foram destacados pela sua relação com esse estudo em função de possuírem referência direta tanto à temática da escola quanto à dos direitos humanos.

2.2.1 Marca diferencial: a responsabilidade social da instituição escolar

Na esteira das muitas elaborações alicerçadas na modernidade, foram produzidas diferentes percepções relativas ao papel da Escola, tendo como importante marca diferencial a forma de conceber o significado da escolarização na vida das pessoas e, mais especificamente, nos processos sociais, ao que muitos se referem como *responsabilidade social da escola*.

Nas perspectivas liberais, essa concepção é pontualmente indicada ao marcar como responsabilidade social da escola assegurar a igualdade de oportunidades no acesso; possibilitar a qualificação para o trabalho; promover a emancipação pessoal; capacitar para o exercício responsável da cidadania formal; contribuir para o desenvolvimento econômico e social da nação a partir do cumprimento das suas funções educativas.

Para as abordagens críticas, menos centradas nos direitos individuais e mais focadas nas preocupações sociais, menos centradas na dimensão humana no

sentido da preocupação e valorização do indivíduo – dimensão pessoal e psicológica – e mais voltadas para o caráter coletivo e político do *humano*, destacam-se como responsabilidade da Escola a capacitação para o exercício da cidadania ativa (condição para a intervenção social), o desenvolvimento de uma visão social crítica com vistas à assunção de compromisso com a transformação social; a superação das desigualdades sociais; e a emancipação política das classes subalternizadas.

Focados na questão do significado político-institucional da escola, esses *distanciamentos* resultaram em diferentes proposições quanto a procedimentos pedagógicos e organização curricular, mas não incidem sobre o questionamento da matriz do pensamento moderno que constitui a meta, a função e a finalidade da escola, o que permanece como o elemento comum entre o discurso pedagógico crítico e o liberal.

2.2.2 Elementos comuns: meta, função e finalidade

O discurso construído quanto a **meta**, **finalidade** e **função** da escola é bastante disseminado e impregna fortemente o senso comum pedagógico presente em textos curriculares que circulam em diferentes contextos⁵, em que é possível identificar que, independentemente da inspiração político-ideológica enunciada (ou do papel social que se atribui à instituição escolar), essas questões persistem como centrais no debate sobre a escola e se constituem como a base da ideia socialmente aceita da importância da sua existência. São elementos inter-relacionados, sendo praticamente impossível tratá-los separadamente.

Por **meta** indicamos o que, como temos afirmado, consubstancia as ambiguidades e tensões e, ao mesmo tempo, indica o horizonte para o qual converge o discurso moderno: a promoção da *igualdade*. Uma igualdade que, associada à pretensão universalizante dos projetos modernos, articula os elementos que destacamos como comuns às diferentes perspectivas relativas à escola:

⁵ Podemos citar os *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Multieducação* como documentos com ampla inserção nas escolas e entre professores.

equipara a diferença em função de determinados princípios éticos supostamente transculturais; enuncia a cidadania como direito de todos e cujo acesso passa pela escolarização e afirma um saber que, sendo admitido como verdade, porta o poder de promover a emancipação – dos indivíduos (numa perspectiva liberal) e das classes sociais subalternizadas (conforme enunciam as abordagens críticas) – motivo pelo qual sua ampla difusão é enunciada como condição para uma sociedade igualitária.

Ao lado da meta de promover a igualdade, coloca-se como comum entre as abordagens da escola produzidas pela modernidade aquela que implícita ou explicitamente tem sido indicada como a especificidade da sua **função**: a socialização do saber elaborado.

A escola com caráter universal, considerada um direito de todos e um dever do Estado, foi erigida pelo mundo moderno como instituição com a função social de possibilitar o acesso ao saber produzido pela racionalidade ocidental – cuja expressão mais sofisticada e acabada é a ciência – ou, pelo menos, aos seus rudimentos fundamentais (o ler, escrever e contar), que, desde o predomínio das relações capitalistas de trabalho, passaram a constituir elementos importantes para a inserção dos sujeitos no mundo produtivo. Daí sua crucial importância na configuração do discurso moderno, no qual a escolarização (nomeadamente o domínio desse saber) é posta como condição para o exercício da cidadania, passaporte para o trabalho, vetor de igualdade.

Assim como nos demais campos do social, o embate entre o pensamento liberal e o crítico possui muitos pontos de tensão também em relação ao modo como tal função deve se realizar, mas a condição da especificidade institucional de socialização do saber erudito é a convicção da qual se parte. Uma concepção fundada na ideia de que existe uma verdade que repousa no saber elaborado (para alguns, ideologizado), que é universalmente válida, é emancipadora (individual ou socialmente) e, por isso, constitui-se na matéria-prima da escola, instituição que existe para difundi-la.

Nesse âmbito, o embate entre o pensamento liberal e o crítico – cuja matriz é a razão moderna – pode ser focalizado a partir da sua decorrência ao se deslocar do campo epistemológico para a esfera do social e político, na qual a afirmação da objetividade do saber e da neutralidade do conhecimento produz uma cisão

paradigmática que alimenta as perspectivas que foram amplamente cunhadas como críticas. Com base nelas são produzidas teorias explicativas do fenômeno escolar que superam o marco de neutralidade da ação escolar que identifica as abordagens liberais.

Compreendendo a escola como espaço de disseminação/inculcação ideológica, o pensamento crítico procura apreender as razões do que se convencionou designar como fracasso escolar a partir da análise da escola em sua relação com o contexto socioeconômico mais amplo. Assim, a questão da ideologia como instrumento de dominação ou via de luta para a transformação social vem para o centro dos debates e informa os estudos que procuram entender os determinantes intra e extraescolares do fracasso.

Por um lado, com base em Althusser, Bourdieu & Passeron e Baudelon & Establet (RIVERA E TORRES, 1981), emergem as teorias crítico-reprodutivistas que identificam a escola como importante Aparelho Ideológico do Estado. Como tal, entende-se que a escola cumpre o papel de regulação social através da disseminação e inculcação ideológica, estando fechada a qualquer possibilidade de transformação, a não ser aquela resultante de uma transformação na estrutura da sociedade de classes. Os próprios conteúdos escolares são percebidos como instrumentos ideológicos de dominação. Ou seja, para mudar a escola seria necessário, antes, mudar a sociedade.

Também identificados com o pensamento crítico, outros estudos se baseiam na percepção de Gramsci, segundo a qual é possível captar dialeticamente o movimento das instituições da sociedade civil, percebendo no seu interior a existência das contradições que permeiam o todo social, tornando possível um trabalho crítico-transformador na própria escola.

Assim, a escola se apresenta como um espaço contraditório: ao mesmo tempo que tem sua função reprodutora (espaço de inculcação da ideologia dominante), pode assumir uma função inovadora (espaço de transformação), na medida em que a coletivização do saber permite a posse, pelo dominado, de instrumentos monopolizados pelo dominador, o que permitiria a reelaboração e confrontação do saber ideologizado com a prática dos dominados.

Em diálogo com a noção de Aparelho Ideológico de Estado, Gramsci constrói o conceito de Aparelho Privado de Hegemonia, argumentando, como elucida Coutinho, que nas sociedades modernas

o Estado já não impõe coercitivamente uma religião; e até mesmo o sistema escolar, controlado pelo Estado, passa a admitir cada vez mais uma disputa ideológica no seu interior. As ideologias, ainda que naturalmente não sejam indiferentes ao Estado, tornam-se algo privado em relação a ele: a adesão às ideologias em disputa torna-se um ato voluntário (ou relativamente voluntário) e não mais algo imposto coercitivamente (COUTINHO, 1981, p. 96).

Guardando compromisso com a emancipação das classes subalternas e a construção de uma sociedade igualitária, as abordagens críticas abrem um fosso em relação às perspectivas liberais questionando a neutralidade relativa ao saber elaborado, sem, contudo, indagar lógica a partir da qual foi produzido e seu potencial intrínseco como instrumento de compreensão e ação social (transformadora ou não). Desse modo, não é afetada a percepção de que tal saber é superior, é universalmente válido e seu domínio é meio e condição para o exercício da cidadania, uma vez que o que consubstancia a crítica é a ideologização e a negação de acesso a esse conhecimento – e não sua configuração como modelo da racionalidade que o produziu.

Quanto à função da escola, mantém-se preservada sua especificidade de instituição socializadora do saber erudito, científico, elaborado, ou seja, sua missão civilizatória como promotora da assimilação da cultura cristã-ocidental-branca-masculina (Alves, 2003) proclamada como completa, universal, passaporte para a cidadania (formal ou participativa); para a emancipação (pessoal ou social) e garantia de equidade social (de direito ou de fato).

A globalização (com seus múltiplos e ambivalentes significados), ao tornar as relações multiculturais um fenômeno planetário, faz emergir e torna visível a multiplicidade de significados socialmente produzidos, o que marcou o aprofundamento e o alargamento das críticas dirigidas ao primado da racionalidade ocidental e introduziu desafios e leituras contemporâneas aos fenômenos sociais, dirigindo à escola novas indagações – a começar pelo questionamento do seu caráter monocultural.

Tais leituras, consolidadas a partir da ideia do multiculturalismo como elemento configurador da vida cotidiana, na qual os sujeitos se constroem e se

exercem, questionam o modelo de racionalidade dominante, proposição que incide diretamente sobre um dos pilares constitutivos da educação escolar – os conhecimentos produzidos nos centros geopolíticos de poder ou segundo a racionalidade hegemônica, apresentados como unívocos e universalmente válidos, pressuposto que configura qualquer experiência multicultural como prática colonial de conformação do *outro* ao *mesmo*.

A afirmação e o primado de tais conhecimentos são uma construção que emerge de um dos eixos teóricos de sustentação do pensamento moderno: a objetividade do saber elaborado, que lhe confere a qualidade de absoluto, donde se conclui sua universalidade. Uma universalidade que revela e fixa a verdade em determinados conceitos e visões de mundo enunciando suas culturas de referência como superiores e as demais expressões culturais como obscuras, místicas, folclóricas ou simplesmente menos elaboradas e, portanto, válidas apenas se analisadas em relação ao seu contexto de produção.

Em última instância, ao proclamar como universal o saber cuja disseminação é função específica da escola assegurar, os diferentes discursos produzidos pela modernidade colaboram para a reiteração de uma prática de significação colonial que institui como universal o saber hegemônico e subalterniza a diferença pela desqualificação, neste caso, dos saberes que o diferente produz, estratégia de dominação que gera o que Walsh (2006) designa como colonialidade do saber ou colonialidade epistêmica.

Analisando a ambivalência e o caráter híbrido da cultura e dos seus espaços de produção, o questionamento das proposições modernas relativas à função da escola abre a possibilidade para que esta instituição seja pensada e valorizada como espaço no qual transitam e convivem diferentes culturas, hegemônicas e subalternas, coloniais e colonizadas, e para que se perceba que, na relação que estabelecem, essas culturas se hibridizam, produzindo compreensões sobre a realidade que afetam todos os sujeitos que compartilham seu tempo/espaço, o que implica conceber o currículo escolar em termos que rejeitem a desqualificação ou hierarquização dos saberes.

Concordando com Macedo (2004), propomos uma abordagem do currículo escolar que não se dá no sentido da inversão dos polos da homogeneização – onde se tem o colonizador, que se instale o colonizado; onde se tem a centralidade da

cultura europeia e norte-americana, que se imponham as culturas locais. Apreendemos o currículo como produção que se movimenta em arena cultural ambivalente e híbrida, na qual as oposições são constitutivas da realidade e não polos excludentes, descartando o entendimento da luta hegemônica como superposição ou mesmo eliminação daquele que, neste momento, é o *mesmo* em relação ao qual a diferença é descrita.

Reafirmando uma compreensão da escola como *entrelugar* de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica –, propomos uma aproximação quanto à função da escola que tenha como eixo o processo de produção cultural em torno do qual diferentes sujeitos possam imprimir a marca da diferença que negociam.

O terceiro elemento comum às abordagens liberais e críticas quanto à escola é a ideia de que seu sentido tem como horizonte a formação do cidadão universal, finalidade que se realiza pela aquisição ou apropriação do saber elaborado, instrumento para o exercício da cidadania e vetor da igualdade social.

A pluralidade de discursos construídos em torno do termo cidadania desde o século passado possibilitou sua apropriação por múltiplas abordagens pedagógicas que, ao mesmo tempo que constroem significações diferentes para o termo, mantêm a formação para a cidadania como a direção do projeto educativo da escola.

Seja nas perspectivas liberais ou críticas, seja ele o homem universal, o homem livre, o trabalhador eficiente, o trabalhador competente ou o agente de transformação, a escola moderna se compromete a formar o cidadão a partir de uma ideia de cidadania como exercício da ação política constituída em um mundo no qual as relações sociais giravam em torno de uma concepção de Estado, nação, soberania e identidade nacional emoldurada por fronteiras geopolíticas relativamente estáveis.

Tanto para o pensamento liberal quanto para o crítico, a significação de cidadania se refere ao sujeito de um dado espaço geográfico, com elos inequívocos de identidade com os demais sujeitos desse seu lugar chamado nação, sujeitos com

os quais compartilha direitos que devem ser indistintamente assegurados pelo Estado a todos. O que confronta as abordagens liberais e críticas é a forma de organização política, social e econômica que vai garantir a promoção da igualdade para essa homogeneidade social formada por cidadãos, igualdade que para ambas é possível e desejável alcançar.

No horizonte do discurso da cidadania está a inclusão de todos em determinado modelo que, por deter a hegemonia, é enunciado como polo “positivo” da diferença, dentro do qual se entende que todos têm o direito de encontrar um lugar, posto que a cidadania não deve ser privilégio de alguns. O fato de acontecer como privilégio é explicado pelas abordagens liberais como um desvio resultante de falhas no sistema que devem ser corrigidas e/ou resultante do demérito pessoal dos excluídos – menos capazes; menos competentes; menos eficazes etc. Pelo pensamento crítico, as desigualdades são explicadas como contradição do capitalismo, sistema econômico que, pela sua natureza, é incapaz de promover a igualdade, posto que ele próprio é constituído pela existência de desiguais – pela exploração e subordinação de uma maioria (trabalho) em relação à minoria (capital). De uma forma ou de outra, os significados que flutuam no interior do discurso moderno se articulam enunciando que a objetividade “desigualdade” precisa ser vencida pela objetividade “cidadania plena para todos”, e à escola cabe uma importante parcela de responsabilidade por realizar essa determinação.

Essa ideia e suas implicações são analisadas no ensaio *Que queremos dizer com educação para a cidadania?* (MACEDO, 2008), no qual a autora destaca que a ideia de cidadania presente nos textos curriculares analisados por ela⁶ é constituída por fragmentos de discurso que relacionam *cidadania e nação; cidadania e conhecimento; cidadania e mercado de trabalho/consumo*⁷, articulados às três grandes narrativas do projeto educativo da modernidade: *social ou edificadora do nacional; econômica* e do *desenvolvimento individual*. Argumentando que a associação desses fragmentos de discurso à educação escolar fixa um sentido para a educação para a cidadania que apreende o cidadão como sujeito universal, sustenta que a ideia de cidadania contém a exclusão, sendo incompatível com a

⁶ PCNs, PCNs em Ação e Guia para Avaliação dos Livros Didáticos.

⁷ Como a autora pondera, esses não são os únicos fragmentos constitutivos do discurso sobre cidadania, mas os destacados em função da reflexão que desenvolve.

afirmação da diferença, e que, portanto, não é adequado, do ponto de vista da diferença, embasar o projeto de escolarização na ideia de cidadania.

O compromisso com a cidadania define a escola como lócus em que essa diferença será domesticada em nome de princípios democráticos que definem a cidadania (MACEDO, 2008, p. 104).

Nesse âmbito, cidadania apresenta-se como um *significante vazio* constituído pela articulação de diferentes significados a partir dos quais se configura a tensão e as ambiguidades entre os paradigmas liberais e críticos do pensamento moderno. Partindo da afirmação comum da igualdade, tais tensões não chegam à dimensão política da diferença como produto de processos de dominação configurados pela afirmação de um modelo superior e válido ao qual todos devem alcançar, o que é percebido como um direito.

Entendemos que a ideia moderna de cidadania necessita ser questionada, e não apenas reinterpretada, como tem sido feito por diferentes adjetivações (cidadania formal; cidadania participativa; cidadania ativa etc.), o que não interfere na compreensão de cidadania como um elemento fixo, um ponto de chegada em direção ao qual a escolaridade deve conduzir.

Desse modo, entendemos que a atribuição de múltiplos sentidos à condição de cidadão, desde aqueles que inspiraram as revoluções burguesas e mobilizam os ideários liberal e crítico, não deve ser entendida como desvio de uma concepção original ou fracasso dos projetos revolucionários de então, mas como aspecto que indica o caráter contingente dos significados relativos ao termo que percorre a modernidade flutuando entre diferentes significados que tornem possível agregar grupos cada vez mais amplos frente ao exterior constituído pela desigualdade e, como apontam as perspectivas críticas, é constitutivo da própria modernidade. Nesse movimento, a ideia de cidadania, que parecia tão consolidada – como exercício de deveres frente à comunidade e objeto de direitos garantidos pelo Estado –, hoje já cede espaço, no interior das acepções fundadas no liberalismo, a uma abordagem de cidadania como algo que resulta da disputa de sujeitos competentes no mercado competitivo, o que sugere a percepção de bens sociais como mercadorias e de cidadãos como consumidores atentos.

Operando com o arcabouço teórico proposto por Laclau e Mouffe (2004), abordamos a questão das lutas sociais como *prática articulatória* de constituição da

realidade – *opacidade a desconstruir* –, o que indica que a questão da cidadania não passa pela denúncia da usurpação histórica dos direitos aos quais todos deveriam ter acesso como cidadãos que são, tarefa a qual os Direitos Humanos têm se dedicado incansavelmente, mas sim pela compreensão de que sua garantia não está posta pela proclamação de sua universalidade no ponto de partida – objetividade a ser alcançada no futuro – podendo ser pensada como movimentos agonísticos de negociação da diferença. Isso por entendermos que o deslocamento do sentido do termo dentro do domínio da racionalidade moderna mantém a ideia de mediação entre a teoria (aonde queremos chegar) e a realidade (aonde chegaremos se fizermos como a teoria indica), o que faz crer na possibilidade de intervenção social por meio de transições lógicas, interpretação que, negando a precariedade dos sentidos, evoca uma direção única, afirmando que a igualdade exclui a diferença.

A cidadania condicionada ao domínio do saber de matriz ocidental é uma ambiguidade que marca perspectivas que expressam a igualdade como princípio e que, ao enunciar como global a produção de localidades coloniais, desnudam o fato de que tal igualdade se assenta no apagamento da diferença, tensão que, como já afirmamos ser nosso entendimento, o discurso da tolerância e do respeito às diversidades procura contornar, o que tem estado presente de modo muito acentuado na construção discursiva sobre direitos humanos e sobre Educação em Direitos Humanos.

2.3 Ruptura e continuidade na significação de direitos humanos: elementos para um outro olhar sobre a escola

O enfoque da problemática dos DsHs a partir da sua imersão no contexto mundial contemporâneo – no qual a tensão entre o local e o global coloca em destaque a questão do reconhecimento e direito à diferença se impondo em relação ao discurso da igualdade – tem conduzido ao questionamento da relevância do campo e levado estudiosos da envergadura de Boaventura Sousa Santos e Vera Candau a sustentar a necessidade de reconceitualização ou ressignificação de Direitos Humanos.

Nessa direção, em seus estudos mais recentes Candau procura avançar das percepções que dicotomizam igualdade e diferença e aborda os termos como dimensões diferenciadas do social, e não necessariamente polos excludentes, afirmando que

não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2005, p. 18).

Por essa orientação, a questão da diferença se situa como dimensão cultural, expressando distintos modos de vida, valores e de significação que se constituem e reconstituem no processo dinâmico das relações sociais permeadas por jogos de poder. Por outro lado, desigualdade corresponde à dimensão sociopolítica das relações sociais, que, nesses jogos de poder, configuram a presença de forças hegemônicas e contra-hegemônicas representadas por grupos sociais em situações assimétricas quanto ao acesso aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos.

Assim, igualdade e diferença são dimensões inter-relacionadas, imbricadas pela questão do poder, mas necessitam ser analisadas em suas especificidades para que não se excluam mutuamente e, pelo contrário, possam ser articuladas. Nessa direção, Candau indica que “não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAU, 2008b, p. 47), afirmação que adensa e requalifica a percepção das tensões nas quais transita o pensamento moderno, introduzindo novos elementos no espectro das abordagens críticas.

Indicando as questões da igualdade e da diferença como centrais no debate contemporâneo, Candau (2008b) analisa a problemática atual dos DsHs identificando três elementos relacionados ao questionamento da sua relevância hoje. O primeiro diz respeito à permanente ambivalência entre os direitos afirmados em documentos, tratados, acordos internacionais etc. e sua constante negação, sobretudo aos grupos sociais não hegemônicos. Tal realidade é destacada também por Sacavino (2008), ao ponderar que hoje, meio século depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos – através da qual os países membros da ONU assumiram o compromisso de “tornar possível superar a pobreza, estimular o crescimento da produção, assegurar o pleno emprego, disseminar o bem-estar e

promover a acumulação de riquezas” (SACAVINO, 2008, p. 33) – o que se verifica é uma realidade internacional na qual

a barbárie inerente às mais diversas formas de opressão contínua banalizada e as violações se multiplicam, assim como o desrespeito, a violência, o descaso e, principalmente, o sofrimento humano, a negação da vida e da dignidade de tantos seres humanos. Genocídios são cometidos tendo como pretexto “defesas preventivas” contra possíveis atentados terroristas. O multilateralismo foi substituído pela vontade unilateral do país hegemônico do mundo contemporâneo, em termos econômicos, tecnológicos e militares, pondo em xeque o caráter comunitário do discurso normativo e da prática institucional associados à proteção internacional dos direitos humanos (SACAVINO, 2008, p. 33).

O segundo aspecto tratado por Candau é a fragilidade dos instrumentos de exigibilidade dos direitos garantidos formalmente, sobretudo os direitos sociais, econômicos e culturais, concorrendo para tornar inevitável a separação entre estes e os direitos civis e políticos, o que confronta a doutrina de indivisibilidade consagrada na Conferência de Viena sobre Direitos Humanos (1993) e reforça dúvidas quanto à validade de investir na difusão e fortalecimento de princípios que não têm conseguido realizar o que proclamam.

