

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAIS PACIEVITCH

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

CURITIBA

2016

THAIS PACIEVITCH

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

P117i Pacievitch, Thais
2016 Interculturalidade na educação em direitos humanos : uma perspectiva
emancipatória / Thais Pacievitch ; orientadora, Ana Maria Eyng. – 2016.
127 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2016
Bibliografia: f. 115-122

1. Educação e Estado. 2. Direitos humanos. 3. Política pública. 4. Liberdade.
5. Ensino superior. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 073
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Thais Pacievitch

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 8 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof. Dr. Candido Alberto da Costa Gomes, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Tese da candidata **Thais Pacievitch**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação da tese sob forma de artigos em periódicos e eventos da área.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko

Convidado Externo:

Prof. Dr. Candido Alberto da Costa Gomes

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

À minha amada tia Leony Pacievitch, que desempenhou com excelência o papel de mãe, que sempre me apoiou em tudo e que foi a primeira a me incentivar a retomar os estudos.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas contribuições durante o processo formativo;

a todos os colegas do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação –, por compartilharem suas experiências;

ao professor Candido Alberto da Costa Gomes, por suas contribuições desde a qualificação;

à professora Maria Amélia Sabbag Zainko, a quem tanto admiro e por quem tenho imensa gratidão, por suas contribuições na qualificação e também por ter contribuído de diferentes formas durante o curso de Pedagogia, no período do Mestrado em Educação e no doutoramento;

ao professor Lindomar Wesller Boneti, por suas contribuições na qualificação e como meu professor durante toda a minha formação – Pedagogia, Mestrado e Doutorado;

ao professor Peri Mesquida, por suas preciosas contribuições na qualificação e como meu professor durante toda a minha formação – Pedagogia, Mestrado e Doutorado –, e por sempre ter me incentivado a continuar estudando e pesquisando;

aos colegas do Grupo de Pesquisa, com os quais tive momentos de trocas fundamentais para o amadurecimento como pesquisadora;

às PIBICs Marina Ignez de Oliveira e Fabine Paim Dias, pela digitação dos dados, pela disponibilidade em sempre ajudar e alegrar o Observatório de Violências nas Escolas;

aos colegas do Instituto Federal do Paraná, Bruno Coletty, por nossos diálogos, e, em especial, a Anne Caroline de Oliveira e Camilla Corso Silveira, que em um momento decisivo para a escrita da tese, trabalharam em meu lugar;

aos amigos Marciele Stiegler Ribas, Maria de Lourdes do Prado K. D'Almeida, Marizete Santana dos Santos, Cloves de Amisses Amorim e Paulinho Vogel, pelos momentos preciosos que desfrutamos juntos;

à colega e amiga Sueli Pereira Donato, com a qual, desde o período da graduação, sempre posso contar;

ao meu companheiro Carlos Francisco Javier Valenzuela Bell, por suportar minhas ausências, por dar suporte às atividades do cotidiano e dar forças nos momentos de incertezas;

aos meus filhos, Yuri Pacievitch Marmachuk e Igor Pacievitch Marmachuk, pela paciência e pelo apoio incondicional;

à minha sempre orientadora, professora Ana Maria Eyng, a quem tanto admiro e respeito. Obrigada por tornar possível toda a transformação que ocorreu na minha vida desde que lhe conheci, por sempre me ouvir, me orientar e acompanhar essa trajetória que só foi possível por ter tido você ao meu lado.

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades
(SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