O terceiro elemento relevante para compreender a problemática dos DsHs em nossos dias é indicado como a tensão entre universal e particular, configurada pela forte emergência da diferença no mundo globalizado confrontando o caráter eurocêntrico da noção de universalidade que orienta a ideia de direitos humanos. Sobre isso, Candau afirma que

hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (CANDAU, 2008b, p. 47).

Partindo dessas considerações, Candau assente com as proposições teóricas de Boaventura Sousa Santos (2006), que avalia a pretensão universalista dos DsHs como um *localismo* globalizado, ou seja, uma produção local que alcançou dimensões globais pela posição hegemônica dos grupos que representa, cunhando a ideia consagrada pela tradição moderna de direitos humanos como a única noção universalmente válida e aceitável de dignidade humana.

No quadro desses três elementos apontados por Candau como marcantes do mundo contemporâneo, a noção de direitos humanos configurada pela modernidade

constitui-se como *uma resposta fraca para questões fortes* (SANTOS, 2006), o que, como pondera Candau (2008b), exige sua ressignificação.

Se o pensamento moderno enfatiza a igualdade (entendida como condição de alcance de determinados padrões, valores e bens constituídos segundo o modelo europeu, numa perspectiva monocultural) como condição de garantia da justiça, da democracia e da cidadania, a proposta de ressignificação de Santos e Candau é formulada a partir da noção de igualdade como condição na qual a diferença é reconhecida como legítima e o diferente é tratado como igual, o que Candau (2008b) indica como uma passagem da ideia de *igualdade ou diferença* – que contrapõe os polos – para a afirmação da *igualdade na diferença* – que os integra e articula – o que, como a autora afirma, significa *superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais* (CANDAUI, 2008b, p. 49).

Sugerimos que a ressignificação proposta pode ser efetiva se o sentido de direitos humanos, mais que ampliado e atualizado, puder ser conduzido em outra direção, textualizado a partir de referências deslocadas do constructo moderno, o que implica um movimento de cisão em relação às noções de universalidade e igualdade que lhe são constitutivos.

Não se trata apenas de questionar o fato de o universal ao qual os DsHs se referem serem oriundos da concepção eurocêntrica, e sim de afirmar que não existe universal e que qualquer pretensão de universalidade é uma ficção criada para subjugar a diferença. Assumir essa radicalidade significa, mais que reconhecer a diferença no sentido de acatar e até valorizar sua existência, compreender que a diferença é inerradicável (MOUFFE, 2001b) por ser constitutiva do social e do político – do humano, portanto. Sob essa ótica, compreende-se que, ao naturalizar a diferença, o discurso da diversidade a ser respeitada fertiliza as estereotípias que sustentam o discurso colonial (BHABHA, 2005) e camufla a dimensão de poder do processo que a constitui, o que cede espaço tanto para posturas de respeito formal ao *outro* (assentadas na tolerância) quanto para proposições da sua assimilação ao *mesmo* como modelo adotado como superior. Assim, concordamos com Barreiros (2009) quando, analisando a questão da diferença no âmbito do debate sobre cultura, afirma que

a noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diversidade, assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade

aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. A nosso ver, tratar a diferença dentro da perspectiva da diversidade, como marca da distinção, é uma forma de domesticar a diferença, pois gera uma ilusão de harmonia pluralista para criar consenso (p. 41).

Desse modo, um ponto de rompimento com as bases explicativas das perspectivas modernas é o descarte do discurso da igualdade, o que se define admitindo a diferença como uma construção discursiva politicamente orientada e não como descrição de distinção natural (étnica, geracional, de gênero, de origem regional etc.) ou de escolha individual (religiosa, de opção sexual, política etc.).

Nesse sentido, no âmbito do debate sobre a resignificação de DsHs, consideramos produtivo tecer uma abordagem cujo eixo seja a diferença e não a proposição da igualdade, como a modernidade consubstancia o campo, porque, mesmo quando descrito como utopia relativa à situação sociopolítica, o termo está carregado de uma redução à acepção moderna e ocidental de organização política e social na qual se pretende que todos e todas estejam igualmente incluídos, o que deixa de fora muitas outras possibilidades, historicamente silenciadas.

Assim, compreendemos que um caminho para a resignificação pretendida deve procurar se desviar tanto do universalismo monocultural quanto do relativismo que a tudo admite em nome do respeito pelo *outro* e, da mesma forma, afasta-se do discurso da igualdade por considerá-lo incompatível com os interesses da diferença.

Esse é o ponto no qual pode ser configurada a cisão entre a concepção tradicional de DsHs e uma abordagem que, reconhecendo e respeitando a importância do discurso dos DsHs no contexto histórico da modernidade no qual foi constituído, incorpore contribuições teóricas que realmente cedam espaço à diferença, sem pretensões de eliminá-la por meio de assimilações padronizantes – como sugerem as perspectivas liberais e neoliberais –, mas que também supere o discurso da inclusão que, em última análise, caminha na direção da sua conformação a um determinado modelo – desta vez moldado pelas abordagens críticas.

Pensados a partir dos pressupostos da racionalidade moderna, os DsHs se constituem como mediação entre a objetividade de uma sociedade desigual e o alcance de uma sociedade inclusiva. Estão direcionados à promoção do diálogo construtor de consensos entre sujeitos constituídos por uma identidade que lhes é

intrínseca (mesmo que considerada como dinâmica), a partir da qual eles se relacionam com o mundo.

Compreendendo a desigualdade como resultado de exploração e expropriação e a concretização da igualdade como objetivo realizável pela vontade e ação consciente dos sujeitos expropriados, as perspectivas críticas produzem as ideias de resistência e transformação social, assim como a noção de luta entre grupos sociais cuja conformação identitária permite que sejam definidos como polos contrapostos e inegociáveis (o hegemônico e o contra-hegemônico), ainda que seja ampliado o espectro de antagonismo de classes sociais que a tradição marxista nomeia como o explorado e o explorador, o dominante e o dominado, o colonizador e o colonizado etc.

Em outra direção – na qual certamente habitam rastros da construção crítica do pensamento moderno –, buscamos uma ressignificação de DsHs a partir do deslocamento da relação tradicional entre democracia e igualdade enunciado pelas proposições teóricas de Laclau e Mouffe, com as quais operamos ao problematizar a constituição do social e do político.

Tal deslocamento se dá ao situarmos os DsHs como campo de articulação da diferença. Uma articulação que constitui identidades entre equivalentes (e não entre iguais), tornando hegemônicos sentidos cuja maior ou menor amplitude é dada pela capacidade de expansão da cadeia que equivale à diferença segundo a dimensão da demanda (ou da ameaça externa) que a constitui, e não pela sua pretensa condição de universal. Nessa perspectiva, faz sentido a afirmação dos DsHs na contemporaneidade se for possível pensar nesse como campo no qual a diferença está presente em movimentos que estabelecem *consensos conflituosos*, instituintes de sentidos provisórios (e não universais) que enunciam significações e identidades precárias, posto que representam estruturas móveis por conter a diferença em seu interior. Compreendendo o universal como espaço preenchido pela hegemonia de um particular, essa acepção indica que o processo de negociação inerente às práticas articulatórias não pode conviver com princípios adotados como inegociáveis, como os impostos pela democracia liberal em nome dos DsHs (MOUFFE, 2000).

Uma visão alternativa de DsHs cujo eixo seja a diferença pode ser constituída sob a ótica da heterogeneidade do social e da democracia pluralista, baseada no entendimento de que o conflito que a diferença produz é constitutivo do social e do político, o que a torna inerradicável. Essa é a perspectiva da democracia radical

proposta por Mouffe (2000), que admite uma pluralidade de projetos sociais e de cidadania em posições políticas conflitantes cujas expressões são concebidas como as de adversários legítimos que compartilham valores e princípios éticos cujo sentido está em disputa (agonismo), e não as de inimigos que devem ser destruídos ou subjugados (antagonismo). Mouffe (2001a) admite que tal relação não prescinde de alguns consensos éticos e políticos, mas lembra que esses são consensos precários, conflituosos, posto serem configurados por processos de significação que expressam interpretações conflitantes. Nesse sentido, a autora afirma que,

emprestando um termo da teoria dos sistemas, nós podemos dizer que a política pluralista pode ser concebida como um “jogo misto”, isto é, parte colaborativo e parte conflituoso, e não como um jogo completamente colaborativo, como os liberais o conceberiam (MOUFFE, 2001a, p. 21).

Tal proposição conduz ao entendimento de que o projeto político da “democracia agonística requer criar espaço para o dissenso e criar instituições através das quais, este possa se manifestar” (MOUFFE, 2001a, p. 21), afirmação a partir da qual consideramos pertinente situar o esforço tanto de ressignificação dos DsHs quanto de busca por uma meta para a escola que corresponda à afirmação do outro como adversário legítimo nos espaços de disputa hegemônica, ideia que rejeita o caráter universalista dos DsHs por reconhecer no universal um particular hegemônico – o que o discurso da universalização voltado à promoção da igualdade tenta ocultar.

Assim, sem negligenciar a expressiva contribuição das abordagens críticas no campo social e, pelo contrário, partindo delas como arcabouço ético orientador dessas reflexões, procuramos, tanto quanto possível, contribuir para o que consideramos ser um necessário e oportuno deslocamento no foco da escola e dos direitos humanos tal qual proposto pela racionalidade moderna.

Nesse sentido, indicamos que o eixo configurador da própria escola se afirme em torno dos direitos humanos abordados por uma ótica que não escamoteie a sempre presente existência do conflito e não se furte ao diálogo sobre e com a diferença.

Com base nessas considerações, voltamo-nos para a análise das questões relativas à Educação em Direitos Humanos – EDsHs, consideradas a partir do contexto em que se desenvolvem as disputas hegemônicas em torno da significação de Educação em Direitos Humanos.

2.4 Educação em direitos humanos: um breve mapeamento

A questão da violação dos direitos humanos tem estado presente ao longo de todo o percurso histórico do Brasil, desde sua formação como território colonial e escravocrata, passando por sua constituição como país politicamente independente e economicamente tutelado, até (e inclusive) sua recente consolidação como república democrática. Ou seja, as acentuadas disparidades sociais; a situação de violência que assola as grandes cidades; os persistentes níveis de desemprego; a falência do sistema público de saúde e a precariedade da situação da educação pública são indicativos de que o país não consagrou plenamente nenhuma das três gerações de direitos humanos.

Assim, colonialismo, escravidão, coronelismo e práticas clientelistas de uma república oscilante entre períodos de legalidade democrática e outros de estado de exceção com ditaduras civis e militares têm sido o contexto histórico constitutivo de identidades políticas orientadas por questões enunciadas como relativas aos direitos humanos. Tais identidades articulam diferentes grupos no interior dos quais a disputa discursiva pela significação de direitos humanos permanece estabelecendo equivalências entre sentidos flutuantes do termo.

Ao penetrar o campo da educação, a temática assume múltiplas perspectivas: jurídico-política; filosófica e pedagógica. Dentre elas destacamos as identificadas pelas expressões *educação **como** direito humano*; *educação **para** os direitos humanos* e *Educação em Direitos Humanos*.

O termo *educação **como** um direito humano* sublinha a ideia de educação como um bem universal e inalienável, o que aprofunda seu reconhecimento legal como direito social que deve ser garantido pelo Estado.

*Educação **para** os direitos humanos* remete a uma finalidade da ação educativa. Implica a compreensão de que, ao implementar uma educação para os direitos humanos, está-se investindo em determinado horizonte social, uma visão

prospectiva que parte da educação mas avança para além dela, trazendo para o centro uma dimensão filosófica. O polo *direitos humanos* do binômio é privilegiado e a educação é uma via para que se alcancem objetivos sociais mais amplos, relativos a igualdade, democracia etc.

A expressão *Educação em Direitos Humanos* indica a assunção dos princípios dos direitos humanos como um pressuposto, um eixo norteador das práticas educativas. Ganha centralidade o polo *educação* do binômio, ressaltando-se para o termo uma dimensão propriamente pedagógica.

Essas diferentes formulações não se excluem necessariamente e podem tanto estar presentes simultaneamente de modo implícito em uma mesma proposição como vir conjugadas, como propõe Sacavino (2008) ao assumir a terminologia *educação em/para os direitos humanos*, expressando sua compreensão de que, se é possível estabelecer um vínculo entre as três expressões, a segunda e a terceira são indissociáveis em função do seu caráter eminentemente educativo. Nessa direção, a autora argumenta que adota essa designação por considerar que

o ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado jurídico, histórico, social etc., mas, ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação, uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica determinado enfoque metodológico/didático capaz de conter todas essas dimensões (SACAVINO, 2009, p. 23).

Essa multiplicidade de nomenclaturas expressa enunciações a partir das quais pode-se depreender significações em disputa, explicitando a diferença articulada em função da demanda comum pelo reconhecimento e efetivação dos direitos humanos e gerando propostas educativas que deslizam na fronteira das abordagens modernas de escola.

Aproximações de Educação em Direitos Humanos identificadas com o pensamento liberal são centradas na difusão das conquistas históricas e dos instrumentos legais de defesa dos direitos humanos com vistas a formar o cidadão que conhece seus direitos e reconhece seus deveres, estando em decorrência disso apto a ingressar na sociedade e dela participar. Como pontua Candau (2006), trata-se de uma abordagem *funcional* da questão, propondo formas pacíficas de convivência sem, contudo, questionar as relações de poder. Marcada pela ideologia

neoliberal, desenvolve-se na perspectiva de melhorar a sociedade sem questionar o modelo vigente (CANDAU, 2008, p. 89).

Aqui, como temos indicado relativamente às abordagens liberais, igualdade, cidadania, democracia e demais fragmentos que comportam o ideário da modernidade são significados a partir de uma perspectiva individualizante e meritocrática, pela qual não cabe o questionamento das condições políticas de produção da diferença, da formalidade democrática e do autoritarismo como inerentes ao modelo social configurado pelo liberalismo. Tal perspectiva está presente em ações de Educação em Direitos Humanos que abrangem aspectos como educação em valores, educação para o trânsito, direitos do consumidor, questões de gênero etc. em abordagens que, como pondera Candau (2008), evitam a explicitação do seu caráter político e atribuem à área uma amplitude excessiva e descaracterizante.

Proposições associadas ao pensamento crítico abordam direitos humanos como “mediação para a construção de um projeto alternativo de sociedade, inclusivo, sustentável e plural” (CANDAU, 2008a, p. 90). No plano pedagógico, enfatizam processos de formação do sujeito crítico investindo na conscientização acerca das desigualdades sociais como resultante de processos históricos de exploração e exclusão, com vistas à transformação social.

A questão da diferença aparece como eixo importante tanto nas perspectivas relacionadas ao pensamento liberal quanto nas que podem ser mais bem identificadas com as abordagens críticas. No primeiro caso, vem significada como diversidade a ser admitida e tolerada e para a qual cabe criar oportunidades de conquista de um espaço de vida digna na sociedade. No segundo, como pluralidade cultural a ser reconhecida, respeitada, valorizada e incluída. Assim, além de estar na base da significação moderna de escola, a questão da promoção da igualdade (que o pensamento moderno localiza no polo oposto da diferença) tem relação intrínseca com os princípios que descrevemos como fundantes da ideia moderna de direitos humanos e, com isso, constituir-se-á no eixo estruturante do debate sobre Educação em Direitos Humanos, aparecendo como elemento importante nas disputas hegemônicas por significação do campo.

No Brasil⁸, esse processo se intensifica em momentos de radicalidade opressiva, como o período histórico iniciado pelo regime político implantado com o golpe militar de 1964, quando a demanda por direitos civis básicos se contrapôs ao apoio ao regime de exceção, momento no qual a heterogeneidade social pareceu se aglutinar em dois polos – oposicionista e situacionista – e os direitos humanos traduziram-se pela conquista de direitos civis e políticos usurpados pela ditadura instaurada.

A partir de meados da década de 1980, o avanço político na direção da conquista desses direitos no plano legal reconfigurou as preocupações do campo, e a exigibilidade pelo cumprimento dos direitos conquistados passou a ser o ponto nodal das novas cadeias equivalenciais que se formavam, o que condiz com a afirmação de Norberto Bobbio, segundo a qual

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 6).

Mais recentemente, impulsionadas pela percepção da necessidade de assegurar não apenas a efetivação dos direitos conquistados pela instituição de mecanismos legais de controle e punição das violações mas de consolidar socialmente os princípios éticos que fundamentam a institucionalização de tais direitos, forças políticas no campo têm se dedicado à implementação de ações que colaborem para a difusão do que designam genericamente como uma *cultura dos direitos humanos*, o que, diferentemente do que afirma Bobbio na citação acima, conduz o debate ao plano filosófico, relacionando-o diretamente aos processos educativos, formais e não formais, o que não resulta necessariamente no enfraquecimento da perspectiva jurídico-política presente nas proposições de ações educativas na área.

Mapeando a ainda recente experiência brasileira, alguns estudos concordam que o ano de 1985 pode ser apontado como o marco inicial das ações voltadas especificamente para a questão da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2000; SILVA, 2000; MORGADO, 2001; SACAVINO, 2008).

⁸ Merece destaque o estudo de Susana Sacavino (2008), pela densa sistematização e análise do processo de constituição da Educação em Direitos Humanos na América Latina.

Na primeira metade da década de 1980, os atores sociais se articulavam em torno da denúncia de violações dos direitos humanos e do acionamento de mecanismos de proteção, em um país que emergia de um longo período de ditadura militar. Em 1985, a participação de profissionais de diferentes áreas no III Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos, realizado pelo IIDH-Instituto Interamericano de Direitos Humanos, na Costa Rica, impulsionou a criação de um núcleo de direitos humanos em São Paulo com polos na Paraíba e no Rio de Janeiro, a partir do qual diversas atividades foram realizadas – seminários, encontros, cursos de extensão universitária etc. Analisando esse período, Vera Candau indica que a permanência das ações foi o grande problema enfrentado pelas iniciativas, que raramente partiam do Estado.

No caso de trabalhos independentes do poder público, ao serem, na maior parte das vezes, financiados por agências internacionais, a luta pela viabilização dos recursos necessários era contínua e nem sempre bem-sucedida, provocando descontinuidades e mesmo a interrupção das atividades (CANDAU, 2008, p.47).

Os projetos educativos se desenvolvem de modo profundamente vinculado à luta dos movimentos e agentes sociais pela democratização da sociedade no período pós-ditadura, e as iniciativas de educação desenvolvidas de 1985 a 1990 ainda não penetravam a escola de forma sistemática e intencional. Quando chegavam à escola, as proposições de Educação em Direitos Humanos traziam a marca do discurso libertário, emancipatório, vinculadas aos movimentos de educação popular e de defesa dos direitos humanos que se articulavam em torno de denúncia das violações e investimento na promoção de ações de proteção e defesa dos direitos humanos (CANDAU, 2008).

A partir do início dos anos 1990, a conjuntura da aprovação da Constituição Brasileira em 1988 – que se tornou conhecida como *Constituição cidadã* – e da promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990 – conhecido como um dos mais avançados do mundo, foi o cenário propulsor dos debates em torno dos direitos humanos e das proposições de consolidação de práticas de Educação em Direitos Humanos no país.

Verificou-se a entrada do poder público na promoção da Educação em Direitos Humanos, até então circunscrita a iniciativas da sociedade civil organizada. Vale ressaltar que isso ocorreu no bojo de profundas transformações no quadro político nacional, caracterizadas tanto pelo restabelecimento do Estado de direito,

inclusive com o avanço e aprofundamento dos instrumentos legais de proteção e promoção dos direitos humanos já referidos, quanto pela consolidação da hegemonia do modelo neoliberal, o que, como indica Candau (2008), mudou o contexto de ação política e exigiu o reposicionamento das questões relativas à Educação em Direitos Humanos no continente latino-americano.

Nesse quadro, antigas demandas permaneceram e outras emergiram, configurando uma situação no interior da qual elementos identificados em função das lutas pela redemocratização do país se moviam e rearticulavam, alterando a constituição das *cadeias equivalenciais* (LACLAU, 2004) até então estabelecidas. Na área da Educação em Direitos Humanos, essa é uma situação na qual se abre espaço para a implementação de políticas forjadas pela associação de grupos distintos. Sobre as parcerias que se formaram, Sacavino (2008) destaca que

uma característica desse contexto e dessas políticas, no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, tem sido as ações e iniciativas conjuntas e mistas entre a esfera governamental e a sociedade civil, abrangendo muitas vezes agências de caráter internacional, governos, ONGs e educadores e intelectuais em parceria [...]. Essa configuração de atores varia segundo a orientação político-ideológica dos diferentes governos (p.82).

Inaugurou-se um período de intenso investimento na área, com iniciativas governamentais de Educação em Direitos Humanos não apenas no âmbito do financiamento de projetos como também de incorporação do debate e dos princípios gerais na elaboração de políticas públicas no campo da educação, nos níveis municipal, estadual e federal. O Ministério da Educação criou a Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja primeira função foi elaborar um plano nacional da área – que teve sua versão preliminar lançada para debate nacional em dezembro de 2003. Significativo relevo foi dado também por governos estaduais, como a implantação do Programa Escolas de Paz, chancelado pela ONU. Secretarias municipais de Educação elaboraram e implementaram projetos para o Programa Paz nas Escolas, financiado pelo Governo Federal. Organizações da sociedade civil desenvolveram projetos de intervenção em escolas enfatizando a temática da paz, com recursos disponibilizados por programas de responsabilidade social de empresas, como, por exemplo, a Petrobras.

Nesse período, marcado pela consolidação das políticas neoliberais, reconfiguraram-se os interesses e expandiram-se os espaços de luta hegemônica pela significação de direitos humanos. Nesse campo, no qual até então a diferença

encontrava a equivalência de suas demandas a partir de um contexto de ameaça à vida e às liberdades civis, outras preocupações passaram a articular grupos diferentes, constituindo novas identidades políticas que frequentemente se expressavam pela defesa dos direitos humanos, ponto de convergência de questões relacionadas à convivência da diferença em um mundo globalizado e às muitas marcas de dominação que envolvem tais questões – étnicas, religiosas, femininas, de gênero, de regionalismos, de opção sexual, geracionais etc.

No Brasil, os grupos constituídos nessas cadeias equivalenciais rearticuladas buscavam organicidade para suas ações, donde emergiu a ideia de Educação em Direitos Humanos como estratégica para o fortalecimento da democracia, engendrando a disputa pelo preenchimento dos significantes que fluuavam na órbita da significação tanto de escola quanto de direitos humanos, como igualdade, cidadania, participação etc. Essas ideias eram significadas de formas diferentes pelos diferentes grupos que delas se apropriavam (pelo que se expressam como o que Laclau e Mouffe descrevem como *significantes flutuantes*). Mas, frente à exterioridade da violência do preconceito e da discriminação, tais grupos encontraram equivalência nas suas demandas, o que permitiu que estruturassem uma totalidade constituída na diferença, provisoriamente articulada em torno desses significantes.