A tese tem como tema os Direitos Humanos, com ênfase na Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural. Os processos de exclusão fomentados pelas características da sociedade capitalista neoliberal e as influências desses processos nos contextos educativos e para os sujeitos que circulam nesses espaços, em especial a juventude, são considerados fatores determinantes para as análises aqui apresentadas. Na contemporaneidade, sobretudo no contexto latino-americano, é necessário que os direitos humanos sejam situados socioculturalmente e sejam relacionados às discussões sobre as dinâmicas do universalismo *versus* relativismo, da igualdade e do seu outro, que é a desigualdade, e da diferença e do seu outro, que é a padronização. Assim, a Educação em Direitos Humanos que se pautar em uma concepção emancipatória de Direitos Humanos busca discutir os processos de exclusão e suas origens, visando a superação de tais processos. A partir desses pressupostos, a tese desenvolvida assume a interculturalidade como o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória. Como problema de pesquisa, questiona-se: Quais as possibilidades da interculturalidade na Educação em direitos Humanos na perspectiva emancipatória? Assim, tem-se como objetivo geral analisar as possibilidades da interculturalidade para a Educação em Direitos Humanos, segundo as políticas educacionais em diálogo com percepções juvenis. Tal análise é realizada à luz dos estudos de Santos (1989, 1993, 2002, 2005, 2007, 2010, 2013); Candau (2008, 2009, 2011, 2013) Walsh (2001, 2005, 2009a, 2009b) e Eyng (2010, 2015), que fundamentam a discussão sobre os direitos humanos e a interculturalidade. A investigação pauta-se no referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade. A pesquisa empírica, tendo como procedimento de coleta de dados a Técnica *Delphi*, foi realizada em duas etapas e teve como participantes estudantes de graduação de uma Universidade. O estudo é parte da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa denominado Políticas Públicas e Formação de Professores, que se vinculam ao Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR. As percepções dos jovens evidenciam a cristalização das tensões entre igualdade e diferença, sendo o direito à igualdade mais valorizado do que o direito à diferença. A igualdade, na percepção juvenil, é por vezes relacionada à ideia da não discriminação, por outras à ideia da padronização. A análise dos documentos oficiais, o estudo dos teóricos do campo e as percepções juvenis evidenciam a interculturalidade como a perspectiva mais coerente com a concepção emancipatória de Educação em Direitos Humanos. Essa concepção busca aliar políticas de igualdade às políticas de identidade, tendo como objetivo a superação da posição de inferioridade a qual diversos grupos foram historicamente submetidos por meio da colonização de corpos e mentes. Nesse sentido, incluir a temática no currículo e, impreterivelmente, vivenciar os direitos humanos no cotidiano escolar configuram-se como um investimento (de tempo e de recursos), do qual as instituições educativas e seus agentes não podem mais se eximir.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Direitos Humanos. Interculturalidade. Emancipação.

ABSTRACT

The thesis has as theme Human Rights, with an emphasis on Human Rights Education in an intercultural perspective. Exclusion processes fostered by the characteristics of the neoliberal capitalist society and the influences of these processes in educational contexts and for the subjects that circulate in these spaces, especially the youth, are considered determinant factors for the analyzes presented here. In contemporary times, especially in the Latin American context, it is necessary that human rights be located socioculturally and be related to discussions about the dynamics of universalism versus relativism, of equality and of its other, which is inequality, and of difference and of its another, that is standardization. Thus, the Human Rights Education which is guided in an emancipatory conception of Human Rights seeks to discuss the processes of exclusion and their origins, aiming at overcoming such processes. From these assumptions, the developed thesis assumes interculturality as the most coherent framework for the realization of Human Rights Education in an emancipatory perspective. As a research problem, it is questioned: What are the possibilities of interculturality in human rights education in emancipatory perspective? Thus, the general objective is to analyze the possibilities of interculturality for Education in Human Rights, according to the educational policies in dialogue with youth perceptions. Such analysis is carried out in the light of studies of Santos (1989, 1993, 2002, 2005, 2007, 2010, 2013); Candau (2008, 2009, 2011, 2013); Walsh (2001, 2005, 2009a, 2009b) and Eyng (2010, 2015) which underlie the discussion on human rights and interculturality. The research is guided in the methodological framework of Depth Hermeneutics. The empirical research, having as data collection procedure the Delphi technique was performed in two stages and was attended by undergraduate students of a university. The study is part of the research Public Policies, Human Rights, Justice and Violence in Schools, developed by researchers of the research group called Public Policies and Teacher's education, which is linked to the Observatory of Violence in Schools of PUCPR. The young people's perceptions show the crystallization of the tensions between equality and difference, being the right to equality more valued than the right to be different. Equality, in youth perception, is sometimes related to the idea of non-discrimination, on the other the idea of standardization. The analysis of official documents, the study of the authors of the field and youth perceptions showed interculturality as the most coherent perspective with the emancipatory conception of Human Rights Education. This concept seeks to combine equality policies to identity policies, aiming to overcome the inferior position to which many groups have been historically submitted through the colonization of minds and bodies. In this sense, to include the topic in the curriculum and, imperatively, to experience human rights in everyday school life are configured as an investment (time and resources), from which educational institutions and their agents can no longer exempt.

Keywords: Education. Educational policies. Human rights. Interculturality. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Formas de investigação Hermenêutica em seu desenho original.	32
Figura 2– Sistematização da aplicação da Hermenêutica de Profundidade na Tese.	33
Quadro 1– Documentos orientadores e políticas nacionais relacionadas à Educação em Direitos Humanos.	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Número de participantes por curso, nas duas etapas da pesquisa.	38
Tabela 2–Percepções sobre os direitos humanos no currículo– 1ª etapa da pesquisa	83
Tabela 3 – Classificação de como os direitos humanos devem ser abordados no currículo – 2ª etapa da pesquisa	86
Tabela 4– Percepções sobre direitos humanos – 1ª etapa da pesquisa	89
Tabela 5–Classificação das percepções sobre direitos humanos – 2ª etapa da pesquisa.....	93
Tabela 6– Categoria que melhor define direitos humanos – 2ª etapa da pesquisa...	94
Tabela 7– Percepções sobre os direitos humanos na escola – 1ª etapa da pesquisa	96
Tabela 8– Classificação das percepções sobre direitos humanos na escola – 2ª etapa da pesquisa	101
Tabela 9–Categoria que melhor define direitos humanos na escola – 2ª etapa da pesquisa.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PERCURSO METODOLÓGICO: SITUANDO O <i>DASEIN</i> NA CONTEMPORANEIDADE	25
1.1 DO MÉTODO HERMENÊUTICO À HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE ...	25
1.2 TÉCNICA <i>DELPHI</i> NA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SILENCIAMENTO E RECONHECIMENTO DO <i>DASEIN</i>	40
2.1 CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	40
2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	45
2.3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	48
2.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	56
3. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RECONHECENDO O <i>MITDASEIN</i>	61
3.1 A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	61
3.2 DIREITOS HUMANOS EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	70
4. PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE DIREITOS HUMANOS: DIALOGANDO COM O <i>MITDASEIN</i> COMO SER HISTÓRICO SITUADO NO ESPAÇO E TEMPO	82
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO	83
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS	88
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	96
4.4 PERCEPÇÕES JUVENIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REINTERPRETAÇÕES CONTINGENTES	105
5. CONCLUSÃO	110

INTRODUÇÃO

A premência de uma educação de qualidade social¹, que tenha como princípios a promoção, garantia e vivência dos direitos humanos, está articulada à necessidade de que tal educação em/para/com direitos humanos efetive-se em diálogo com a diversidade de sujeitos, de contextos e de culturas, ou seja, uma educação que promova o diálogo intercultural.

No entanto, a escola, pautada em uma lógica moderna e, no caso latino-americano, colonial, é estranha e pouco significativa para os estudantes que sofrem influências de um momento de ruptura, poder-se-ia dizer, paradigmática, na qual a própria ideia de paradigma² já não se aplica. Na contemporaneidade – ou na pós-modernidade, como diria Lyotard (1988), ou ainda na modernidade líquida, como diria Bauman (2010) – a velocidade de mudanças e transformações, tanto as sociais quanto as tecnológicas, impactam o dia a dia dos jovens. Tais impactos fazem-se sentir na relação dos jovens com a sociedade, seja com os adultos de modo geral, com os próprios familiares, com o mundo do trabalho e/ou com as instituições – dentre elas a escola.