A força da presença da questão da igualdade na constituição da área apareceu já nos princípios enunciados no estatuto da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos⁹, formada em 1995 por um grupo com reconhecida militância na área. O estatuto da Rede a indicava como “um espaço de encontro, apoio, intercâmbio, articulação e coordenação de organizações que desenvolvam trabalhos sistemáticos na área de EDsHs no Brasil” e pontua seus princípios como

- 1 - Compromisso com a vigência dos direitos humanos visando à construção da cidadania, da paz e da justiça;
- 2 - Compromisso com a Educação em Direitos Humanos como meio para a transformação social, a construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos;
- 3 - Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura;
- 4 - Respeito à pluralidade e à diversidade.

São princípios constituídos a partir de alguns elementos que temos apontado como fundantes e articuladores das ideias de escola e de direitos humanos –

⁹ O estatuto encontra-se no site da instituição, <http://www.dhnet.org.br>, (Acesso em 20/05/2010)

objetividade do social e universalidade – e que se definem pela afirmação de dois significantes – cidadania e diversidade – cujo sentido tem sido admitido de muitas formas, flutuação que permite a articulação contingente de diferentes grupos e resulta no esvaziamento do seu significado.

Ao destacar o objetivo da transformação social, afirmando os direitos humanos como mediação entre um contexto político adverso à *realização integral das pessoas e dos povos* e a consecução de uma sociedade plena de realização da cidadania, formula-se a convicção tradicional da modernidade que descreve o social como realidade objetiva forjada pela ação consciente dos sujeitos (razão), crença que permite, às abordagens críticas, investir em estratégias de transformação social a partir da conscientização e organização do que definem como grupos sociais excluídos; e, às perspectivas liberais, propor a melhoria do sistema apostando na capacitação e no desenvolvimento dos indivíduos. De um modo ou de outro, a *dignidade de toda pessoa humana* dá conta de assegurar a universalidade dos direitos enunciados.

A questão da diferença, ponto que temos destacado em nossa análise, é abordada como diversidade e pluralidade, o que evoca a possibilidade de alcance de um consenso que permite a convivência pacífica com o *outro*, ideia em torno da qual se constrói a significação de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos.

Já no I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, realizado em 1995,

uns afirmavam que essa especificação era imprescindível e outros que toda experiência que de alguma forma trabalhava a dialogicidade, a questão ética, a dignidade da pessoa humana e a considerava como sujeito da educação e da construção do conhecimento, a formação para a cidadania, superando assim uma concepção bancária da educação e afirmando uma perspectiva problematizadora e libertadora (Paulo Freire), poderia ser considerada de Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2000, p. 78).

Inserido no contexto das lutas contra o cerceamento das liberdades políticas característico de ditaduras militares, o processo de significação de EDsHs no Brasil e na América Latina associa sua construção discursiva à narrativa crítica focada nos fragmentos *transformação social, resistência, conscientização, opressão, libertação, exploração*, o que é adequado ao sentido conferido à meta, função e finalidade da escola como perspectivas nas quais tal discurso tem lugar: a meta de formar o cidadão – o sujeito de transformação social; a função de difundir a cultura letrada –

tomada aqui como instrumento de criticidade e conscientização; a finalidade de promover a igualdade – realizando a utopia moderna que, segundo as perspectivas críticas, a condução do processo social orientada pelos princípios liberais não foi capaz de efetivar em função do seu compromisso histórico com o polo excludente da constituição social.

Mas a instalação do debate em torno de definição das especificidades da área da Educação em Direitos Humanos traz à tona o embate da diferença no interior mesmo da cadeia equivalencial constituída pelos elementos articulados, espaço ambivalente no qual os sentidos permanecerão sendo disputados.

Na nossa aproximação ao tema, admitimos direitos humanos não como arcabouço jurídico-político de mediação, ocupado com o estabelecimento da relação entre o conceito de justiça e igualdade e a realidade social objetiva a ser transformada, mas como eixo articulador da diferença no processo agonístico de disputa hegemônica, pois é nele que a democracia radical é produzida e se exerce.

Por sua vez, o sentido da escola fundado em uma concepção de direitos humanos deslocada do paradigma moderno pode ser enunciado pela aceção da escola como arena do dissenso e de articulação de relações contingentes em que os sentidos precários vão sendo instituídos pela negociação da diferença – dinâmica descrita por Laclau e Mouffe (2004) como *prática articulatória*, pelo que se abdica do discurso da igualdade, da inclusão e do universal.

Esse enfoque abre caminho para que as temáticas da diferença e da contingência da construção identitária ganhem centralidade no debate sobre a escola, âmbito no qual queremos problematizar as questões propriamente pedagógicas relativas à Educação em Direitos Humanos.

2.5 A questão pedagógica da Educação em Direitos Humanos

No plano pedagógico, partimos da referência *intercultural* que, como propõe Candau, “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o

diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural” (2006, p. 234), o que confronta com a perspectiva monocultural que orienta a existência da escola e se constrói como sendo sua *função, finalidade e meta*.

Abordada por Candau a partir da ideia de que “a análise da problemática dos direitos humanos e as práticas sociais orientadas a trabalhá-las ainda estão aprisionadas na matriz da modernidade” (2008b, p. 53), a interculturalidade resulta em expressão pedagógica que pensa a Educação em Direitos Humanos de acordo com a proposição de ressignificação da noção de direitos humanos.

Refletindo sobre a interculturalidade no âmbito dos desafios que essa abordagem traz para práticas educativas, Candau (2008b) enumera quatro núcleos de preocupações.

O primeiro núcleo tem como eixo o questionamento dos estereótipos que estão na base da relação com o *outro*, a partir do desenvolvimento de processos de desnaturalização dos preconceitos presentes nas relações com a diferença. Refere-se, também, a posturas que levem a “desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” (p. 53).

O segundo enfoca a articulação entre igualdade e diferença visando o rompimento do caráter monocultural da cultura escolar, o que se dá pelo que a autora indica como a reconstrução de um “‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças” (p. 53).

O terceiro núcleo afirma uma concepção não essencialista de cultura. Indicando a abordagem de cultura como fenômeno dinâmico e híbrido, propõe processos pedagógicos voltados para o resgate e a valorização tanto da cultura de origem das pessoas e grupos quanto das construções identitárias resultantes dos processos da hibridação cultural. Nas palavras da autora,

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento (p. 53).

O quarto núcleo remete a três aspectos. À promoção de interação sistemática entre sujeitos e grupos culturais diferentes visando “romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas” (p. 54); à reestruturação da escola não apenas em termos conceituais, mas também na sua forma de organização pedagógica e administrativa no entendimento de que a educação intercultural afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.; e ao incremento de processos de “empoderamento” visando à formação de sujeitos de direitos (na dimensão pessoal) e o fortalecimento do poder de grupos historicamente marginalizados (dimensão coletiva).

Os princípios elencados por Candau são uma referência importante no atual processo de construção de uma abordagem pedagógica para a Educação em Direitos Humanos. Firmam um ponto de partida para o debate que, ao questionar a perspectiva monocultural e universalista da escola, faz da interculturalidade um ponto de articulação para diferentes produções discursivas quanto à relação/tensão igualdade – diferença (significada como horizonte de justiça ou como anulação do *outro*).

Calcada em uma perspectiva que a autora descreve como *crítica e emancipatória* (p. 52), a proposta pedagógica intercultural tem um lastro de equivalência com a dinâmica dos processos sociais apreendida sob a ótica das *práticas articulatórias*. No plano das práticas sociais (no caso em questão, da prática educativa), o distanciamento entre essas duas perspectivas não as posiciona em arenas antagônicas, posto que o que para ambas está no centro da questão é o enfrentamento do monoculturalismo homogeneizador que impulsiona experiências colonialistas de subjugação da diferença. Mas perceber as marcas desse distanciamento pode ser produtivo até mesmo para reafirmar a intencionalidade política da perspectiva pedagógica intercultural.

O primeiro distanciamento pode ser identificado pela distinção entre universal e universalizado. O questionamento da universalidade dos saberes escolares não significa, em uma leitura crítica, o questionamento do universal como categoria, porque a noção de diálogo intercultural presente nessa perspectiva admite que algo pode ser universalmente válido, supondo uma identidade expressa por demandas comuns em torno das quais se daria tal diálogo. A existência de um *comum* é

inescapável para o pensamento crítico, posto que é ela que sustenta a ideia e a possibilidade de igualdade. Assim, parte-se do reconhecimento e da crítica do caráter colonialista do universal hegemônico, mas não se consegue evitar a armadilha do discurso universalista.

Com a ideia de *universalizado*, aproximamo-nos da perspectiva pedagógica intercultural na ótica da *relação de equivalência*, formulação de Laclau (2004; 2006) para pensar a constituição do social a partir da relação da diferença. Partimos da afirmação de que o universal é um particular que se universalizou – não há um *universal*, mas um *universalizado*, qual seja, um particular universalizado que passa a representar a totalidade. Nos termos de Laclau,

uma certa particularidade [que] assume a função de uma totalidade que a excede. Bem, esse tipo de relação é exatamente o que nós chamamos de uma relação hegemônica. A hegemonia é isso: uma particularidade que assume uma certa função universal (LACLAU, 2006, p. 24).

Não se reconhecendo a existência apriorística de um *comum* que encarne uma identidade universal – o que o discurso dos direitos humanos preenche com *dignidade da pessoa humana* –, a possibilidade de igualdade (mesmo que tensionada com a diferença) fica sem sustentação. Ou melhor, se o universalizado é um espaço preenchido por um particular no processo de disputa hegemônica, a noção de identidade original não cabe, posto que não cessa a luta por preencher esse espaço – a não ser que a diferença seja erradicada, suposição diante da qual o discurso da igualdade perderia sentido.

Partimos da compreensão de que o que constitui os grupos no campo de disputa hegemônica são as demandas que diferentes sujeitos compartilham contingencialmente. Com Laclau, compreendemos que as identidades se constituem em função desse compartilhamento que, sendo contingencial (por ser definido em função da luta contra algo que lhes é externo), é também provisório, pois o particular continua existindo dentro da cadeia equivalencial formada em função de tal demanda.

Do ponto de vista da particularidade, [essas demandas] são inteiramente distintas. Mas do ponto de vista da oposição ao sistema, elas passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência (LACLAU, 2006, p. 23).

Tal abordagem nos leva a admitir as identidades como construções fluidas, performáticas, justamente porque não remetem a uma tradição partilhada, mas vão

se constituindo no processo de hibridação no qual a diferença negocia e institui consensos provisórios (conflituosos).

Nesses termos, é possível pensar a relação intercultural não como uma articulação igualdade-diferença com vistas à construção de uma sociedade plural e igualitária, como as abordagens críticas sugerem, e sim como espaço propício à articulação da diferença que negocia em um processo democrático radical (Mouffe, 2006). Isso permite conceber a diferença fora do marco do universal consolidado pela modernidade e fora também do particularismo relativista que emerge da configuração global do mundo contemporâneo como alternativa para a homogeneização cultural que a globalização parece sugerir.

A possibilidade de diálogo entre diferentes saberes evocado pela perspectiva intercultural requer uma apreensão do poder como algo não absoluto e para o qual está colocada a permanente necessidade de negociação na fronteira – espaço de encontro, de interação e troca, no qual diferentes significados deslizam e se hibridizam, gerando narrativas identitárias e produzindo o processo de constituição da cultura abordada como compartilhamento e enunciação de sentidos, e não como repertório fixo de significados (BHABHA, 2003).

Dussel analisa esse espaço de vivências e construção de saberes que se interpenetram e mesclam como o

novo híbrido postulado pela teoria pós-colonial [que] não é uma síntese dialética, mas uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. Quando se quer converter dois em um (ou híbrido), de fato tenta-se converter o mesmo em outro e o outro no mesmo. Também se rompe com a lógica aristotélica de que algo “não pode ser e não ser ao mesmo tempo”. O híbrido é ambas as coisas, e é uma terceira também – o novo (DUSSEL, 2002, p. 67).

Compreendendo a cultura dessa forma, podemos admitir o diálogo como instrumento de articulação da diferença, diálogo conflituoso como prática produtiva, uma vez que não se ocupa em *converter* aquele com quem dialoga a uma condição supostamente superior, posto que supostamente completa, nem mesmo em produzir no encontro dialogado um acordo que fixe posição de sujeitos unidos por uma identidade entendida como original.

Embora expressem um posicionamento diferenciado em relação à referência crítica sobre identidade, hegemonia e política, essas considerações permanecem condizentes com os princípios éticos enunciados por essa abordagem, sendo

largamente assimilável às ideias expressas por Candau quanto à proposta intercultural relativa à práticas pedagógicas orientadas à Educação em Direitos Humanos.

Nos termos da reflexão que estamos privilegiando, qual seja a proposição do deslocamento da ótica moderna a partir do reconhecimento e exercício radical da diferença, indicamos dois elementos articulados que, entendemos, podem atravessar os núcleos de preocupações descritos por Candau em relação à perspectiva pedagógica intercultural.

O primeiro refere-se ao rompimento com a noção de *modelo*, princípio que perpassa as elaborações pedagógicas desde Comênio: o professor como o modelo a ser seguido pelos alunos; o processo de construção do conhecimento científico como modelo para a constituição das metodologias de ensino; as áreas da ciência como modelo para a organização curricular disciplinarizada da escola; o saber sistematizado como modelo de conhecimento válido são exemplos de como o fazer pedagógico é configurado pela discursividade hegemônica, o que a torna um campo árido para o trânsito e afirmação da diferença. Ou seja, uma educação intercultural pressupõe que, além do questionamento dos modelos instituídos, a própria ideia de *modelo* seja desqualificada como razoável para constituir as práticas pedagógicas, ideia a partir da qual o diálogo intercultural não passa de mais uma estratégia de conformação da diferença.

Desse elemento decorre outro, que é a tendência prescritiva dos discursos voltados à escola, o que se configura fortemente nas abordagens de currículo, de didática e de formação de professores, prescrições que pretendem controlar o que ocorre na escola segundo as determinações dos modelos instituídos, confrontando o discurso da autonomia que frequentemente está presente tanto na abordagem da gestão administrativa e pedagógica da escola como em iniciativas de formação continuada de docentes que, sobretudo nas proposições inspiradas nas abordagens críticas, assumem o discurso da identidade do professor como profissional autônomo.

Nos termos pontuados antes, consideramos possível assumir a proposição de processos pedagógicos escolares orientados pela interculturalidade como abordagem compatível com a Educação em Direitos Humanos significada a partir da ideia de democracia radical e consenso conflituoso (MOUFFE, 2006).

Em termos dos elementos constitutivos da prática educativa em direitos humanos – definição que, como mencionamos, costuma estar presente nos debates na área –, pensamos ser produtiva a análise da questão a partir do marco teórico que concebe cultura como construção, como estar sendo, como produto híbrido de enunciação, o que abre espaço para pensar a Educação em Direitos Humanos como um dos elementos instituintes da cultura dos direitos humanos (e não o inverso – Educação em Direitos Humanos como processo socializador da cultura de direitos humanos, já configurada).

3 PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR DE EDsHs

Nossa aproximação ao processo de constituição do currículo escolar de Educação em Direitos Humanos se direciona a dois focos. O primeiro é o processo de produção de documentos curriculares, aspecto no qual abordamos as lutas dos grupos com poder de significar a área – como esses grupos se formam, por que tal condição é dada a esses sujeitos e que premissas informam suas representações sobre currículo.

O segundo foco volta-se à compreensão das marcas inscritas nos textos curriculares produzidos por esses grupos, ressaltando como elementos nucleares dessa aproximação o debate em torno das noções de *conflito*, *consenso* e *democracia* direcionados, nessa análise, à abordagem das categorias *universal*, *diferença* e *igualdade* – destacadas como centrais no aporte teórico da nossa abordagem de direitos humanos e de escola por serem significantes inscritos no centro das disputas discursivas de ambos os campos, o que ressoa fortemente no processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos. Na leitura dos textos procuramos apreender como esses significantes deslizam, são preenchidos, apropriados e ressignificados na articulação hegemônica de forças que negociam no contexto de constituição de políticas curriculares de Educação em Direitos Humanos para a escola básica.

3.1 Os textos em foco

Para a produção dos dados, consideramos a importante mobilização do poder público federal em torno da temática dos direitos humanos, sobretudo nos últimos 10 anos. Como expressão desse investimento político, pode-se mencionar uma institucionalização da área, com a criação de órgãos específicos, como a SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos, ligada à Presidência da República e o

Conselho Nacional de Direitos Humanos; em função dessa institucionalização são deflagrados mecanismos voltados à consecução de políticas públicas. Esse movimento é acompanhado com maior ou menor intensidade pelos governos estaduais e municipais em todo o país e envolve, entre outros órgãos governamentais, setores do Ministério da Educação, a partir da percepção da educação como área estratégica para a sensibilização, mobilização e socialização dos princípios enunciados para o campo. Resulta daí a constituição de instâncias específicas como o CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, responsável pela orientação do debate direcionado à definição de fundamentos, estabelecimento de diretrizes normativas e elaboração de propostas para a implementação de processos educativos voltados à promoção dos direitos humanos, âmbito no qual são produzidos documentos e financiados projetos voltados à formação continuada de professores com vistas à implementação das diretrizes traçadas.

Nossa base empírica de análise são documentos produzidos por sujeitos participantes da comunidade política desse contexto de produção curricular.

Para ajudar a entender as negociações e embates envolvidos no processo de construção dos documentos analisados, e mesmo na própria formação dos grupos relacionados a essa produção, realizamos entrevistas presenciais (roteiros em anexo) com pessoas que protagonizaram sua produção coordenando os projetos que lhe deram origem e organizando as práticas para sua consecução.

Apresentamos a seguir esses documentos e sujeitos, assinalando seu caráter inter-relacionado.

a) Documentos relacionados à formulação de diretrizes curriculares voltadas à Educação em DsHs

Doc a.1: PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007)

O PNEDH é apontado como marco inaugurador da implementação de política pública em Educação em Direitos Humanos no Brasil. Após a apresentação de uma versão preliminar em 2003, proposta pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o texto foi nacionalmente debatido, revisado pelo MEC e teve sua versão definitiva publicada em 2007. O documento descreve princípios e linhas de ações

programáticas para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos especificando cinco áreas: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. No âmbito deste estudo, será focada a área do documento relativa à educação básica.

Doc a.2: Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar (Dias, 2007)

A relevância do texto quanto ao processo de institucionalização da Educação em Direitos Humanos se justifica por: **a)** ser uma publicação realizada com o apoio da SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do MEC – Ministério da Educação, no momento em que o debate em torno da normatização da área é intensificado no âmbito do governo; **b)** ter seu conteúdo elaborado a partir de Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos (Silveira, 2007), outra publicação recente, também realizada por solicitação e com recursos da SEDH e do MEC. Tendo por base e sintetizando esses fundamentos, o texto dos *Subsídios* introduz uma proposta de pressupostos pedagógicos segundo as áreas fixadas no PNEDH; **c)** ter duas das suas autoras como coordenadoras nacionais e o terceiro autor como supervisor de módulos no Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, aprovado e financiado pelo MEC e realizado nacionalmente durante o ano de 2008, tendo sido referência para a elaboração do material pedagógico do curso. Assim, o texto parte da proposta do PNEDH, atravessa os fundamentos teóricos elaborados com base nesse plano e sintetiza as bases pedagógicas para a sua consecução, contendo, portanto, uma boa síntese das práticas discursivas que circulam no campo delimitado para o presente estudo.

É de autoria de três docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com inserção em diferentes espaços de produção de textos e implementação de projetos na área dos direitos humanos, muitos dos quais também apoiados pelo poder público federal.

a.3 Entrevistas com as organizadoras dos Subsídios¹⁰

- Aida Monteiro

- Graduação: Educação / Mestrado: Educação / Doutorado: Educação
- Professora do Departamento de Educação da UFPE
- Membro do CNEDH: ocupou a função de coordenadora no período de elaboração do PNEDH.
- Secretária executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco
- Assessora da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH

- Maria Nazaré Zenaide

- Graduação: Psicologia / Mestrado: Serviço Social / Doutorado: Educação
- Professora Associada do Departamento de Serviço Social da UFPB
- Membro do CNEDH
- Coordenadora da Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos da SEDH no período de formulação do PNEDH.

- Rosa Maria Godoi Silveira

- Graduação: História / Mestrado: História / Doutorado: História
- Professora da UFPB; atua no Departamento de Ciências Jurídicas – Área de DsHs e no Departamento de História – Ensino de História

- Adelaide Alves Dias

- Graduação: Psicologia / Mestrado: Psicologia / Doutorado: Educação
- Professora do Departamento de Educação da UFPB
- Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB

¹⁰ Os roteiros das entrevistas encontram-se nos anexos. Apesar de todas as entrevistadas terem autorizado a identificação das falas com os seus nomes, optamos por não proceder desse modo e usar os indicativos Entrevistada A, B, C... na referência aos depoimentos colhidos.

b) Documentos relacionados a iniciativas de formação continuada de professores/as decorrentes das políticas curriculares voltadas a Educação em Direitos Humanos

Doc b.1: Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos – REDH Brasil¹¹

Este projeto de curso de capacitação é coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. Com apoio financeiro da Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, o curso foi implementado durante o ano de 2008 em 15 diferentes estados da federação em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex. Seu objetivo geral é definido como

Desenvolver ações para a implementação de uma cultura de direitos humanos no sistema de ensino por meio da capacitação e desenvolvimento de outras atividades em Educação em Direitos Humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, lideranças comunitárias, profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e profissionais da área de saúde.

Doc b.2: Direitos humanos: capacitação de educadores – volumes I e II (Zenaide, 2008)

Essa publicação foi produzida como material pedagógico do curso (Dias, 2007). Sua elaboração, assim como o projeto de capacitação ao qual se destina e o texto dos *Subsídios* (Dias, 2006), indicado acima, emerge da iniciativa do livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos Teórico Metodológicos* (Silveira, 2007), em relação ao qual a professora Adelaide Dias registra

uma preocupação muito forte que nós tivemos era de como esse material que em princípio era um material mais pesado do ponto de vista conceitual, teórico, como é que esse material chegaria aos educadores. Então, assim como nós fizemos o livro, nós fizemos o material pedagógico separando seu conteúdo em quatro módulos, quatro partes. Dessa forma, também fizemos a escolha do material que iria de ajuda. Só que não poderia ser mais com aqueles textos tão pesados do livro. Pesado, que eu estou dizendo, porque eram textos muito acadêmicos, e que teria muita, digamos assim, dificuldade de discuti-los todos no curso.

¹¹ Disponível em WWW.redhbrasil.net/oprojeto.php

b.3 Entrevistas com as coordenadoras nacionais do Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos (REDH Brasil) e organizadoras da publicação *Direitos humanos: capacitação de educadores - Volumes I e II*

- **Adelaide Alves Dias, Maria Nazaré Zenaide, Rosa Maria Godoi Silveira** – identificadas em a.3.

- **Lúcia de Fátima Guerra**

- Graduação: História / Mestrado: História / Doutorado: História
- Professora do Departamento de História da UFPB
- Pró-reitora de Extensão da UFPB

Esses dois focos (formulação de diretrizes curriculares e formação de docentes na área) inscrevem-se no conjunto de recomendações do PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que, quanto à educação básica, já na apresentação do documento destaca como linha de ação:

- propor diretrizes normativas para a Educação em Direitos Humanos (p. 19);
- promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH (p. 20).

3.2 O recorte do campo no âmbito dos contextos de produção curricular

Em nossa análise, partimos do questionamento da centralidade do Estado no estabelecimento das políticas curriculares, como é compreendida a ação do poder por abordagens que percebem a política como elaboração do Estado e a sociedade como campo da sua implementação, quando muito, de contestação e resistência.

Assumindo currículo como produção cultural, afirmamos a ideia de que a prática curricular não apenas cumpre certas determinações mas também enuncia outras possibilidades, e que elas são experiências que se desenvolvem simultaneamente

nos espaços de decisão e negociação que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto.

Explicitando essa abordagem, Macedo e Frangella (2008) esclarecem

Num quadro ampliado, a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal mas em outros contextos (p. 53).

Orientada por essa percepção, a delimitação do campo empírico condiz com o entendimento de que a produção curricular ocorre como processo não linear e não hierárquico, sendo uma configuração de diferentes sujeitos em múltiplos contextos e em tempos concomitantes, o que significa dizer que a definição de políticas públicas não exaure a produção curricular com prescrições construídas exclusivamente nas instâncias de poder – currículo como fato ou pré-ativo –, como também não se reduz a experiências forjadas tão somente por professores/as e alunos/as no contexto escolar, à margem das prescrições oficiais – currículo como prática ou currículo ativo (MACEDO, 2006a).

Delimitando o papel do Estado na constituição do currículo escolar, consideramos a afirmação de Macedo (2007), que, baseada em Taylor *et alli*, indica que os currículos são formulados não pelo Estado isoladamente, mas por uma comunidade política configurada por burocratas do Estado; acadêmicos; consultores e grupos de interesse, cuja articulação hegemônica é configuradora das estruturas estatais. São essas articulações que produzem e mantêm o discurso das reformas educacionais adotadas por políticas públicas, em função das quais a comunidade política é mobilizada para a definição dos parâmetros a serem adotados por instrumentos normativos, que geram critérios de investimento, avaliação, produção de material didático, formação docente etc.

Nessa direção, orientamo-nos pela formulação de ciclo de políticas curriculares (Ball, 1989), segundo a qual a produção curricular é uma dinâmica que se desenvolve continuamente em três contextos associados: 1) contexto de influência – no qual são firmados os princípios basilares das políticas educacionais; 2) contexto de produção de textos – onde os documentos são elaborados; 3) contexto da prática – no qual os documentos são lidos, interpretados e recriados pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas.

A complexidade apontada por Ball se evidencia ainda mais se considerarmos que os sujeitos não estão confinados em um único lugar. Transitam em múltiplos contextos atuando simultaneamente em diferentes arenas de negociação discursiva instituintes dos sentidos curriculares. Assim, os contextos não são instâncias estanques, isoladas, que possam ser apreendidas como uma totalidade. São, sim, arenas de emersão de demandas e articulação hegemônica, produtoras de significados, espaços heterogêneos e dinâmicos no interior dos quais a diferença está presente, negocia, hibridiza e institui consensos provisórios que não as apaga – consensos conflituosos –, enunciando sentidos para as demandas comuns (como educação de qualidade, educação democrática, direitos humanos, Educação em Direitos Humanos etc.) em função das quais as identidades provisórias são instituídas pela equivalência dos significados que enunciam.

3.3 Os sujeitos que significam

O caráter associado e não linear dos contextos e a configuração plural e multirreferenciada da inserção da comunidade envolvida nos processos de formulação de documentos curriculares definidores de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos podem ser exemplificados pela análise do quadro a seguir, que permite visualizar a múltipla inserção institucional/social dos/as 30 autores/as e organizadores/as dos documentos analisados.

São sujeitos que circulam muitas vezes inseridos a um só tempo nos três contextos de produção curricular: no *contexto de influência* – campo de articulação hegemônica relativa à concepção de Educação em Direitos Humanos que irá prevalecer nos documentos –; no *contexto de produção de textos* – espaço de elaboração de propostas direcionadas a orientar as práticas pedagógicas no campo (como, por exemplo, os *Subsídios*); e no *contexto da prática* – no qual atuam como professores nos cursos de formação de docentes na área (como na implementação do projeto de capacitação, REDH Brasil e Zenaide, 2008).

Associação de contextos institucionais/sociais¹²

Contexto	Inserção*	%
Apenas universidade	12	39,96
Universidade + Órgão público (participação em comitês etc.)	2	6,66
Universidade + Órgão público (participação em comitês etc.) + órgão público (vínculo funcional)	1	3,33
Universidade + ONG	4	13,3
Universidade + Sindicato	1	3,33
Universidade + Órgão público (participação em comitês etc.) + ONG	1	3,33
Estudantes universitários (graduandos e mestrandos)	4	13,34
Apenas órgão público (vínculo funcional)	2	6,66
Apenas órgão público (participação em comitês etc.)	1	3,33
Apenas ONG	1	3,33
Não informam	1	3,33
* A coluna <i>inserção</i> refere-se ao número de pessoas inseridas no contexto indicado na linha correspondente na coluna à esquerda		

Quando indagamos sobre possíveis critérios usados para chegar à formação desse grupo de autores/participantes dos textos e projetos que analisamos, a Entrevistada A informou:

Temos vários cadastros de pessoas: autoridades, acadêmicos, intelectuais, pessoas dos movimentos sociais, que a gente vê discutindo, trabalhando nos movimentos. E procuramos o cadastro dessas pessoas que mais ou menos conhecemos, pois essa turma de 30 é meia dúzia, num país desse tamanho! Todo mundo se conhece. A gente sabia mais ou menos, por exemplo, que se a gente quisesse trabalhar em uma discussão sobre a relação cultura e juventude, deveria procurar a Victória Benevides [Maria Victória de Mesquita Benevides]. Não só ela, mas ela seria uma grande interlocutora, com quem poderíamos conversar. Fomos conversando com essas pessoas e essas pessoas falaram da sua disponibilidade ou não. [...] Não foi indicação, mas um processo muito negociado, conversado. Foi conversado com a ANDHEP [Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e Pós-Graduação], através do Eduardo Bittar, que hoje é presidente da ANDHEP. Foi conversado com os programas de pós-graduação (que na época só tinha três em Direitos Humanos no Brasil) e perguntamos quem eles indicariam. Foi um processo. Nós tínhamos mais de 120 nomes de pessoas

¹² Os quadros **Q 1 - Associação de contextos institucionais/sociais**, **Q 2 - Formação acadêmica** e **Q 3 - Área de atuação** foram elaborados a partir dos dados obtidos na identificação dos autores contida nas publicações analisadas, cruzados com informações do Currículo Lattes e confirmados/complementados durante as entrevistas.

que poderiam contribuir. Convidamos, e as pessoas quando não podiam indicavam outras. Eu tenho a impressão de que convidamos quase que todo mundo. Como eu disse, esse “todo mundo” é meia dúzia. Foi esse o processo de escolha.

A respeito dos critérios para formação do grupo, a Entrevistada B complementa:

Quando a gente escolhe uma pessoa, a gente já conhece de certa forma a sua abordagem. A gente escolhe buscando aquela pessoa que tem produção que a gente já conhece. Por exemplo: quando pensa na Vera [Candau], é porque a gente sabe que ela já tem uma determinada visão. O José Neto, daqui [da UFPB], trabalha com Paulo Freire. Então, quando pedimos para ele trabalhar o tema do diálogo, é porque a gente já sabia que o professor tinha uma grande base na questão dos princípios do diálogo.

Essas falas possibilitam compreender uma convergência de princípios na abordagem dos diferentes temas no corpo do material analisado. Uma aproximação com forte inspiração no discurso crítico, o que em muitas passagens de textos de diferentes autores é explicitado como uma implicação da área dos direitos humanos e, por consequência, da Educação em Direitos Humanos.

3.4 Sentidos em disputa e marcas discursivas

Ao fazermos referência à multiplicidade de contextos de produção e à concomitância e complexidade das práticas e saberes instituintes do currículo, afirmamos a visão de que o Estado não possui o controle e poder absoluto de definição do currículo escolar, com o que evitamos a ideia prevalecente de currículo como arcabouço de práticas e saberes definidos unilateralmente pelo poder público como conteúdos escolares prescritos em termos de diretrizes para serem implementadas nas escolas. Sublinhamos, sobretudo, que o Estado não é uma entidade homogênea, um todo coerente da qual emergem decisões consensuadas sem disputa.

No interior desse grupo que abordamos como integrante da comunidade política atuante no processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos pode-se identificar, por exemplo, visões diferentes quanto à necessidade ou propriedade de normatização da área com a instituição de documentos direcionados ao objetivo de estabelecimento de diretrizes curriculares.

Para alguns, a educação escolar já é excessivamente normatizada, o que, segundo entendem, não tem resultado em melhoria significativa no que distinguem como qualidade da escola pública. Argumentam que, pelo contrário, o excesso de diretrizes é recebido pelas escolas como uma determinação impositiva, “de cima para baixo”, daquilo que a escola precisa fazer, movimento que não leva em conta os múltiplos e diferenciados interesses locais com suas possibilidades e demandas específicas. Ponderam que, com isso, tais determinações ou caem no vazio ou são adotadas burocraticamente, sem efetiva assunção de compromisso pedagógico com sua intencionalidade e seus princípios e sem que as condições para sua real implementação tenham sido construídas. Nessa direção, a Entrevistada A problematiza o tema ponderando que

Eu tenho muitas dúvidas sobre qual é o melhor processo. Por um lado eu vejo a necessidade de você, de alguma forma, regulamentar isso. Acho que Aída [Aída Monteiro] usa muito essa fala para que isso possa se tornar uma política pública efetiva, se não de Estado, mas de governo. Tenho sérias dúvidas se esse é o melhor caminho. Talvez a gente dialogando... Por estarmos trabalhando com a construção de cultura, quando a gente trabalha com essa perspectiva de uma norma, faz uma modificação. A gente quer trabalhar justamente com a possibilidade de remover uma cultura autoritária e em seu lugar promover uma cultura de direitos humanos, de respeito. E isso não é fácil! Mas eu não sei se uma diretriz normativa resolve esse problema. Eu tenho muitas dúvidas. Mas, por outro lado, talvez não nesse formato tão fechado do CNE, talvez a gente pudesse dialogar com as outras diretrizes que estão aí. A gente não precisa de leis neste país, nós temos leis demais! Maravilhosas! Quer uma lei mais bonita do que é o ECA? E olha aí como estão as nossas crianças, nossos jovens e adolescentes. Claro que a gente não vai cair no discurso de que o Estado não funciona. Não é isso que estou querendo dizer. O Estado funciona bem em alguns setores, em outros nem tanto... Em alguns ele funciona ideologicamente, para manter determinadas situações. A discussão é que, na hora que você formata isso e você coloca isso em termos de diretrizes, você normatiza demais e o meu medo é que “engesse”.

Outro entendimento da questão se expressa pela análise de que é necessário levar em conta que orientações que não se consubstanciam em leis com alcance

nacional não geram políticas e investimentos nas redes da educação básica. A Entrevistada C é bastante clara ao se manifestar sobre a necessidade de definição de diretrizes curriculares nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Eu sou favorável e inclusive venho lutando por isso. Mais ainda agora, depois dessa minha experiência na Secretaria de Estado, eu penso que, se não for normatizado, não vira política pública: fica na intencionalidade...

É o caso do PNEDH. De 2007 para cá é um tempo suficiente para que as secretarias pudessem conhecer, as universidades pudessem conhecer e assumir, mas isso não acontece. A minha vivência dentro do próprio Conselho Nacional, que é o Conselho que reúne os secretários de Educação, mostra que se não vier como um processo de normatização, também não se valoriza. Infelizmente nós temos ainda uma cultura que é normativa. Então eu penso que se a gente quiser realmente avançar para que isso chegue de fato às escolas, é necessário que se tenha uma diretriz mais assumida em nível de MEC. Penso que o MEC não assumiu isso ainda como uma diretriz. Uma diretriz de currículo, uma política de organização do Sistema... Isso não foi assumido. Isso está como uma sugestão, mas os estados assumem ou não.

A Entrevistada B lembra que a ideia do PNEDH é estabelecer princípios, e não uma diretriz fechada, e comenta que a tendência do Comitê (CNEDH) é de não orientar a elaboração de diretrizes fechadas. Segundo ela, o debate gira em torno de *estratégias*

No Comitê tivemos debates, discussões... Alguns propõem uma inserção mais específica no Plano Nacional de Educação, outros nas Diretrizes para a Educação Básica... Tem várias estratégias de como trabalhar isso... Isso está em construção. [...] Tem até projeto de lei no Congresso para criação de disciplina de direitos humanos na educação básica (isso é de 97 ou 98..., quando nem tinha o CNEDH).

Em seguida, explicitando sua opinião sobre a questão da normatização, a Entrevistada B diz concordar com a instituição de um documento orientador, mas ressalta que entende que isso não é suficiente e reforça que considera importante o processo de construção de tal instrumento.

Eu acho que diretrizes gerais devia ter. Um documento para nortear as pessoas que queiram trabalhar com direitos humanos. Embora a Unesco tenha as Resoluções da Década para a Educação em Direitos Humanos, precisaria ter um documento nacional construído com a participação e o diálogo com a sociedade. O Plano [PNEDH] saiu porque teve os encontros. Se não tivesse os encontros com as pessoas se posicionando e reformulando, as pessoas não se sensibilizavam para o tema dos direitos humanos. Para as diretrizes, se não houver debate, discussão, se não houver

um momento assim, também não vai incorporar no sistema de ensino coisa nenhuma. Então, tem que ter uma estratégia com a participação da sociedade. Se vai ser um artigo da diretriz geral, se vai ser um inciso ou um capítulo de lei, diretrizes gerais, ou uma resolução do CNE, não importa tanto. Mas o problema é que se não tiver uma institucionalidade, também não funciona...

A questão que a entrevistada pontua quanto ao modo como se deve operar essa normatização é outro aspecto que faz parte do debate. A Entrevistada A problematiza essa questão quando, respondendo à nossa indagação, analisa a possibilidade de articulação de normas curriculares de Educação em Direitos Humanos com todas as outras diretrizes que já vigoram para a educação básica.

Esse é o nó. Quando os PCNs saíram, a questão da ética parecia ser a mais próxima dos direitos humanos, vamos dizer assim. Eles falam da transversalidade, mas temos um currículo complicado, porque é disciplinar, e aí não tem espaço para transversalizar. Nas escolas, as pessoas ou querem as disciplinas ou acham que transversalizar é fazer um projeto uma vez por mês na escola. E o professor pensa: “quando eu vou dar o conteúdo da disciplina X ou Y?”. Na realidade, a ideia de Educação em Direitos Humanos é dar esse suporte de possibilidade para o coletivo no projeto político-pedagógico da escola, as ações da escola se embasarem numa cultura dos direitos humanos. O que é isso? É a gestão democrática da escola. A construção dos alunos e famílias nos destinos da escola. Não se faz educação para a cidadania, para os valores, para a solidariedade, fraternidade, para o respeito ao bem comum e ao próximo, à alteridade, o respeito à diversidade, à tolerância sem isso. Enfim, isso só se faz no contexto coletivo. As nossas escolas são muito autoritárias, nossa cultura é muito autoritária ainda. Então, é trabalhar nessa perspectiva...

Entre as pessoas entrevistadas, mesmo as que questionam a validade de serem instituídas normas curriculares tão específicas ponderam que essa é uma decisão que tende a ser adotada e que não convém se eximir do debate quanto ao conteúdo que prevalecerá no documento em questão, o que, de alguma forma, alimenta a hegemonia do discurso prescritivo já tão sedimentado que acaba sendo autorizado mesmo por posturas pedagógicas, nomeadamente as críticas, que têm na *autonomia* um de seus mais fortes pilares de sustentação: a autonomia da escola, a formação do cidadão autônomo e a autonomia docente. Mas não é apenas às perspectivas críticas que se pode vincular a questão da autonomia, e algumas das significações que o discurso pedagógico lhe atribui não incompatibilizam o termo com as práticas prescritivas.

Enfocando a questão com base na profissão docente, Contreras (2002) faz uma análise bastante abrangente segundo a classificação de três modelos básicos de profissionais – *especialista técnico*, *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* –, abordando esses modelos a partir da leitura dos respectivos autores de referência e relacionando-os à produção de diferentes perspectivas quanto à autonomia do professor.

A concepção do/a profissional docente como *especialista técnico* concebe teoria e prática como polos independentes, considerando a primazia do primeiro, que se constitui de forma desvinculada do contexto social ou institucional. Do especialista técnico espera-se o domínio técnico dos métodos. Comentando a crítica feita por Schön a essa perspectiva, Contreras (2002) afirma que

A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar etc. (p. 238).

Na base dessa crítica está o apontamento da necessidade de compreender a intervenção profissional do docente a partir da realidade contextual na qual ela se desenvolve.

Dessa compreensão decorre toda uma análise da dinâmica do contexto escolar e dos desafios que apresenta, favorecendo a ideia de que para intervir na realidade escolar precisamos, antes de tudo, reconhecer que cada escola é um espaço único, com pessoas diferentes, problemas específicos e potencialidades originais. Entendendo que singularidade, incerteza e complexidade dos fenômenos que se manifestam na escola exigem do/a profissional docente mais que um repertório de técnicas preestabelecido, Schön sistematiza a concepção do professor como profissional reflexivo.

Contreras (2002) analisa diferentes aspectos constitutivos desse modelo, destacando a ideia do/a docente como profissional que, atuando em constantes situações que pelo seu ineditismo não possuem teorias explicativas, está permanentemente desafiado a refletir sobre a prática – *reflexão na ação* – e a tomar decisões sobre seus eventos. Assim, considera-se competência do profissional reflexivo: pesquisa/reflexão e deliberação na incerteza.

É possível reconhecer uma contribuição relevante dos conceitos formulados por Schön, que resgata a dimensão reflexiva do trabalho do educador não apenas como *atributo próprio do ser humano* (SANTOS, 2004a), mas como categoria que capta a dinâmica e validade da produção intelectual do trabalho docente. Ao destacar a produção intelectual fruto da reflexão como característica da atividade docente, Schön avança em relação às concepções anteriores por apreender o/a professor/a como profissional que produz um saber relevante e válido sobre a realidade na qual atua, deixando de ser abordado como elemento meramente reprodutor e transmissor de saberes construídos e advindos de outras instâncias.

A crítica a essa abordagem argumenta quanto à necessidade de pensar o papel do professor a partir do compromisso com a mudança social – trazendo para o centro das discussões questões referentes ao trabalho coletivo, evitando atribuir ao esforço e capacidade individual a responsabilidade pela conformação da realidade.

Nesse sentido, referindo-se a Giroux, Santos (2005a) pontua que “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática docente” (p. 12).

Da crítica ao pensamento de Schön emerge o conceito de professor como intelectual crítico, cujos atributos Contreras (2002) resume como “autorreflexão, análise/crítica social e participação política transformadora” (p. 192).

Essas diferentes abordagens produzem distintas formas de compreender o significado de autonomia profissional que, de forma bastante sintética, Contreras (2002, p. 192) traduz por:

- *especialista técnico* – autonomia como *status* ou como atributo/autoridade unilateral do especialista;
- *profissional reflexivo* – autonomia como responsabilidade moral individual/capacidade para resolver criativamente as situações;
- *intelectual crítico* – autonomia como processo coletivo/configuração discursiva de uma vontade comum.

Em seu estudo, Santos (2004a) demonstra que, sob diferentes enfoques e optando por estratégias diversas, as atuais iniciativas de formação continuada de professores implementadas pelo poder público e demais agências que atuam na

área assumem o discurso crítico e explicitam a construção de professores *críticos*, *reflexivos* e *autônomos* como desafio emergente e imprescindível para qualquer tentativa de transformação da escola.

Contudo, desenvolvendo atividades de estudo e intervenção na área, temos observado, assim como aponta Santos (2005a), que, contraditoriamente, apesar de se verificar grande difusão do discurso crítico na fala dos sujeitos e documentos oficiais que tratam de educação continuada, as experiências desenvolvidas pelo poder público e mesmo pela universidade se apoiam em modelos tradicionais de treinamento, mais identificados com a formação do professor como especialista técnico, não levando em conta efetivamente, nos tempos e espaços formativos, a experiência dos docentes e os saberes que tanto se proclama que produzem no exercício da sua profissão.

São experiências de caráter homogeneizante que, a partir da prescrição do que a escola deve ser e fazer, se apoiam em instrumentos normativos e objetivam a efetivação dessas determinações com a implantação de novidades pedagógicas acompanhadas de decorrentes mudanças na concepção curricular e/ou na organização pedagógica do ensino.

Em síntese, o que percebemos no campo educacional é uma forte presença do discurso crítico na significação e afirmação de autonomia que, quando se aproxima da escola, contraditoriamente o faz prescrevendo e normatizando o que nela deve ser feito. E é essa marca prescritiva das políticas curriculares que, a julgar pelos documentos analisados neste trabalho, parece estar se mantendo no processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos.

Para além de uma contradição, consideramos pertinente pensar nessa questão como marca da disputa hegemônica que tem vez no interior da totalidade formada pelos diferentes grupos que constituem o currículo de Educação em Direitos Humanos. Com isso, múltiplos significados para *autonomia* circulam no campo discursivo da área, em uma disputa que se expressa tanto pelo que proclama quanto pelas suas formas de operar o proclamado – tanto pelo que diz quanto pelo que cala e faz calar com a apresentação de modelos e prescrições.

Esta nos parece ser uma questão crucial que não pode deixar de ser considerada, sobretudo quando estamos tratando de Educação em Direitos

Humanos, ou seja, quando, falando em autonomia, referimo-nos não somente a uma determinada perspectiva pedagógica, mas também ao que amplamente se afirma como conteúdo e sentido da própria área.

3.4.1 A educação na comunidade política de constituição curricular de EDsHs

Emergindo das práticas articulatórias em torno da afirmação de direitos sociais, a área de Educação em Direitos Humanos se constitui muito fortemente a partir do discurso jurídico-político, mobilizando grupos que focam a questão dos *direitos* e abordam a educação escolar como via no âmbito da sustentabilidade e aprofundamento das conquistas democráticas ou, conforme explicitado no estatuto da REDH – Rede de Educação em Direitos Humanos, como “meio para a transformação social”.

Ao analisarmos os textos curriculares que vão sendo formulados na área, situar esse contexto constitutivo da Educação em Direitos Humanos ajuda a entender tanto a sua acentuada tendência à divulgação de instrumentos legais (preocupação mais afeita ao campo jurídico-político do que ao propriamente pedagógico) quanto à força do discurso crítico-emancipatório das suas proposições educativas. Além disso, relativiza-se também o fato de a comunidade política que formula as propostas curriculares ser constituída por sujeitos com formação e atividade profissional sem vínculo direto com a educação escolar, sobretudo a aspectos relacionados diretamente à escola, seu cotidiano e desafios pedagógicos, questão que chamou nossa atenção desde a primeira leitura dos textos. Isso pode ser observado na identificação das pessoas entrevistadas e nos quadros a seguir, que consideram os/as autores/as dos documentos (Brasil, 2007; Dias, 2007; REDH Brasil; Zenaide, 2008).

Q 2 - Formação acadêmica		
Maior formação	Quantidade	%
Educação	7	23,34
Direito	6	20,00
História	7	23,34
Psicologia	2	6,66
Filosofia	4	13,34
Sociologia	2	6,66
Não Informa	2	6,66
Obs.: Dentre os que não possuem formação máxima em educação, 1 possui formação anterior na área.		

Q 3 - Área de atuação		
	QUANTIDADE	%
Direito (Docentes - 5 / Discentes – 3)	8	26,68
Educação escolar/fundamentos teóricos (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional etc.)	4	13,34
História	4	13,34
Filosofia	3	10,00
Ciências Sociais (Docente - 1 / Discente – 1)	2	6,66%
Educação escolar/prática pedagógica (Didática, Currículo, Prática de Ensino, Formação de Professores, Gestão Escolar)	2	6,66
Educação popular	2	6,66
Serviço Social (Docente - 1 / Discente – 1)	2	6,66
Comunicação social	1	3,34
Direito e História	1	3,34
Psicologia	1	3,34

Descrevendo esse contexto e analisando suas implicações, a Entrevistada C pondera que as iniciativas relativas à definição de normas e diretrizes para a Educação em Direitos Humanos têm partido muito fortemente da SEDH, encontrando, da parte do MEC, apoio via SECAD que, embora considere importante, não vê como

suficiente para assegurar que as escolas assumam as propostas encaminhadas. Exemplificando com o processo de formulação do PNEDH, ela indica que

a SEDH foi quem “puxou” a discussão pra fazer a interlocução com o MEC. E ao vir pela SEDH, apesar de estarmos no mesmo governo, nós tínhamos de fato dificuldade do MEC assumir isso como política. Hoje já avançou bastante, eles criaram, dentro do MEC, um comitê. Mas, nesse sentido das diretrizes, de uma orientação mais específica, orientação normativa, novamente quem está direcionando é a SEDH. Eu digo sempre o seguinte: se o Plano fosse tomado nas mãos pelo ministro da Educação, como um projeto do MEC, ele já estava em outro patamar. Isso por conta da relação que o MEC tem com todo o sistema, inclusive injetando recursos, para que o Plano pudesse ser uma política.

Quando ponderamos que, para a sociedade, o MEC parece ter uma postura de assentimento quanto à temática da Educação em Direitos Humanos e indagamos sobre iniciativas emanadas do Ministério nessa área, a Entrevistada C concluiu:

são coisas ainda pontuais. Criou-se a Secad e, dentro da Secad, no ano passado, foi criada a Diretoria de Educação em Direitos Humanos. Acho que são avanços. Mas a própria Secad e a própria Diretoria ficam fora da discussão da Educação Básica, que se dá na SEB – Secretaria de Educação Básica. E você sabe que, institucionalmente, se você não tem uma ação coordenada no conjunto dessas secretarias, as coisas ficam distantes. É essa a visão que eu tenho hoje do trabalho do MEC. A Secad procura fazer bem, até pelas condições que eles têm. Mas ainda não tem uma orientação mais ampla do Ministério, no conjunto das suas secretarias, principalmente nas Secretarias de Educação Básica e Superior (o que pegaria dois níveis do PNEDH) no sentido dessa diretriz. Essa, pra mim, é uma dificuldade.

Por exemplo, agora mesmo, quando o ministro convocou um Programa de Formação Nacional de Professores, todos os governadores, prefeitos, secretários de estado, reitores de universidades estavam lá! É o chamamento, é a questão de assumir como uma política interna mesmo. Apesar de que isso é colocado no discurso. Mas ainda há um distanciamento entre esse discurso do MEC e uma ação direta. Ação que definisse parâmetros para que os próprios currículos tivessem o eixo norteador da Educação em Direitos Humanos, e isso iria se constituir concretamente dentro do currículo da educação básica, do ensino superior de modo geral. O MEC participa, mas não é ele que assume a coordenação. Percebe?

Falando sobre a experiência do CNEDH, a Entrevistada B pondera que a SEB – Secretaria de Educação Básica do MEC tem participação muito pouco expressiva e que o órgão do MEC que efetivamente participa do Conselho e enfatiza a área de EDsHs é a Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que recentemente criou o Departamento de Direitos Humanos.

O grande desafio hoje é fazer com que o próprio MEC avance mais. É trazer a SEB [...], que tem formação de professor, material didático, toda essa parte que é estratégica para a política de direitos humanos.

Outra questão destacada tanto pela Entrevistada C quanto pela Entrevistada B é o fato de que não é apenas aos gestores públicos que a área da Educação em Direitos Humanos deixa de tocar como tema diretamente relacionado à educação. A comunidade acadêmica também parece não estar especialmente sensível a ela como uma questão diretamente relacionada ao campo da educação.

Eu não sinto que as entidades da educação estejam preocupadas com isso. Eu não percebo essa discussão passando pela Anped [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], pela Anfope [Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação] e muito menos pela Anpae [Associação Nacional de Política e Administração da Educação]... Era uma temática para se trazer à tona (Entrevistada C).

A entrevistada B reforça essa percepção ao afirmar que

a educação ainda é muito resistente ao tema dos direitos humanos. O pessoal trabalha temas dos direitos humanos como diversidade, mas não admite que é direitos humanos. Há um preconceito no Brasil de que direitos humanos é defesa de bandido... Direitos humanos ainda causa estranhamento nas pessoas...

Ao analisarmos os documentos destacados pelo estudo – relativos a currículo escolar e a formação continuada de professores, temáticas tão específicas da escola –, é importante situar esse perfil dos/as autores/as a partir do contexto de construção discursiva da área da Educação em Direitos Humanos, do qual emergem também as iniciativas na área, o que ajuda a compreender os significados que circulam, a abordagem que prevalece e as enunciações que prevalecem nos textos.

3.4.2 Ação pedagógica: sentidos em disputa

Constatando a pequena inserção de profissionais do campo da educação no grupo, pedimos à Entrevistada A que falasse sobre o processo de elaboração do material pedagógico do Curso de Capacitação de Educadores em Educação em Direitos Humanos (Zenaide, 2008).

Ela afirmou que cada módulo teve um coordenador específico, com autonomia para atuar na sua área. O trabalho do módulo de educação, por exemplo, coordenado por ela mesma, foi orientado por três eixos: *transversalidade/diálogo*, *centralidade da escola* e *perspectiva emancipatória*. Ressaltou que, para a coordenação do módulo de fundamentos político-jurídicos, foi destacado um educador, visando contrabalançar uma compreensível tendência dos autores (da área jurídica) de centrar na divulgação da legislação existente sobre direitos humanos, sem uma abordagem com fins educativos.

Nós temos aqui na Paraíba [UFPB] o curso de Pós-Graduação em Direito com área de concentração em direitos humanos. Então, quando a gente discute os fundamentos jurídicos, discutindo só com esse viés do pessoal do Direito, da legislação stricto sensu falando, tende muito a ficar apenas nos documentos internacionais, tratados, acordos, nas leis. Eles não fazem essa ponte com a perspectiva da prevenção, da proteção, da denúncia, da violação. Quais os mecanismos legais institucionais de proteção aos direitos humanos, e não apenas o conhecimento da lei. Por exemplo, o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Se ele for descumprido em algum momento, para onde o professor pode se dirigir se houver uma violação dos direitos no âmbito do ECA? Não apenas o conhecimento da lei específica, mas de medidas que ele possa tomar para evitar esse tipo de coisa. Por exemplo, uma violação no âmbito da Lei Maria da Penha, a quem se dirigir, como fazer? Tinha essa preocupação, e por isso nós pegamos também um educador para coordenar o módulo, e não uma pessoa do Direito (Entrevistada A).

Analisando essa fala, que corresponde ao que depreendemos como o sentido que atravessa o conteúdo do material analisado, percebemos que, mesmo ao trazer a temática dos direitos humanos para o campo da educação, o que prevalece é uma maior proximidade à perspectiva jurídico-política, seja difundindo os instrumentos legais, seja investindo na conscientização quanto às formas de fazer valer os direitos existentes.

É muito forte a ideia de que a Educação em Direitos Humanos se dirige à difusão dos mecanismos de proteção e à exigência do cumprimento das leis como expressão de exercício de cidadania, percepção que sobressai mesmo diante da consideração de que a área necessita ser pensada mais a partir das questões pedagógicas do que das demandas do campo jurídico, como se configura hoje. Isso pode ser apreendido também pela fala da Entrevistada B quando, referindo-se aos autores do material pedagógico relativo ao curso de capacitação de educadores (Zenaide, 2008), expressa uma preocupação relativa ao que identifica como a

necessidade de maior implicação da educação na abordagem da Educação em Direitos Humanos.

Ninguém chega na dimensão educativa e pedagógica. Só poucos, acho que uma Vera Candau, uma Aida [Monteiro]... A maioria trabalha Direito Internacional e Direitos Humanos, a história dos direitos humanos e os mecanismos de proteção e para por aí... [...] A gente diz para eles: "para ser Educação em Direitos Humanos nós temos que trabalhar várias dimensões [...]. Tem a convenção contra o racismo, tem a convenção do México sobre Educação em Direitos Humanos, tem a convenção dos direitos da criança, tem a convenção sobre a discriminação no ensino... Vocês têm que buscar naquele corpo de conquistas jurídicas o que tem diálogo com a educação... [...] O professor que está na rede básica de ensino precisa conhecer o Estatuto da Criança, ele precisa conhecer a Lei Maria da Penha, ele precisa conhecer a convenção que fala sobre a discriminação racial no ensino, ele precisa conhecer aquilo que rebete no processo de formação do aluno. O pessoal do Direito só fala nas coisas gerais.

Não percebemos no tom ou no próprio conteúdo das observações das entrevistadas uma crítica à postura assumida pelo *pessoal do Direito* (termo adotado na condição coloquial do depoimento oral aqui transcrito), mas uma percepção de que há pouca inserção do campo educativo no debate da área da Educação em Direitos Humanos e de que isso poderia ser corrigido com maior envolvimento no processo de construção curricular na área por parte das instâncias do poder estatal responsáveis pela elaboração de políticas em educação.

Contudo, analisando esta última fala, vemos que, ao assumir uma postura crítica quanto à excessiva ancoragem da Educação em Direitos Humanos no campo jurídico, o que se explicita é uma abordagem que também não avança muito no manejo de questões relativas à exigibilidade do cumprimento da legislação. A diferença é que reclama uma seleção de instrumentos legais com temas menos gerais e que tenham relação mais explícita ou imediata com o universo de preocupações da escola ou com as questões com as quais educadores/as se defrontam no cotidiano escolar, como direitos da criança, direitos da mulher, manifestações de preconceitos étnico-raciais, religiosos etc., o que se torna um referendo para a preponderância da dimensão jurídico-política sobre a pedagógica na construção do currículo de Educação em Direitos Humanos.

O fato de a questão da Educação em Direitos Humanos ser assumida como algo periférico nas políticas públicas educacionais concorre favoravelmente para que o processo de atribuição de sentido relativo à ação pedagógica na área se dê em

uma disputa que extrapola o campo discursivo da educação para outros mobilizados em torno da defesa dos direitos sociais. Com isso, são alocadas na escola demandas reconhecidas como relativas ao campo dos DsHs, mas que não se vinculam necessariamente às especificidades do fazer escolar.

Resulta daí a ideia de que a área está sendo saturada, o que, nos termos de Laclau e Mouffe (2004), indica o esvaziamento de sentido do significante *direitos humanos* dado pela admissão de um excesso de significados para possibilitar sua universalização e adoção por um conjunto cada vez mais amplo da diferença agrupada no interior de uma cadeia na qual o termo é um símbolo que, pela equivalência de sentido, é capaz de atender à heterogeneidade que ela contém. Para Laclau,

a ideia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originalmente como particularidade, quer dizer, para ter a função de representação universal a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Analisando a amplitude de sentidos com os quais o termo tem sido preenchido, Candau alerta para o fato de que, ao abranger aspectos como educação em valores, educação para o trânsito, direitos do consumidor, questões de gênero etc., corre-se o risco de ocultamento do seu caráter político,

terminando por reduzir [o termo] a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques (CANDAU, 2008, p. 81).

A diluição do significado de Educação em Direitos Humanos frente à amplitude dos temas que abrange para atender a demandas dos múltiplos campos que a significam é um aspecto pontuado em Dias (2007), em passagem na qual, afirmando que “o seu conteúdo comporta conhecimentos, memórias, valores, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais, práticas cotidianas”, ressalta que

é preciso, contudo, estar atento para que essa amplitude da Educação em Direitos Humanos não a descaracterize nem redunde em seu fracionamento em pequenos objetos atomizados que, costumeiramente, são sugeridos como penduricalhos curriculares, que podem tornar grotesco o currículo (escolar) (DIAS, 2007, p. 13).

A Entrevistada C aborda essa questão ao apontar como um dos elementos que dificultam a consecução de projetos propriamente escolares de Educação em

Direitos Humanos o que nomeia como uma expectativa imediatista direcionada ao poder público quando se trata da temática.

Uma coisa que é muito forte na discussão da temática de Educação em Direitos Humanos é que, como a sociedade é tão carente, o povo é tão carente de coisas básicas de sobrevivência, há imediatismo. Quando se coloca uma política na linha de direitos humanos, as pessoas querem de imediato ver resultados, isso é muito forte. Aí, vêm à tona questões das diversas áreas, da condição de sobrevivência até a condição de melhor inserção social. Isso pra nós ficou muito evidente... Por exemplo, lá em Pernambuco temos essa experiência, de criação de uma Gerência de Educação em Direitos Humanos dentro da Secretaria de Educação. Ali temos tido demandas de todas as ordens, que não são especificamente da educação, mas pela reivindicação do direito a bens sociais que a sociedade não tem. Por exemplo, chega um idoso reivindicando seus direitos. Tem questões da criança e adolescência, tem as questões dos diversos segmentos: negro, indígenas, a questão da homofobia, gênero fortíssimo... A gente tem que ter muita clareza, e eu discuto muito isso, inclusive agora no lócus de uma Secretaria de Estado: qual é o nosso foco enquanto Secretaria de Educação? Algumas demandas nós encaminhamos para outras secretarias. Mas a Secretaria de Educação, por mais importantes e legítimas que as reivindicações sejam, não é o campo que pode dar encaminhamento a tudo.

Situar essa multiplicidade de referências na constituição da área é importante para o entendimento dos temas e significações que preponderam nas proposições pedagógicas que vão se configurando no âmbito das disputas hegemônicas presentes no interior da cadeia equivalencial constituída por grupos diferentes articulados em função da demanda por direitos humanos.

A dimensão universal dentro da totalidade formada por esses grupos é configurada pela inserção comum na concepção moderna de escola como espaço de socialização de uma determinada cultura com vistas à formação para a cidadania e à construção da igualdade – o que, neste trabalho, nomeamos como função, finalidade e meta da escola moderna. Tal percepção atravessa todos os textos e pode ser apreendida, por exemplo, nos trechos a seguir:

A educação básica visa oferecer condições de acesso à cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola, cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos se apropriar dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (DIAS, 2007, p. 22).

A gente entende que a escola não é o único local, mas é um lugar privilegiado pra que a gente possa trabalhar na perspectiva de socialização da cultura da educação em direitos humanos (Entrevistada A).

A escola tem como função social sistematizar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Por isso, os processos educativos em geral, e principalmente aqueles que ocorrem em seu interior, constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura. Nessa direção, podemos afirmar que a educação comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura em direitos humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos (DIAS, 2007, p. 156).

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e a vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2007, p. 23).

A educação é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais, assim como o é a Educação em Direitos Humanos, que promove a formação crítica de sujeitos com potencial para agir em defesa e proteção da dignidade humana. A escola tem papel fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana (DIAS, 2007, p. 2).

[A Educação em Direitos Humanos está voltada a] desenvolver ações para a implementação de uma cultura de direitos humanos no sistema de ensino por meio da capacitação e desenvolvimento de outras atividades em Educação em Direitos Humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, lideranças comunitárias, profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e profissionais da área de saúde (REDH Brasil, p. 2).

Com base nessa construção comum relativa à escola, abordagens diferenciadas quanto ao sentido da ação pedagógica da Educação em Direitos Humanos podem ser identificadas, tentativas de preenchimento dos sentidos que deslizam na fronteira dos discursos jurídicos e do propriamente pedagógico.

3.4.2.1 Abordagem jurídica

A abordagem que emerge do campo jurídico ecoa do Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 1996), que, ao destacar o eixo *Educação e Cidadania*:

bases para uma cultura de direitos humanos, aponta como sentido da área educacional do campo: 1 - *Produção e distribuição da informação e conhecimento* e 2 - *Conscientização e mobilização pelos direitos humanos*.

É uma abordagem informada pela proposição de ampliar a exigibilidade quanto ao cumprimento dos direitos individuais e coletivos consagrados pelos direitos humanos. Destaca-se a ideia de processos educativos voltados à difusão de instrumentos de reconhecimento de direitos (leis; decretos; acordos; convenções); conscientização, sensibilização e mobilização relativa à assunção de posturas de defesa e proteção desses direitos; e socialização dos valores que fundamentam o campo dos direitos humanos – arcabouço jurídico, político e ético afirmado como constitutivos da *cultura dos direitos humanos*.

Na introdução do PNEDH (BRASIL, 2007), elementos dessa percepção podem ser apreendidos em passagem na qual a ideia de ação pedagógica é descrita:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (p. 17).

Essa definição é dada visando os já mencionados *eixos de atuação* focados no documento. Ao buscarmos no texto do eixo *educação básica* uma expressão de ação pedagógica relativa mais especificamente à escola, encontramos uma abordagem que reafirma os aspectos pontuados acima:

A Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

- a) Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (p. 23).

A força da perspectiva jurídica na constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos pode ser percebida menos pela explicitação do caráter informativo que a constitui do que pelos sinais e ausências que chamam nossa atenção quando examinamos os documentos. Exemplo disso pode ser extraído da leitura do REDH Brasil (Projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos) (BRASIL, 2007) e do material pedagógico elaborado para sua implementação (DIAS, 2007).

Do REDH Brasil ressaltamos dois aspectos que sinalizam a prevalência do campo jurídico-político na constituição da ideia de Educação em Direitos Humanos. O primeiro se destaca pela análise das instâncias da universidade que respondem pela concepção do projeto e pela sua coordenação e implementação. É um projeto coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB e pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Esse Núcleo, voltado ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão na área dos direitos humanos, tem caráter interdisciplinar; vinculado ao Gabinete do Reitor e ao Consuni – Conselho Universitário, é constituído por um conselho formado por professores da instituição. Em 2004¹³, o Conselho era composto por professores de sete diferentes departamentos assim distribuídos: Ciências Jurídicas, 6; Serviço Social, 3; História, 2; Sociologia, 2; Filosofia, 2; Psicologia, 2; Antropologia, 1.

O segundo aspecto diz respeito à referência teórica do projeto: dentre os 102 títulos relacionados na bibliografia, 50 tratam de temas focados na área de Direito; 30, de educação; e 32 de outros (Filosofia, política etc.). Entendemos esses *sinais* como expressão da força do polo jurídico do termo (direitos humanos) em relação ao polo pedagógico (educação) na concepção do projeto, o que é reforçado pela ausência do Departamento de Educação da universidade em um projeto institucional que foca a educação básica e se volta para a formação de professores.

No material pedagógico do curso (ZENAIDE, 2008) torna-se mais acentuada a percepção de que o norte de significação da ação pedagógica na área da Educação em Direitos Humanos se expressa muito mais pela dimensão jurídico-política do que pela dimensão educativa da questão dos direitos humanos, o que pode ser observado como característica do material já na análise dos temas que

¹³ Não localizamos informação mais atualizada relativa à composição do núcleo no endereço <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh>. Acesso em 13/05/2010.

aborda ou na organização temporal da carga horária do curso, da qual apenas 15 das 60 horas presenciais são destinadas ao debate de questões focadas na educação escolar. Os quatro módulos se desdobram em 34 temas diferentes:

Módulo I – Fundamentos histórico-filosóficos dos direitos humanos

1. O que são direitos humanos?
2. O fundamento dos direitos humanos
3. O sujeito dos direitos humanos
4. Ética, educação e direitos humanos
5. Liberdade, igualdade e fraternidade na construção dos direitos humanos
6. O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948
7. Direitos humanos, considerações sobre fundamento e validade de um projeto político à luz do desenvolvimento
8. Direitos humanos e memória
9. Oficina: direitos humanos

Módulo II – Fundamentos políticos e jurídicos da Educação em Direitos Humanos

10. Viver a democracia: uma breve análise sobre democracia, direitos humanos e cidadania
11. PNDE e PNEDH
12. Plano de ação em Educação em e para Direitos Humanos na educação básica
13. Fundamentos constitucionais e marcos jurídicos internacionais dos direitos humanos do trabalhador
14. Atividade 1 – Reflexão e debate sobre cotas na educação superior pública
15. Atividade 2 – Possibilidades da interdisciplinaridade
16. Atividade 3 – Ampliação do repertório didático-pedagógico dos professores/educadores cursistas

Módulo III – Fundamentos culturais da Educação em Direitos Humanos

17. Modernidade, globalização e diversidade cultural
18. Nós e eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo
19. Diversidade cultural ou conversas a propósito do Brasil plural
20. Diversidade de gênero – mulheres
21. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT)
22. História da infância e do mundo adulto
23. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas
24. Diversidade religiosa
25. Mídia e direitos humanos

Módulo IV – Fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos

26. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito
27. Democracia e direitos humanos – reflexão para os jovens
28. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos
29. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar
30. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos
31. O diálogo na construção do currículo em Educação para os Direitos Humanos
32. Educação em Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas
33. Formação de educadores/as em/para os direitos humanos: um horizonte de sentido – uma maneira de fazer – uma forma de ser
34. Metodologias participativas em Educação para os direitos humanos

A análise do conteúdo dos documentos não desfaz essa impressão de prevalência do campo do direito sobre o da educação no processo de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos. Com exceção de alguns textos, notadamente os do Módulo IV (não todos), a falta de base de argumentação

pedagógica ou de preocupação por articular os temas tratados à problemática escolar é uma ausência que fala do que está presente no campo de disputa discursiva na área, tanto quanto revela a recorrência de descrições, listagens e comentários sobre leis, decretos, acordos internacionais, convenções etc. relacionadas à conquista de direitos ao longo da história da humanidade. O grau de relevância atribuída ao conhecimento do amparo jurídico-político dos direitos humanos como objeto pedagógico da Educação em Direitos Humanos pode ser indicado pela passagem a seguir, na qual é afirmado que

a Educação em e para os Direitos Humanos demanda o conhecimento de um amplo leque de instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos indicados no quadro adiante (DIAS, 2007, p. 129).

Ao final desse trecho, segue-se uma lista intitulada como *marcos jurídico-políticos para a Educação em e para os Direitos Humanos*, em uma sequência de 195 itens que remontam desde a *Constituição Imperial* de 1820 (indicada como um dentre os 80 marcos nacionais) e a *Magna Carta*, documento inglês de 1215 (abrindo a lista dos 115 marcos internacionais). Considerando que o texto mencionado compõe o Módulo IV, dedicado aos fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos, pode-se avaliar o peso do discurso jurídico na disputa hegemônica por significação do currículo de Educação em Direitos Humanos, configurando a atribuição de um sentido eminentemente informativo à ação pedagógica na área, dado que as conquistas jurídicas são apresentadas exaustivamente nos quatro módulos, sem o estabelecimento de um elo com a educação ou com a escola. São apresentadas como algo que precisa ser defendido, e esse é o sentido da Educação em Direitos Humanos na perspectiva jurídica: preparar as pessoas para a defesa dos direitos conquistados e inscritos na lei.

3.4.2.2 Abordagem pedagógica

A abordagem pedagógica quanto ao sentido da Educação em Direitos Humanos é compreendida como algo que extrapola o sentido marcadamente informativo delimitado pela perspectiva jurídica para enfatizar sua dimensão formativa – no caso, a formação de sujeitos de direitos com potencial de ação

transformadora na sociedade. Constituída a partir do campo discursivo da educação, os sentidos da educação escolar e da Educação em Direitos Humanos se interpenetram, relacionando ambas, nessa perspectiva, a processos de conscientização que possibilitem a consolidação da democracia, promoção da cidadania participativa, superação da exploração e das desigualdades sociais.

Falar em Educação, substancialmente, é falar em Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, ela se reveste de uma intencionalidade emancipatória, de um compromisso para criar possibilidades, opções históricas para os seres humanos mediante a formação de subjetividades compreensíveis e sensíveis à igualdade na diferença, à liberdade com autonomia, à responsabilidade e solidariedade, à tolerância (DIAS, 2007, p. 13).

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica (BRASIL, 2007, p. 23).

A Educação em Direitos Humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 23).

Marcadamente influenciada pela obra de Paulo Freire, essa perspectiva parte de fragmentos amplamente difundidos e reiterados pelo discurso crítico: democracia, cidadania, autonomia, transformação social, participação etc., questões que aparecem enfocadas de muitas formas, como se pode identificar nos trechos a seguir:

À escola, local por excelência de sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, compete implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, **que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação**. Para tanto, é fundamental que a Educação em Direitos Humanos seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia (DIAS, 2007, p. 24).

A Educação em/para os Direitos Humanos deve transversalizar todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana. Para tanto, faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os direitos humanos (ZENAIDE, 2008, p. 159).

Aparece aqui um importante e consolidado elemento na construção do sentido de Educação em Direitos Humanos presente nos documentos, o que se expressa pela afirmação da Educação em Direitos Humanos como estratégia de difusão da *cultura de direitos humanos* compreendida como arcabouço jurídico,

parâmetro ético e projeto político de validade universal. Situando a escola, como aponta o discurso crítico, como instituição cuja função é a socialização da cultura expropriada das classes subalternas pelas classes dominantes, a Educação em Direitos Humanos é representada como instrumento de transformação social, consolidação da democracia e promoção da cidadania.

Socializar em direitos humanos implica implantar processos educativos que possam **difundir**, se não para absolutamente todos (esse é o horizonte desejável), mas para o maior número possível de pessoas, **concepções e práticas culturais para que elas se percebam e se formem como sujeitos detentores de direitos** porque sujeitos de dignidade. **Isso significa que as pessoas**, mediante processos educativos assim direcionados, **tomem consciência da sua natureza humana** e que lhes sejam possibilitadas condições para lutarem e exigirem a realização do seu ser humano. Em síntese, que tais **processos visem tornar humanos os seres humanos** (DIAS, 2007, p. 5).

Na medida em que a educação e a Educação em Direitos Humanos for contextualizada segundo os princípios da dignidade humana mais a diversidade sociocultural, os processos educacionais serão, necessariamente, populares, tanto porque contemplarão os modos de produzir cultura da grande maioria da população quanto os modos de produzir cultura mais especializados, por enquanto restritamente socializados para grupos privilegiados. Ambas as produções constituem patrimônio da espécie. Para um terceiro e diverso ângulo da questão é preciso estar alerta, porque se constitui em equívoco: o embate entre os que, imbuídos de uma visão elitista, são defensores de transmissão de conteúdos nos moldes vigentes no ensino, que pecam pela abstração e descontextualização, portanto sem agenciamento dos conhecimentos para a vida; e os que, sob uma visão populista, secundarizam os conhecimentos em nome apenas do agenciamento. Conhecimentos + agenciamento é a articulação necessária para uma educação para a vida e, em seu âmbito, o exercício profissional (DIAS, 2007, p. 16).

A Educação em Direitos Humanos deve ser uma tematização recorrente, e não pontual, eventual, extraordinária. Em suma: cumpre convertê-la em um exercício constante de um modo de vida pautado pela cultura dos direitos humanos (DIAS, 2007, p. 17).

A socialização nos e para os Direitos Humanos, na medida em que forma sujeitos autônomos e conscientes de sua dignidade, desenvolve a potência individual e coletiva, agencia as pessoas no sentido do protagonismo, da participação no mundo da vida. Sensibiliza-as para a justiça social, preparando-as para a inclusão, para ações afirmativas da dignidade (DIAS, 2007, p. 21).

Entendo que a escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor. Se almeja a educação para a cidadania, sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade. E quais seriam esses valores a serem trabalhados nas escolas? A premissa que utilizamos é a da existência de alguns valores definidos como valores universalmente desejáveis. Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Dessa maneira, os princípios presentes na referida Declaração devem ser guias de referência para a elaboração

de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas (ZENAIDE, 2008, p. 125).

Analisando esses trechos, destacamos que o currículo de Educação em Direitos Humanos se constitui como produto híbrido de negociação que se dá na fronteira das significações jurídica e pedagógica da área, na qual esses diferentes enfoques transitam, dialogam, negociam e constroem identidade pela equivalência de sentidos atribuídos a direitos humanos – equivalência constituída frente à configuração das sociedades contemporâneas, marcada pela intensificação das relações multiculturais e aumento de visibilidade das estratégias colonialistas no trato das questões que advêm do encontro da diferença em um mundo no qual o discurso colonial é em larga medida naturalizado.

Em outras palavras, queremos destacar que tal identidade é forjada pela equivalência de sentido atribuído a *direitos humanos* no âmbito dos diferentes discursos liberal e crítico. Na perspectiva liberal, as questões da igualdade, da cidadania, da democracia e demais fragmentos que comportam o ideário da modernidade são admitidas sem que se questionem as condições políticas de produção da diferença, da formalidade democrática e do autoritarismo como inerentes ao modelo social configurado pelo liberalismo. Do ponto de vista da relação com a diferença, é possível identificar tal perspectiva com uma abordagem *funcional* que propõe formas pacíficas de convivência mas não questiona a relação de dominação, o que se traduz por uma aceitação de direitos humanos como um arcabouço jurídico e ético que visa a melhoria ou o aperfeiçoamento da sociedade sem que se questione o modelo vigente.

A perspectiva crítica de direitos humanos destaca-se pela afirmação de compromisso com a transformação social, o que é enunciado como construção de uma cidadania crítica e participativa, abordando direitos humanos como “mediação para a construção de um projeto alternativo de sociedade, inclusivo, sustentável e plural” (CANDAU, 2008, p. 90).

Ao analisar os trechos acima, vemos que as perspectivas liberal e crítica se hibridizam, construindo um discurso que reafirma a Educação em Direitos Humanos como espaço de socialização da cultura dos direitos humanos e de difusão dos mecanismos e instrumentos de proteção desses direitos como conteúdo da área que

deve ser desenvolvido em um processo pedagógico afirmativo da autonomia, participação e diálogo.

Percebemos que, operando com a lógica de direitos humanos como uma cultura dada (a cultura dos direitos humanos), vai sendo forjado um discurso pedagógico que não escapa da marca diretiva que prescreve aonde se deve chegar e investe na normatização como elemento fundamental para alcançar o ponto pré-almejado. Ou seja, uma forte presença do discurso crítico na significação e afirmação de autonomia que, quando se aproxima da escola, contraditoriamente o faz prescrevendo e normatizando o que nela deve ser feito, o que nela deve ser tratado. A ambiguidade da convivência entre participação e normatização, autonomia e prescrição (que já apontamos em relação aos processos de constituição de políticas públicas nas áreas de currículo e de formação de professores) que se pode apreender nos trechos em questão é uma marca que atravessa todo o material analisado e resulta em abordagem pedagógica respaldada por acepções prescritivas, normativas e instrumentais.

3.4.3 Textos curriculares: marcas discursivas

A internacionalização da economia e a reconfiguração do poder no cenário mundial, com sua desterritorialização (BAUMAN,1999) são aspectos político-econômicos que, nas últimas décadas do século passado, precipitaram uma sensível desestabilização da ordem cultural global, cujas referências locais pareciam, ao pensamento moderno, bem acomodadas e impermeabilizadas pelas fronteiras geopolíticas.

O recrudescimento de conflitos étnico-religiosos e de movimentos nacionalistas reeditados em função dos deslocamentos diaspóricos que se intensificaram devido ao avanço vertiginoso dos processos de globalização trouxe à tona a questão da diferença como tema inescapável da contemporaneidade. Para a compreensão dos fenômenos sociais, tal contexto propicia o alargamento da

perspectiva analítica dominante – que reduz a política ao âmbito da ética e da economia – e propõe perspectivas alternativas da própria ideia de democracia, modernamente associada à tarefa irrealizável de superar o conflito, aspecto inevitável da convivência com o *outro*. Nesse quadro, perspectivas de reconhecimento e afirmação do *outro* ganham fôlego no debate relativo à diferença cultural, o que se ajusta com dificuldade ao pilar universalista das concepções moderna e contemporânea de direitos humanos. Como observa Sacavino,

a globalização veio estabelecer uma tensão fundamental na concepção dos direitos humanos, pois a liberalização da economia, a flexibilização das noções de soberania nacional e o próprio processo de internacionalização dos direitos humanos acabaram por colocar no centro das discussões a própria diferença entre as culturas – que questiona a universalidade – e a flexibilização dos direitos sociais pós-Consenso de Washington – que coloca em risco a indivisibilidade –, características básicas do discurso dos direitos humanos até o presente momento (2008, p. 54).

Configura-se, assim, a ambivalência dos processos sociais contemporâneos, pois, se a globalização estabelece padrões econômicos, sociais e políticos uniformizados – o que Santos (2004a) chamaria de *globalização de cima para baixo* – também configura um exterior constitutivo de práticas sociais que articulam grupos distintos, que negociam impulsionados pela necessidade comum de enfrentamento da condição de preconceito, discriminação e processos culturais homogeneizantes, produzindo identidades contingentes pela equivalência da diferença que representam.

Em termos de significação de direitos humanos, a radicalização do processo de globalização é, assim, a condição de emergência de disputas hegemônicas cujo campo discursivo se apresenta como arena de resistências, conflitos, hibridação e enunciação em torno dos significantes que o constituem, dentre os quais centralmente se destacam as tensões entre universalismo/particularismo e diferença/igualdade.

3.4.3.1 Universal/Particular

A noção de direitos como construção histórica e social é o princípio a partir do qual os direitos humanos são abordados como cultura universal; a partir dessa

condição têm-se sustentado a validade e a importância da sua socialização via processos escolares. Na maioria dos textos curriculares analisados, tal universalidade é tratada como um dado que não necessita ser problematizado – é uma verdade da qual se parte, um princípio sem o qual direitos humanos seriam impensáveis.

Ao rejeitar a pretensão universalizante característica da construção da ideia de direitos humanos, não desconsideramos a importância da mobilização pelo diálogo e busca de formas não violentas de relação da diferença que tem movido grupos que se articulam pela promoção e defesa do que é significado como direitos humanos na contemporaneidade ocidental. Contudo, queremos deslocar o eixo em torno do qual o debate vem sendo desenvolvido, por considerar que encontra-se esgotada sua capacidade de oferecer compreensões alternativas à questão da relação universal/particular, dada a circularidade da argumentação que, com diferentes enfoques, empenha-se em afirmar o caráter supracultural dos princípios enunciados pelos direitos humanos, ora sustentando a existência de uma essência capaz de conter toda diferença – o que resulta na afirmação de uma universalidade multicultural, ora buscando compatibilizar ou superar o dilema entre universalismo e particularismo – o que parte do princípio da incompatibilidade entre ambos.

Optamos por trabalhar a questão a partir do modo como Laclau e Mouffe (2004) abordam a constituição do social, compreensão na qual as disputas entre diferentes *particulares* resultam na hegemonia daquele que, em determinado momento, é capaz de apresentar seus objetivos como relativos às demandas de outros grupos, o que possibilita que seus conteúdos sejam divulgados como universais. Assim, o universal é um particular que em determinado momento alcança a condição de universal por adquirir a capacidade de articular em torno de si outros discursos, tornando-se hegemônico. Mas isso não suprime os particulares representados provisoriamente por ele. Essa é a relação política: uma relação na qual os particulares estão permanentemente em disputa hegemônica pela condição de representar o todo.

Nessa perspectiva, rompe-se com o entendimento de universal e particular como polos opostos, excludentes, para admitir que universal e particular são dimensões em disputa, aspectos constitutivos do social, posto que são elementos inerentes à relação política. Então, já não se trata de estabelecer se existe ou não

um universal, mas de procurar entender em que condições os discursos particulares disputam hegemonia – ou buscam se universalizar.

Ao abordar essas questões a partir dos documentos analisados, percebemos que é nas diferentes apreensões do termo cultura que se torna possível perceber as ambiguidades que permeiam o campo e o modo como se constitui sua acepção universalista, cuja hegemonia pensamos ser importante questionar.

As passagens a seguir, extraídas do *PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos)* e dos *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar*, referendam a relevância do fragmento “cultura” na construção discursiva da área e trazem elementos importantes quanto às significações que circulam, negociam e se hibridizam nesse processo.

1 - Todos os seres humanos são produtores de cultura, que é transmitida de geração a geração, como repertório material e simbólico necessário à reprodução da espécie [...]; também é re-produção, produzir novamente, respostas inéditas que os seres humanos criam, material e simbolicamente, frente aos novos desafios. Como conjunto de práticas de socialização da cultura, a educação deve propiciar o acesso à cultura para todos os membros da espécie humana (DIAS, 2007, p. 12).

2 - A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais (Brasil, 2007, p. 23).

3 - Todo processo educativo é processo socializador de uma coletividade humana, de um grupo social, de um indivíduo, em uma determinada cultura. Portanto, a Educação em Direitos Humanos é um processo de socialização em uma cultura de direitos humanos (DIAS, 2007, p. 5).

4 - A cultura e, portanto, a socialização/educação em direitos humanos, para se concretizarem, devem permear todos os âmbitos ou ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores/educativos. Em todas as esferas em que couber a promoção da Educação em Direitos Humanos, deve ser comum a sua implementação segundo os princípios próprios à cultura dos direitos humanos. Assim, explicitar os princípios da cultura dos direitos humanos é explicitar os princípios de Educação em Direitos Humanos (DIAS, 2007, p. 6).

5 - A produção da cultura é uma atribuição inerente a todos os seres humanos. Por coerência, a educação e a Educação em Direitos Humanos, como seus processos socializadores, não são apanágio apenas de determinados grupos sociais que se autoatribuem essa prerrogativa e, por palavras e atos, em discursos e práticas sociais, buscam simbolizar a incapacidade do Outro para produzir cultura (DIAS, 2007, p. 15).

Observamos que a significação assumida para o termo desliza na fronteira entre acepções de cultura como repertório, patrimônio, arcabouço de saberes que cabe à escola socializar – o que propõe a ideia de cultura como objeto de ensino

(MACEDO, 2004) – e significações de cultura que incorporam elementos de abordagens discursivas, permitindo que cultura seja admitida como enunciação, como produção partilhada na prática social, devendo a escola, segundo o entendimento expresso nos textos em questão, desenvolver a conscientização, disponibilizar os instrumentos de reflexão crítica e viabilizar situações que favoreçam tal produção. Mas é oportuno ressaltar que essa construção, ao mesmo tempo que afirma que cultura não é um elemento fixo a ser socializado e que sua produção não é privilégio de grupos específicos, condiciona sua consecução ao domínio de determinados conhecimentos e habilidades identificados com determinados grupos, o que os coloca em um patamar diferenciado em relação aos demais.

No bojo desse movimento de hibridação no qual o significante cultura ganha sentidos ambivalentes, a noção de direitos humanos como elemento propulsor da luta pela superação de estados de submissão, condição para a transformação social, produz um discurso de educação informado pela ideia de que,

como conjunto de práticas de socialização da cultura, a educação deve propiciar o acesso à cultura para todos os membros da espécie humana. Daí porque a educação é um direito humano público subjetivo e inalienável, simultaneamente um fim em si (o direito ao patrimônio da espécie) e um direito-meio indispensável às sociedades, grupos sociais e indivíduos para a consecução dos demais direitos humanos (esse patrimônio propicia recursos cognitivos, emocionais, valorativos etc. para a compreensão e intervenção das pessoas nas demais dimensões da vida humana) (DIAS, 2007, p.13).

Esta noção se aproxima mais da proposição de Educação em Direitos Humanos como espaço de socialização da cultura dos direitos humanos (o que sugere a afirmação de uma cultura já dada), tal como indicam os trechos 3 e 4, do que da ideia de que a função educativa da área deva voltar-se para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos (ideia que supõe processo de construção), como apreende-se dos trechos 2 e 5 e pode ser relacionado à passagem a seguir, na qual, explicitando um princípio educativo da Educação em Direitos Humanos, os processos participativos são destacados e descrito como

instauração de processos democráticos de ensino-aprendizagem que rompam com a tradição do argumento de autoridade, isto é, a imposição da visão hegemônica de determinado(s) grupo(s) sociais sobre outros. Muitas vezes, os mediadores (os “ditos” educadores) não têm sequer consciência de que são ventríloquos da dominação, portadores de um discurso alheio, e que são, portanto, também subalternizados (DIAS, 2007, p. 15).

O quinto trecho destacado traz ao campo de disputa discursiva uma percepção já marcada pela ideia de relações de poder presentes no ato de

significação de cultura, dando destaque ao embate da diferença e da submissão do outro justificada pela sua representação como incapaz e pela divulgação do seu saber como inferior.

Considerando o conjunto dos textos analisados, esta parece ser o que, nos termos analíticos de Laclau e Mouffe (2004), poderíamos designar como apropriação agonística na disputa pela significação de Educação em Direitos Humanos, posto constituir-se como uma espécie de negociação que agrega ao discurso hegemônico uma discursividade que não corresponde aos pressupostos que permanece afirmando (como o da universalidade e objetividade, por exemplo). Com isso, as alusões ao caráter produtivo das práticas culturais parecem se configurar como uma articulação discursiva que resulta mais numa legitimação do discurso hegemônico do que na confirmação de uma prática enunciatória produzida pelo encontro da diferença. A produção cultural híbrida resultante das disputas de poder e configuradora de enunciação é um processo que lida, ao mesmo tempo, com tradição e performance, repetição e criação, configurando o que Bhabha (2003, p. 186) designa como *ambivalência enunciatória da cultura*, mas não tem uma essência a ser apreendida, questão que traz à tona a temática da universalidade dos direitos humanos, proposição que não comporta a ideia de cultura como enunciação. A afirmação do universal é uma fixação que se fecha à ideia de enunciação. Ao afirmar uma cultura como universal, está-se indicando que está pronta, já configurada, caso contrário não poderia ser enunciada dessa forma, posto não ser possível dar por universal, antecipadamente, o imprevisível *vir a ser*. Assim é, como sugerem os trechos a seguir, a compreensão de cultura a partir da qual se constitui a significação de direitos humanos: um arcabouço de princípios éticos e políticos (objetividade a ser alcançada) cuja origem se fixa no tempo e no espaço (tradição a ser socializada).

Essa cultura – pode-se dizer – ainda é bastante nova, pois, em 2008, se completam apenas sessenta anos da formalização dos direitos humanos como uma perspectiva universal para a defesa e garantia da dignidade dos seres humanos (DIAS, 2007, p.5).

A cultura em direitos humanos se fez, historicamente, como uma cultura de criticidade ao status quo vigente em várias épocas e sociedades, concretizada em denúncias de injustiças sociais, de tolhimento à liberdade de pensamento e locomoção, de cerceamento ao exercício da política, bem como em lutas contra tais restrições e por mudanças sociais para suprimi-las. E se faz como uma cultura de criticidade na medida em que aponta um horizonte ético-político para que os direitos humanos sejam garantidos (DIAS, 2007, p. 17).

O caráter político da afirmação da universalidade dos direitos humanos se evidencia na passagem a seguir, na qual *dignidade*, elemento apresentado como inerente aos seres humanos, vem condicionado pela consecução de determinado modelo de Estado com sua concepção de poder e de organização política e social.

A concretização dos princípios políticos – cidadania, participação com autonomia, liberdade, responsabilização republicana, segurança para a vida, democracia e dialogicidade – articulados com os princípios éticos dos direitos humanos reúne as orientações ou diretrizes indispensáveis, com potencialidades suficientes para, se implementados, dotarem a sociedade de condições para socializar a atribuição de dignidade aos seus sujeitos cidadãos: para os que já são dela portadores, no sentido de que seja garantida; para os que ainda não o sejam, poderem vir a ser, mediante ações de reparação e justiça social. Por isso, a socialização educativa em direitos humanos, nos vários espaços de sua efetivação, obrigatoriamente, deve ser transversalizada por tais princípios, constituindo novas subjetividades nos sujeitos educandos, mediante processos reflexivos e de desenvolvimento de sensibilidades para os direitos humanos. A construção de valores e atitudes com essa predisposição significa a formação em uma cultura em que a postulação de igualdade e justiça social, cidadania e democracia e diálogo cívico se torne referencial paradigmático. E, desse modo, seja desconstruída a cultura de subalternidade, da dádiva, do favor, pela instituição e constituição da cultura de direitos. Nesse direcionamento ético-político e educacional, é imprescindível que essa cultura em direitos humanos seja uma cultura de **não-retorno aos totalitarismos**, de **nunca mais** a experiências que afrontam a humanidade (DIAS, 2007, p. 12).

Expressa-se assim uma significação de direitos humanos constituída a partir da versão crítica do pensamento moderno. Uma versão que confirma sua matriz quando, ao reclamar cidadania, democracia, autonomia, liberdade etc., o faz reafirmando a universalidade de uma *cultura de direitos* constituída em tempo e local determinados, e esta é a condição de legitimação para que tal significado local se tornasse hegemônico.

Não queremos negar a qualidade de universal que determinados discursos assumem, mas ressaltar como premissas que orientam nossa análise a percepção de que: a) o que se afirma como universal é um localismo que se globalizou, ou seja, não é algo intrinsecamente universal, mas discursivamente construído como tal em função de disputas políticas que hegemonomizam determinados significados particulares; b) é útil admitir que a força de discursos hegemônicos é contingente e provisória. Um discurso válido em todos os tempos e lugares (condição de universalidade) só pode ser admitido na hipótese improvável de inexistência de disputas políticas (o que só se daria com o aniquilamento da diferença, ou seja, de todos os outros particulares, e resultaria no fim dos discursos sobre democracia articulados na modernidade); c) a afirmação de direitos humanos universais como

uma construção cultural só é aceitável no bojo de uma significação de cultura como artefato fixo. É no âmbito dessas premissas que nos voltamos para a análise dos textos curriculares em questão.

Os *Subsídios*, por exemplo, situam no século XVII (em suposta referência ao início da modernidade) a constituição do que nomeia como *cultura dos direitos*, apontando o ano de 1948 (em alusão, possivelmente, à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*) como o marco da Cultura dos Direitos Humanos por trazer

uma clara intencionalidade política dos seus mentores, de que ela se torne efetivamente universal, alcance a abrangência da espécie humana nas mais diversas dimensões de sua existência (DIAS, 2007, p. 5).

O ideal de transformação social e superação da opressão associado à afirmação do caráter universal de uma cultura (sobretudo sabendo-a construída segundo as bases conceituais que se pretende criticar) poderia ser tomado como forte contradição se não considerássemos que os princípios da modernidade – fundados no pensamento ocidental – alimentam tanto o pensamento crítico quanto o liberal. Trata-se, portanto, de uma disputa hegemônica no interior de um universo conceitual que gerou paradigmas diferentes, mas associados. Assim, por um lado a abordagem crítica distingue-se do pensamento positivista ao produzir o questionamento da neutralidade e construir categorias de análise a partir das dimensões política e ideológica das relações sociais, assumindo compromisso com a transformação da sociedade. Por outro lado, mantém do paradigma liberal a convicção de que existe uma verdade universalmente válida, que essa verdade repousa no saber/cultura elaborada (expropriada e às vezes ideologizada) e nos princípios políticos e éticos fundados pela ideia moderna de democracia, considerada condição de reconhecimento e exercício da dignidade humana.

Felizmente, na contraface da trajetória histórica, a humanidade vem construindo caminhos visando à participação política com autonomia, através de experiências que se consolidaram em um princípio indispensável aos direitos humanos: a democracia. Somente sociedades democráticas, em que a todas as pessoas seja garantido o estatuto multidimensional de cidadão, possibilitarão a sua dignidade como ser humano. A democracia precisa, pois, ser assumida como valor permanente e dotada de uma qualidade ética que oportunize condições simétricas de participação. A ética democrática pressupõe igualdade, liberdade e solidariedade. Pressupõe conceber os cidadãos como sujeitos de direitos (DIAS, 2007, p. 10).

Afirma-se, com isso, que fora da lógica moderna não existem direitos humanos, ou, em outras palavras, uma produção local da discursividade do ocidente europeu – *democracia* – é condição para a existência de algo cuja universalidade é

ponto de referência basilar e inegociável. Esse é um princípio praticamente inquestionável no corpo dos documentos analisados. Nos diferentes textos, uns problematizam para em seguida sustentar, outros remetem à universalidade dos direitos humanos como um dado, todos referendando a ideia de que os parâmetros éticos e o projeto político dos direitos humanos são condição de humanidade posicionada acima das diferenças culturais, como se pode depreender das passagens a seguir, extraídas de textos do documento de capacitação dos docentes (Zenaide, 2008), nos quais são explicitados os fundamentos histórico-filosóficos dos direitos humanos.

Direitos humanos guardam relação com valores e interesses que julgamos ser fundamentais e que não podem ser barganhados por outros valores ou interesses secundários (ZENAIDE, 2008, p. 17).

Não ser universal não significa que não deveriam ser universalizados de forma democrática e respeitosa da diversidade cultural (Zenaide, 2008, p. 18).

Direitos Humanos têm valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens em todos os tempos e sociedades (Zenaide, 2008, p. 24).

Direitos humanos [...] tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão (ZENAIDE, 2008, p. 24).

Esses que são explicitados como os fundamentos dos direitos humanos resultam na base de significação de escola e de Educação em Direitos Humanos. Pode-se afirmar que, a rigor, atravessa os textos uma aceção de papel da escola e da Educação em Direitos Humanos como algo substancialmente idêntico: uma intencionalidade emancipatória realizável pela conquista da cidadania que a escolarização possibilita e uma opção histórica por sociedades democráticas entendidas como igualitárias – finalidade e meta da escola moderna. A função de socialização cultural atribuída modernamente à escola é igualmente reconhecida como função da Educação em Direitos Humanos, como explicitado nas passagens a seguir:

Em uma sociedade cujo sentido prevalecente tem sido a acumulação de riquezas e que, em decorrência, legitima a exploração de pessoas por outras pessoas, de classes e grupos sociais por outras classes e grupos sociais, e a **apropriação da Cultura de forma privada, por determinados segmentos sociais em detrimento de outros**, nem todos os espaços socializadores de cultura desenvolvem a socialização de uma cultura de direitos humanos porque não a concebem nem a praticam como patrimônio da espécie. A centralidade dessa socialização cabe, de forma inquestionável, à escola, porque é essa instituição que promove (ou deve fazê-lo) um **ensino de conhecimentos sistematizados, como transmissão do patrimônio cultural e como produção de novos conhecimentos, aí inclusos os procedimentos que possibilitem aos sujeitos exercer essa produção ao longo**

de suas vidas. A Escola, portanto, em todos os níveis ou etapas de ensino, tem uma função social relevante, na medida em que se constitui na **correia de transmissão da cultura** de uma coletividade, de modo sistemático e organizado (DIAS, 2007, p. 19; grifos nossos).

Além da inspiração do discurso da Educação em Direitos Humanos na perspectiva crítica do pensamento moderno relativo à escola, sua meta, função e finalidade, este trecho dos *Subsídios* reconduz à questão cultural, acentuando sua centralidade tanto na acepção de currículo escolar quanto na construção discursiva do campo da Educação em Direitos Humanos.

A primeira questão grifada refere-se à ideia de cultura como uma riqueza, arcabouço de saberes produzidos socialmente ao longo da história. Parte-se do entendimento de que cultura/conhecimento não é algo pronto e acabado e sugere-se que sua produção está vinculada ao domínio de certos procedimentos.

A segunda diz respeito à compreensão da escola como instituição cujo papel é socializar essa cultura (saber elaborado) e assegurar o domínio desses procedimentos capacitadores para o exercício da produção cultural. Por essa visão, a escola será democrática na medida em que se constituir em espaço de difusão dessa cultura e dessas capacidades para todas as pessoas, e não só para as elites pois, conforme indicado nos *Subsídios* em referência ao significado da Educação em Direitos Humanos, “explicitar os princípios da cultura dos direitos humanos é explicitar os princípios da Educação em Direitos Humanos” (DIAS, 2007, pg. 7).

A terceira ideia se traduz pela compreensão das relações sociais como relações desiguais de exploração de *classes e grupos sociais por outras classes e grupos sociais* e pela afirmação da educação, consubstanciada pela cultura dos direitos humanos, como elemento propulsor da luta pela superação de estados de submissão, condição para a transformação social.

Sem desconsiderar a relevância das abordagens críticas no âmbito das formulações modernas, cuja contribuição traz a ideia de direitos do campo individual para o social e coletivo – ampliando o espectro e aprofundando o alcance do que se entende por direitos humanos –, é produtivo reconhecer o seu limite para explicar questões como a convivência multicultural, que emergem com força frente à intensificação do fenômeno da globalização e sugerem uma abordagem que considere a complexidade da constituição do social para além dos binarismos explorado/explorador; dominante/dominado, selvagem/civilizado. A resignificação

dos direitos humanos passa pelo deslocamento da ideia de que no confronto entre esses polos (e na exclusão de um deles) situa-se o campo da promoção e defesa de direitos universais abordados como expressão de um horizonte de igualdade e justiça, objetividade a ser alcançada pelas lutas sociais, em que se destaca a mediação de uma educação centrada na conscientização, no desenvolvimento da criticidade e da resistência. E é no âmbito do debate sobre questões relativas a cultura que a consolidada expressão do pensamento crítico na constituição da ideia de escola, de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos encontra um embate que, não sendo pura resistência, abre-se à possibilidade de enunciação.

3.4.3.2 Igualdade e diferença

Nos documentos que analisamos, vemos que as questões da diferença e da igualdade são o fio condutor da argumentação relativa à afirmação dos direitos humanos e dos fundamentos e proposições relativas a processos educativos na área. Apesar disso, chama atenção o fato de essas questões serem abordadas sem uma problematização que busque situá-las no âmbito do debate que tem gerado tantos questionamentos relativos às acepções de *igualdade e diferença*, o que confirma a forte hegemonia do discurso moderno na significação do campo, prevalecendo na construção do currículo de Educação em Direitos Humanos.

A temática encontra destaque já na introdução dos *Subsídios*, quando é proposta a contextualização da Educação em Direitos Humanos a partir dos *inúmeros processos sócio-históricos da contemporaneidade* (DIAS, 2007, p. 3), cujos elementos configuradores são descritos como:

- a) as lutas anticoloniais na Ásia e na África, [...] visibilizando, pois, a questão das **diferenças culturais entre povos e etnias e a problemática de sua convivência**;
- b) as transformações no mercado de trabalho, sobretudo com a participação das **mulheres**, possibilitando a construção de percepções e ações relativas a **diferenças de gênero**, [...], em articulação com um movimento de liberação sexual [...] das **diferenças de orientação sexual** (do movimento gay para o movimento GLBTS);
- c) o movimento negro nos Estados Unidos, dos anos de 1960, de luta contra o apartheid socioétnico, a que se soma outra luta igualmente antiapartheid, na África do Sul, dando visibilidade à **questão da discriminação contra os negros**;
- d) as lutas dos povos indígenas, em vários países da América Latina [...];

e) as manifestações estudantis, dos finais dos anos 1960, [...] apontando a **inadequação das instituições do establishment às novas demandas socioculturais da juventude;**

f) a reestruturação capitalista, a partir dos anos 1970, desencadeando profundas mudanças nos processos produtivos e de trabalho, de que vêm resultando fortes impactos nas relações trabalhistas [...]. Desse e nesse processo, conhecido como globalização, emerge a **questão da inclusão social**, para os milhões de pessoas excluídas do mercado e do acesso a políticas sociais distributivas ou nem mesmo às compensatórias. Por outro lado [...] a perspectiva de uma cultura global [...] tem posto em debate a **questão das persistências das culturas locais e suas possibilidades de preservação;**

g) a reação contra a globalização, que vem construindo uma contraglobalização [...] através da constituição de centenas e centenas de movimentos identitários de diversas naturezas (étnicos, de gênero, de orientação sexual, de faixa etária etc.) [que tem] expressado suas **reivindicações de inclusão e de respeito à diversidade;**

h) o terrorismo de várias procedências (localizados em Estados nacionais, como os casos da Irlanda e do País Basco), mas, sobretudo, islâmico, [...] que, então, coloca à tona e em discussão a **problemática das diferenças culturais entre o Ocidente e o Oriente, o confronto entre civilizações;**

i) os movimentos de defesa e preservação do **meio ambiente**, que têm sinalizado para os **patrimônios ecológicos que devem ser cuidados, para a sobrevivência da espécie humana**, ameaçada pela apropriação destrutiva dos recursos naturais.

Destaque-se que, dentre os nove elementos elencados, oito se relacionam diretamente a maior visibilidade, expressividade e centralidade da questão da diferença – cultural, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, geracional, civilizatória – referida a contextos de disputa política na qual a diferença é admitida como o *outro excluído* que negros, índios, mulheres, jovens etc. corporificam estruturando uma totalidade a base de identidades determinadas por uma origem comum dada pela cor da pele, idade, gênero etc.

Nesses termos, diferença é tomada como diversidade, pluralidade e multiplicidade cultural e demanda o reconhecimento da heterogeneidade como legítima, o que implica a afirmação do discurso da tolerância, convivência pacífica com o *outro* e busca do consenso como estruturante da noção de direitos humanos sem que se indague sobre a permanência da ideia de um *mesmo* como modelo (de saber, de ética, de organização social, política e econômica etc.) a ser alcançado por todos. Pelo contrário, essa é uma possibilidade apresentada como condição de alcance de uma almejada igualdade – promessa liberal tão reclamada pelo discurso crítico. Ou seja, no tratamento da diferença como diversidade, o discurso crítico converge para uma perspectiva liberal condescendente, que admite a inclusão do *outro* sem, contudo, questionar a ordem na qual esse *outro* foi construído como tal, o que entendemos como uma condição para a imputação de valor universal aos princípios enunciados pelos direitos humanos. Essa é a perspectiva que predomina

nos documentos relativamente à significação da *diferença*, como se pode depreender dos trechos a seguir, relativos aos pressupostos teóricos e pedagógicos do discurso curricular na área da Educação em Direitos Humanos explicitados nos documentos.

A par do princípio da dignidade do ser humano, como base da sua universalidade, outro princípio indispensável à construção e socialização de uma cultura dos direitos humanos é o respeito à diversidade sociocultural, nucleadora da universalidade que se realiza na história (DIAS, 2007, p. 7).

Identidades múltiplas em que os seres humanos estão imersos e que lhes servem de referenciais para se localizarem no mundo, perceberem-no e se perceberem: classe social, etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária, condições físicas e mentais, territorialidade, opções político-ideológicas, entre outros (DIAS, 2007, p. 7).

A Educação para os Direitos Humanos deve, portanto, transversalizar toda a educação básica, de modo a oferecer-lhe um arcabouço teórico- metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, de forma a realçar os valores necessários à dignidade humana (DIAS, 2007, p. 23).

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2007, p. 23).

Com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras) (Zenaide, 2008, p. 156).

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos (Zenaide, 2008, p. 157).

Na empreitada da educação está a tarefa de formar para evitar uma plena e completa de-formação da personalidade humana pelas formas instrumentais e instrumentalizantes de relacionamento condicionadas pela lógica da rapidez, do excesso de informação, da concorrência e da domesticação de tudo pelas relações de troca. Há valores, há direitos, há dignidade, há práticas que transcendem esses condicionamentos que se tornaram imperantes no contexto social e histórico presentes. Gays e lésbicas, homens e mulheres, jovens e adultos, idosos e crianças, pobres e ricos, carecem de espaço para sua existência (Zenaide, 2008, p. 174).

Abordada a partir da perspectiva da igualdade, a afirmação da diferença requer condição de acesso de todos e todas indistintamente, acima das diferenças socioculturais, às oportunidades e aos benefícios sociais, expressão de justiça social que traz mais fortemente a marca das perspectivas críticas. Em uma construção liberal, que tende a destacar as dimensões individuais, a diferença é admitida como

diversidade a ser tolerada e para a qual cabe criar oportunidades de conquista de um espaço de vida digna na sociedade – a questão dos diferentes níveis de mérito pessoal é percebida como determinante para o sucesso ou fracasso dos indivíduos, o que se presta a justificar a existência de desigualdades sociais.

É na tensão igualdade/diferença que os documentos se aproximam da perspectiva crítica, na qual o discurso da inclusão social passa a ser afirmado como condição de reconhecimento, respeito e valorização da diferença cultural, ou seja, as desigualdades deixam de ser aceitas como consequência da inaptidão pessoal para serem tratadas como expressão de injustiça social a ser superada no marco de transformações sociais que promovam a igualdade social.

Ao ponderar que “o respeito à diferença não significa, em hipótese alguma, abandonar o princípio da igualdade” (DIAS, 2007, p. 7), o discurso crítico, ao mesmo tempo que afirma a matriz moderna da sua constituição, ganha espaço e expressa o ponto de tensão e conflito na constituição da noção de direitos humanos.

É preciso incorporar aos processos socializadores/educativos o princípio de igualdade como condensação da concepção (universalista) de dignidade da pessoa humana, que necessariamente se articula com as diversidades culturais mas as transcende para e como o nexos entre as mesmas. O contraponto impeditivo à realização da diversidade sociocultural não é a igualdade, mas a concepção e práticas de unicidade abstrata, anti-histórica, padronizada da cultura. O contraponto impeditivo à realização da universalidade humana não é a diversidade sociocultural, mas a desigualdade social (DIAS, 2007, p. 8).

Assim, o componente *inclusão social* é introduzindo trazendo o elemento *solidariedade*, que marca a ruptura da perspectiva crítica em relação à liberal, ao sugerir que o acesso aos direitos de cidadania não se podem restringir ao mérito pessoal.

Em sociedades profundamente assimétricas, como a brasileira, da perspectiva de suas várias diferenças socioculturais, não se construirão concepções e práticas de bem comum se não houver uma socialização/educação, a par do respeito à diversidade, ao mesmo tempo, para a **tolerância entre diferentes** e a **solidariedade entre desiguais**, especialmente para aqueles em condições socioeconômicas e culturais de subalternidade, que quase não lhes permitem sair da situação de assujeitados para o patamar de sujeitos de direitos. É preciso estar atento aos discursos e práticas da globalização capitalista, que têm buscado valer-se das diferenças socioculturais para transformá-las em desigualdades: o respeito às diferenças não significa, sob hipótese alguma, abandonar o princípio da igualdade, como tem acontecido nas concepções e práticas sistêmicas. A ética de responsabilidade solidária, lastreada em concepções e práticas de pluralidade cultural, deve ser socializada como contraponto, na medida em que se configura como resistência aos pensamentos e ações reducionistas das diferenças a desigualdades ou de tais diferenças ao mesmo hegemônico.

Não basta, portanto, uma socialização com base no critério “meritocrático”, que sempre camuflou, neste país, a situação socioeconômica privilegiada sob uma duvidosa concepção de mérito definida pelos próprios grupos privilegiados (seus beneficiários), difundida por discursos que naturalizam as diferenças entre os seres humanos e negam a sua historicidade como justificativa da superioridade de certos grupos sociais e indivíduos sobre outros (DIAS, 2007, p. 7).

Sem abrir mão do princípio da validade universal dos direitos humanos, essa expansão agrega aos valores liberais de promoção de liberdade, igualdade e fraternidade princípios de defesa do coletivo inspirados no discurso crítico-emancipatório relativos à solidariedade e à diversidade, o que é justificado com a observação de que tais direitos,

mesmo não questionando as bases do capitalismo, podem servir como instrumento de emancipação, [sendo] meio capaz de proporcionar a construção de uma cidadania ativa no país (ZENAIDE, 2008, p. 20).

Em termos de componentes de processo educativo, isso se expressaria pelos princípios de respeito à diversidade/tolerância entre diferentes/solidariedade entre desiguais (DIAS, 2007, p. 7). Esses princípios educativos se apresentam como chave para a Educação em Direitos Humanos que se resolve pela equação

Respeito à diversidade + tolerância entre diferentes + solidariedade entre desiguais + inclusão social
= dignidade humana (DIAS, 2007, p. 8).

Nesse processo, não apenas o entendimento de direitos humanos incorpora aos direitos civis e políticos outros de natureza coletiva – como direitos econômicos, sociais e culturais –, mas é afirmado o caráter da inter-relação, interdependência e indivisibilidade dessas diferentes dimensões, consubstanciando o que tem sido amplamente admitido como a concepção contemporânea de direitos humanos, consagrada pela *Declaração Universal* de 1948, cuja constituição resulta da articulação discursiva entre o liberal e o crítico; como aponta Sacavino,

a Declaração Universal, ao apresentar as duas categorias de direitos – os civis e políticos e os econômicos, sociais e culturais – combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade e o valor da igualdade, introduzindo uma inovação. A concepção contemporânea de direitos humanos caracteriza-se, assim, pelos processos de universalização e internacionalização desses direitos, compreendidos sob o prisma de sua indivisibilidade (2008, p. 48).

Ao assumir a igualdade como uma questão política relativa à inclusão social, o discurso crítico fortemente presente nessa constituição traz para o centro do

debate os temas da democracia e da cidadania, significantes que nos textos analisados guardam relação indissociável com a ideia de igualdade, como observamos, por exemplo, nos trechos a seguir (grifos nossos).

Assim, além de considerar o papel da igualdade entre todos os seres humanos na construção de relações democráticas, é necessário trazer um outro princípio para compreendermos a justiça e a democracia: **a equidade, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade**. Ou seja, se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ser diferente? Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que **a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais**, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente (ZENAIDE, 2008, p. 126).

A construção da cidadania pressupõe a instrumentalização das pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Ao mesmo tempo, essa formação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assentem sobre outras bases: a democracia e o respeito mútuo (ZENAIDE, 2008, p. 26).

Para a Educação em Direitos Humanos, uma das dimensões desafiadoras da vida em uma coletividade, entendida como sociedade civil e sociedade política, é o processo de participação política de seus membros, que poderá se conduzir para uma democracia, à medida que haja liberdade das manifestações de suas diversidades. A caminhada para esse estilo de vida **cobra consensos argumentativos que se traduzem em codificações normativo-legais, ações e práticas sociais** (ZENAIDE, 2008, p. 178).

Consideramos importante sinalizar, na leitura desses trechos, a ausência de um questionamento relativo à dimensão de poder presente na constituição dos direitos e deveres consagrados pelas instituições sociais nas quais se advoga que todos e todas devem ser incluídos/as. Sem isso, a liberdade de manifestação das diversidades, o direito ao pensamento divergente etc. que o discurso crítico proclama representam um avanço formal (embora devamos reconhecer que politicamente importante) em relação às afirmações modernas definidas pelas abordagens liberais. Do ponto de vista da diferença, pensamos ser pertinente não camuflar que todo tipo de codificação (mesmo as normativo-legais) representa a hegemonia de um particular constituído como universal em um processo de disputa política, questão à qual Barreiros (2009) remete afirmando que

A noção de diversidade, ao localizar-se no cenário da universalidade, acaba por aceitar a diferença e assume uma postura que reforça as marcas etnocêntricas e coloniais, cuja base encontra-se no sentido de tolerância. Enquanto a diversidade

aloca, reconhece e relativiza conhecimentos culturais pré-dados, a diferença problematiza a divisão binária, que, por ser ambivalente, quebra o reconhecimento e possibilita a negociação. (p.43)

Entendemos, assim, que a percepção de democracia baseada na busca do consenso e da igualdade com respeito à pluralidade cultural (ideia que, contida nos extratos destacados, perpassa o conjunto dos documentos analisados) contradiz os princípios que enuncia, justamente por evitar a permanente negociação da diferença que a afirmação da igualdade interdita.

Optamos pela leitura da questão proposta por Laclau e Mouffe (2004), para quem a democracia é entendida como experiência permanente de estabelecimento de relação com a diferença, vivência na qual o poder está sempre presente como elemento crucial da política. Tal visão desloca sensivelmente o sentido de democracia configurado pelo pensamento moderno, no qual o conflito é algo a ser superado e o poder é uma figura esvaziada de conteúdo próprio, uma vez que existe como representação da vontade coletiva, expressando a soberania popular.

Mas, para Chantal e Mouffe,

se nós aceitarmos que as relações de poder são constitutivas do social, a principal questão já não seria como eliminar o poder, e sim como constituir formas de poder que sejam compatíveis com os valores democráticos (2001a, p. 19).

O modelo de democracia delineado conceitualmente por Laclau e Mouffe (2004) parte da diferenciação entre “*a política*” e “*o político*”.

O princípio democrático “*da política*” é o espaço de instituição da igualdade, e sua prática se volta para a administração dos antagonismos com vistas ao estabelecimento do consenso social.

O princípio democrático “*do político*” é o espaço de emersão da diferença, e sua prática se pauta pelo reconhecimento do *antagonismo como inerente a todas as sociedades humanas* (Mouffe, 2001a), pelo que se abdica do consenso entendido como um estado de concordância ao qual é desejável e possível chegar.

A conseqüente *inerradicabilidade do conflito* sugere a inerradicabilidade da diferença (a diferença que não aparece é, na verdade, silenciada) e, paradoxalmente, afirma a democracia como processo político plural e sempre inconcluso.

Em outras palavras, imaginar a celebração de um consenso final em torno de um determinado projeto social (consenso pelo qual diferentes forças parecem se mover) seria o mesmo que supor (e desejar) uma situação de inexistência de conflito e, com isso, o fim da própria política e da democracia.

Essa percepção, apoiada na teorização de Laclau e Mouffe (2004), possibilita que se ressitue a própria ideia de direitos humanos, abrindo espaço para construções menos idealistas e mais conectadas com as questões da contemporaneidade, marcadas pelos dilemas e tensões advindos de sociedades multiculturais, permitindo também que a tensão igualdade/diferença seja problematizada em termos distintos dos afirmados pela modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação em Direitos humanos é uma área ainda muito nova; tendo sido constituída como frente de resistência e luta politicamente vinculada ao discurso libertário, assume com muita fluidez os seus fragmentos discursivos e, com desenvoltura, adota práticas de divulgação de ideias e convencimento – conscientização – forjadas pelos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, quando o tema se expandiu da educação popular (não formal) para a educação escolar (institucionalizada), a questão ganhou novo contorno. Trata-se de um discurso ético e político que vislumbra na escola um espaço de consolidação de sua hegemonia. Ao mesmo tempo, tal discurso foi constituído pela articulação de grupos muito diferentes que, uma vez aproximados pelo contexto político de ditadura militar, reconheceram como equivalentes à multiplicidade de significados que atribuem a direitos humanos, em um processo que leva à ampliação excessiva da significação do termo, constituindo-o como o que Laclau e Mouffe (2004) descrevem como um *significante vazio*.

Recupero essa ideia, já apresentada ao longo do estudo, para frisar que o tema dos direitos humanos já emerge na escola saturado de sentidos, o que traz, para a constituição da ideia de educação na área, as disputas hegemônicas nas quais os diferentes grupos articulados no interior da cadeia equivalencial em torno da demanda por direitos humanos estão envolvidos.

Essa luta pela fixação de sentidos relativos a direitos humanos e Educação em Direitos Humanos se desenvolve no campo discursivo da modernidade, no interior do qual a diferença presente está representada pelos discursos liberal e crítico – eles mesmos bastante matizados –, que se destacam pelo caráter universalista que funda o pensamento moderno.

Percebemos, na análise dos textos curriculares focados neste estudo, a evidência de uma forte hegemonia do discurso crítico na significação do campo hibridizando com sentidos constituídos pelas abordagens liberais, o que resulta na *diferença* apreendida como diversidade/pluralidade cultural a ser respeitada e na abordagem de convivência multicultural como espaço da tolerância. Baseada na ideia de cultura como tradição, esta acepção conduz a admitir-se a diferença sem

que sejam questionadas as significações hegemônicas como modelo, o que permite a ideia de cultura dos direitos humanos como algo que pode ser transmitido, divulgado por processos educativos, escolares ou não.

A tolerância é, assim, uma estratégia moderna (liberal e crítica) para lidar com a questão do particular que o contexto mundial contemporâneo e globalizado traz à tona; uma estratégia discursiva que procura esconder que o universal é um particular que se tornou hegemônico.

Para além da indicação de incoerências ou contradições nas proposições modernas, o que queremos destacar é a ambivalência dos processos de produção discursiva, o que nos permite pensar não em um suposto negativo da resistência do discurso liberal frente ao crítico ou do moderno frente ao contemporâneo, algo que precisa ser resolvido pela supressão de um dos polos antagônicos, mas no produtivo do hegemônico ter que negociar com a diferença em um processo agonístico (MOUFFE, 2006), posto não ser uma totalidade fixa. Essa necessidade é que constitui a ambivalência do discurso colonial, indicada pelo fato de que “a autoridade colonial que se apresenta como ilimitada e não-dialógica precisa negociar seu reconhecimento com os sujeitos colonizados” (MACEDO, 2006, p. 8).

Nos textos analisados, a ausência de problematização das questões relativas a direitos humanos no âmbito da emergência dessas tensões resulta na afirmação de significados unívocos e totalizantes, deixando de fora importantes questões que têm alimentado e tensionado o debate na área, como o questionamento da afirmação inequívoca do caráter universal dos direitos humanos; o embate entre diferença e diversidade; e as múltiplas abordagens sobre identidade e construção identitária e sobre cultura e multiculturalismo.

Vemos, por exemplo, que, embora em muitas passagens o texto se refira a processos de produção cultural, o sentido que prevalece é o de cultura como repertório fixo – possivelmente reconstruído para fazer frente a novas exigências – mas arcabouço de saberes instituídos que se socializam pela ação escolar. A relação com os saberes *outros*, postos como cultura de origem dos alunos, indica sua consideração como ponto de partida para chegar a um patamar mais elaborado de conhecimento e de cultura que necessita da escola para ser socializada – noção bastante afinada com os pressupostos pedagógicos inspirados no pensamento crítico.

Mas indica também apreensão da incompletude do saber hegemônico e de sua necessidade de diálogo com outras construções, condição de realização da própria identidade, pois, como pontua Stuart Hall, “as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela” (HALL, 2003, p. 45), o que permite que o currículo seja abordado não só como expressão da tradição, mas também, de forma ambivalente, como possibilidade de performance.

Tal abordagem converge para a ideia de Educação em Direitos Humanos como processo socializador na cultura dos direitos humanos descrito como difusão de “postura compreensiva das diversidades socioculturais [proporcionando] uma aprendizagem da convivência e da tolerância” (Dias, 2007, p. 17).

Desse entendimento deriva uma noção orientada à divulgação de um determinado modelo – no caso, os explicitados pelos princípios ético-políticos da cultura dos direitos humanos – com vistas à assunção de posturas, valores e compromissos definidos como compatíveis com essa cultura e expressos nos seus instrumentos de sistematização. Nessa direção caminha a acepção pedagógica construída nos documentos analisados, nos quais o discurso pedagógico assume a discursividade do campo jurídico; a partir dele cria modelos e nele se apoia para prescrever. Onde a força do campo jurídico desde a constituição dos grupos com poder de significar direitos humanos e Educação em Direitos Humanos, passando pelos temas abordados e pelas instâncias institucionais envolvidas indica a determinação prévia de um conteúdo curricular a ser desenvolvido pela escola em uma prática prescritiva aceita como inexorável pelo campo pedagógico.

Pensando na efetivação de uma educação intercultural nos termos propostos por Candau (2008b) – que com ela assumimos como uma perspectiva pedagógica que se encontra em processo ainda inicial de construção –, entendemos que o questionamento da ideia de modelo e o enfrentamento das práticas prescritivas são pressupostos para um repensar a escola conjugado com uma ressignificação de direitos humanos. Isso porque nos parece que, por um lado, a ideia de prescrição anula a proclamada autonomia exigida pelo próprio discurso dos direitos humanos, pois não existe autonomia se todas as decisões já foram tomadas; e, por outro, a ideia de diálogo (e, em decorrência, o espaço da diferença) enfrenta o obstáculo da existência de um modelo que determina de antemão a que resultado esse diálogo precisa chegar.

Nesse movimento, que envolve continuidades e rupturas, o campo analisado configura uma arena de disputa hegemônica pela significação de direitos humanos e constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos, na qual sentidos que não transitam no campo discursivo da modernidade (sentidos produzidos pela diferença) têm muito pouca expressão ou mesmo possibilidade de inserção.

O respeito à diferença, abordada como diversidade, pluralidade, mosaico cultural, múltiplas identidades originais com direito a ter sua dignidade reconhecida por expressarem a riqueza do humano, conduz à proposição de práticas de convivência baseadas na aceitação e tolerância, o que pode ser feito sem que se questione como pressuposto político a forte hegemonia do discurso moderno, marcado pelo ímpeto colonialista de universalização dos princípios que enuncia, condição de afirmação do discurso de direitos humanos produzido pela modernidade que, nesses termos, é incompatível com os interesses da diferença e da democracia.

Pensando em uma abordagem de direitos humanos ressignificada a partir de uma ideia de diferença como produto discursivo, e de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, prática de enunciação, podemos compreender direitos humanos como algo que resulta também dessa prática. Pensar a escola não como espaço no qual a cultura dos DsHs se socializa, mas espaço no qual essa cultura é produzida e, portanto, arena de produção do currículo de Educação em Direitos Humanos;

é nesse entre-lugar, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo em que as repudiam, num discurso ambivalente (BARREIROS, 2009, p. 65).

Essa é uma possibilidade alternativa para que os direitos humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Patrícia G. C. *Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: práticas de enunciação e atividade política*. 2007. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ALVES, José Augusto Lindgren. *Direito e Cidadania na pós-modernidade*. São Paulo: Unimep, 2002.
- _____. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARAÚJO, Cinthia M. *Formando sujeitos – as alianças entre o ensino de história e a Educação em Direitos Humanos*. 2006. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez, 2001.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. CIEd – Universidade do Minho, 2002. Vol.15, número 002, pp. 3-23
- _____.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta em práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Curriculum*, v. 1, n. 2, p.105-131, 1998.
- BARREIROS, Débora. *Todos iguais.. Todos diferentes.. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Org.). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA Editores, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2004
- CANCLINI, Néstor G. *Pronunciamento na 4ª Cúpula Mundial para Crianças e Adolescentes*. 2006. Disponível em: <http://www.riosummit2004.com.br/> Acesso em: 19/07/2006.

- _____. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CANDAU, Vera M. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora, 2009.
- _____. Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores. In: *Educação em Direitos Humanos – temas, questões e propostas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, 2008b. pp. 45-56
- _____. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.) *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006a.
- _____. O/a educador/a como agente cultural. In: ALVES, Nilda; LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006b.
- _____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org). *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. *Educar em Direitos Humanos – construir cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. Rio de Janeiro: *Revista Novamerica*, n. 34, pp. 16-21, 1999.
- _____. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci - Fontes do pensamento político*. Porto Alegre: L&PM, 1981.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração e Programa de ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos – Viena*. 1993. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>
Acessado em 12 de fevereiro de 2010
- DIAS, Adelaide Alves, NADER, Alexandre Antonio Gili e SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (orgs). *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos*. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007
- DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros - narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs). *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização da diferença? *In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo - debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FLEURI, R. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em www.anped.org.br.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGELLA, R. C. *Na procura de um curso: currículo - formação de professores- educação infantil identidades em (des)construção*. 2006. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn e SILVA, Tomas Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Da diáspora. identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

LACLAU, Ernesto. Conferência de Abertura. *Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. 2005. Disponível em: www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf. Acesso em 10/06/2010.

_____.; MOUFFE, C. *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. *In: MOUFFE, C. (Org.). Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe/Ariel1996

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), p. 33-52, jul./dez., 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006

MACEDO, Elizabeth F. *Currículo como entre-lugar identitário: raça, gênero e sexualidade no currículo de ciências*. 2002. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br.

MACEDO, Elizabeth F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, 8, p. 13-30, 2004.

_____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), p. 98-113, jul./dez., 2006a.

_____. Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais? *Cadernos de Pesquisa*, 36, p. 327-356, 2006b.

_____. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006c.

_____. *Currículo, cultura e diferença*. O caso da Multieducação com ênfase nas Ciências. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2007. Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice e outras (orgs). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acessado em 18 de agosto de 2009.

MEC/INEP. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Resultados preliminares. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MORGADO, Patricia P. L. *Saberes docentes na Educação em Direitos Humanos*. 2001. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MOUFFE, Chantal. *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. Globalização e Cidadania Democrática. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*. Paraná, 2001a. pp. 17-25

_____. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (Org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: *Política e Sociedade. Revista de Sociologia Política*. Florianópolis, UFSC, 2003. Vol 2, pp.11-26

_____. *Por um modelo agonístico de democracia*. 2006. Disponível em: <http://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/1440/1/31108.pdf>. Acesso em 26/01/2008.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GERACIANO, M. (Orgs.). *A educação entre os Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez e Associados/Ação Educativa, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação* – núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

RIVERA, González e TORRES, C. *Sociologia de la educación* – corrientes contemporâneas. México: Centro de Estudos Educativos, 1981. SACAVINO, Susana B. *Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil*. 2008. Tese de doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Sônia Regina Mendes. A formação de professores pesquisadores nos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: um exercício de reflexão crítica. *Anais da XXIX Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu, 2006.

_____. *Formação contínua de professores: o compromisso dos docentes com sua própria aprendizagem*. *Anais da XXVIII Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu-MG 2005b.

_____. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. *Anais da XXVIII Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Caxambu-MG, 2005b.

SANTOS, Boaventura de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista de Cultura e Política*. São Paulo: Lua Nova, 1997.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. *Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e do outro*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004b. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Dopos-moderno_aopos-colonial.pdf. Acesso em 26/01/2008.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez., 2003.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva. *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu-MG, 2004.

SILVA, Aída Monteiro. *Escola básica e a formação da cidadania – possibilidades e limites*. 2000. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

_____. Movimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil: perspectivas e desafios. *Conferência de Abertura da III Jornada Escola e Violência*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, Catherine. ¿También liberación de la pedagogía? Tradução de Pilar García. *Anais do Congresso Internacional de Educação “Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação”*. São Leopoldo, Unisinos, 1998.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006.

_____. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. *In*: *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"*. Bogotá, 17-19 de abril de 2007. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares, et al. *Direitos humanos: capacitação de educadores – volumes I e II*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Adelaide Alves Dias / Lucia de Fátima Guerra Ferreira

Rosa Maria Godoy Silveira

QUANTO AO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DO MATERIAL DO CURSO

- 1 As publicações do Curso de Capacitação de Educadores têm uma temática bastante abrangente. Como foi o processo de definição dos temas?
- 2 Elas reúnem também um leque de 30 autores. Que critérios ou ideias prevaleceram na escolha desses nomes?
- 3 Que conceitos/questões/eixos você apontaria como nucleares na concepção do material do curso?
- 4 Houve a definição de alguma perspectiva teórica e indicação de aspectos que deveriam estar presentes na abordagem dos diferentes temas? Como isso se deu? Emergiram discordâncias conceituais? Quais? Como foram tratadas?

QUANTO À PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

- 5 Tendo presente a proposta do curso, como você vê sua implementação? Que retorno tiveram quanto a: **temas e conteúdo; proposta metodológica; possibilidade de desenvolvimento de ações escolares na perspectiva trabalhada?**
- 6 Olhando para o curso, você hoje introduziria alguma modificação em termos temas tratados, abordagem conceitual ou metodológica etc. que no momento da concepção do trabalho tenham passado despercebidos? Quais? Por quê?

QUANTO A UMA AVALIAÇÃO PROSPECTIVA

- 7 Como você vê o processo realizado e que “próximos passos” considera que seriam importantes para trabalhar na direção de uma efetiva penetração da Educação em Direitos Humanos nas escolas da educação básica?
- 8 Está em andamento a definição de Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Você considera pertinente que os princípios da Educação em Direitos Humanos venham a se constituir em diretrizes curriculares? Como você vê a articulação de tais diretrizes com os diferentes elementos normativos já existentes referentes à escola básica (*PCN; Diretrizes da Educação Básica...*)?

ROTEIRO DE ENTREVISTA AÍDA MONTEIRO

QUANTO AO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DO PNEDH

1. O PNEDH foi escrito a muitas mãos. Como se deu, no CNEDH, o processo que resultou na definição dos eixos, temas, perspectiva teórica e indicação de aspectos que deveriam orientar a abordagem do documento? Emergiram discordâncias teórico-conceituais? Quais? Como foram tratadas?

QUANTO À PERCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO NACIONAL DE SOCIALIZAÇÃO/DEBATE DA VERSÃO PRELIMINAR (2003) DO PLANO

2. Que críticas e contribuições você aponta como mais significativas para a definição da versão final do documento?
3. Como se deu a incorporação dessas críticas e contribuições na elaboração do texto definitivo do PNEDH?
4. Olhando para o documento final, você hoje introduziria alguma modificação em termos de temas tratados, abordagem conceitual ou metodológica etc. que no momento da concepção do trabalho tenham passado despercebidos? Quais? Por quê?

QUANTO A UMA AVALIAÇÃO PROSPECTIVA

5. Como você vê o processo realizado e que “próximos passos” considera que seriam importantes para trabalhar na direção de uma efetiva penetração da Educação em Direitos Humanos nas escolas da educação básica?
6. Está em andamento a definição de Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Você considera pertinente que os princípios da Educação em Direitos Humanos venham a se constituir em diretrizes curriculares? Como você vê a articulação de tais diretrizes com os diferentes elementos normativos já existentes referentes à escola básica (*PCN; Diretrizes da Educação Básica* etc.)?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
MARIA NAZARÉ TAVARES ZENAIDE**

QUANTO AO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DO MATERIAL DO CURSO

- 1 As publicações do Curso de Capacitação de Educadores têm uma temática bastante abrangente. Como foi o processo de definição dos temas?
- 2 Reúnem também um leque de 30 autores. Que critérios ou ideias prevaleceram na escolha desses nomes?
- 3 Que conceitos/questões/eixos você apontaria como nucleares na concepção do material do curso?
- 4 Houve a definição de alguma perspectiva teórica e indicação de aspectos que deveriam estar presentes na abordagem dos diferentes temas? Como isso se deu? Emergiram discordâncias conceituais? Quais? Como foram tratadas?

QUANTO A PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

- 5 Tendo presente a proposta do curso, como você vê sua implementação? Que retorno tiveram quanto a: **temas e conteúdo; proposta metodológica; possibilidade de desenvolvimento de ações escolares na perspectiva trabalhada?**
- 6 Olhando para o curso, você hoje introduziria alguma modificação em termos de temas tratados, abordagem conceitual ou metodológica etc. que no momento da concepção do trabalho tenham passado despercebidos? Quais? Por quê?

QUANTO AO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DO PNEDH

7. O PNEDH foi escrito a muitas mãos. Como se deu, no CNEDH, o processo que resultou na definição dos eixos, temas, perspectiva teórica e indicação de aspectos que deveriam orientar a abordagem do documento? Emergiram discordâncias teórico-conceituais? Quais? Como foram tratadas?

QUANTO À PERCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO NACIONAL DE SOCIALIZAÇÃO/DEBATE DA VERSÃO PRELIMINAR (2003) DO PLANO

8. Que críticas e contribuições você aponta como mais significativas para a definição da versão final do documento?
9. Como se deu a incorporação dessas críticas e contribuições na elaboração do texto definitivo do PNEDH?
10. Olhando para o documento final, você hoje introduziria alguma modificação em termos de temas tratados, abordagem conceitual ou metodológica etc. que no momento da concepção do trabalho tenham passado despercebidos? Quais? Por quê?

QUANTO A UMA AVALIAÇÃO PROSPECTIVA

11. Como você vê o processo realizado e que “próximos passos” considera que seriam importantes para trabalhar na direção de uma efetiva penetração da Educação em Direitos Humanos nas escolas da educação básica?

12. Está em andamento a definição de Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Você considera pertinente que os princípios da Educação em Direitos Humanos venham a se constituir em diretrizes curriculares? Como você vê a articulação de tais diretrizes com os diferentes elementos normativos já existentes referentes à escola básica (*PCN; Diretrizes da Educação Básica etc.*)?