Embora a definição de juventude restrinja-se, via de regra, a um ciclo etário (segundo o Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852/2013 – são jovens as pessoas entre 15 e 29 anos), deve-se tomá-la, também, “[...] como um conjunto social diversificado, para que diferentes traços e perfis da juventude surjam, relacionados ao pertencimento de classe social, à situação econômica, aos interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais específicos [...]” (KERBAUY, 2005, p. 195). Assim, considera-se que o conceito de juventude é uma construção social, histórica e dinâmica, de modo que se referir a juventudes, no plural, parece ser mais verídico por “[...] enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente”, sobretudo ao se considerar que as diferenças sociais, raciais, culturais, de gênero,

¹ Diferente da perspectiva neoliberal do que seria qualidade em educação, a qualidade social da educação “[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009, p. 223), dentre outras características que ampliam o conceito de qualidade.

² Segundo Thomas Khun (1998, p. 13), paradigma pode ser definido como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Segundo o mesmo autor, “[...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde” (KHUN, 1998, p. 30).

de território, dentre outras, constituem os diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Esses diferentes modos de vivenciar a juventude, que Dayrell (2007, p. 1108) prefere chamar de “condição juvenil”, expressam-se também em diferentes modos de vivenciar a experiência escolar, considerando, como já dito, as transformações pelas quais a sociedade contemporânea tem passado.

Além da relação entre os jovens e a escola ser alterada, a melhoria nas condições de acesso à educação impacta a instituição escolar, que passa a receber em maior número estudantes de variadas origens socioeconômicas e culturais. Apesar da democratização do acesso à instituição escolar, no Ensino Médio, observa-se a diminuição no número de matrículas em 2011. Em 1999, 78,5% dos alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos estavam matriculados. Em 2004, a taxa aumentou para 81,9% e, em 2009, para 85,2%. No entanto, em 2011 esse percentual caiu para 83,7%.

A partir dos dados do IBGE de 2011, revelou-se que entre os jovens de 19 a 24 anos (19 milhões), 17% não estão estudando, trabalhando ou procurando emprego. Essa população está sendo denominada como “nem-nem” (THIMOTEO, 2013, p. 38). Segundo Monteiro (2013, p. 02), “[...] a análise mostra que a condição ‘nem-nem’ é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filho”. Dos 3,2 milhões de jovens na condição de “nem-nem”, 1,5 milhão não concluiu o Ensino Fundamental e pertence a famílias que vivem com até dois salários-mínimos (THIMOTEO, 2013, p. 38). Tal população, potencialmente de vulnerabilidade social, perde a possibilidade de estabelecer vínculo com a sociedade por meio da escola, vínculo esse determinante para seu presente e futuro como sujeito de direitos.

Para além dos obstáculos relacionados ao acesso e à permanência dos jovens na escola, é evidente a falta de significado da escola e dos conteúdos escolares para esses sujeitos, o que pode ser explicado pela desconsideração ou pelo silenciamento das culturas juvenis na escola e no currículo. Segundo Eyng e Scherer (2011, p. 58),

[...] podemos encarar as *culturas juvenis* como práticas significantes *específicas* ligadas a *determinados* grupos ou subgrupos sociais e singularizadas, não raro, por todo um repertório de elementos lexicais, gestuais e de vestuário que marcam a pertença do sujeito juvenil a uma 'tribo' ou 'grêmio' particular. O jargão e as gírias idiossincráticas destas culturas juvenis, socializadas rapidamente pelos meios tecnológicos hoje disponíveis, podem ser encaradas como uma espécie de *experimentação identitária*. A absorção destes elementos colmata as lacunas identitárias abertas pela liquefação e diluição contemporânea dos referenciais identitários tradicionais.

Essa “[...] diluição contemporânea dos referenciais identitários tradicionais” (EYNG; SCHERER, 2011, p. 58) ou, em outras palavras, os impactos da mudança de uma cosmovisão moderna para a plurivisão pós-moderna³ e a quase universalização do acesso à instituição escolar, sem desconsiderar fatores históricos, políticos e econômicos, são algumas das causas do que vem sendo chamada de crise da escola.

Dentre inúmeras manifestações de tal crise, pode-se destacar a indisciplina, as violências nas escolas e o conseqüente mal-estar docente que vivenciei, em um primeiro momento como estudante, recentemente, ainda que por um breve período, como professora da Educação Básica, e ainda como pedagoga em instituição pública que oferta a Educação Básica. Outra manifestação dessa crise, perceptível em minha atual experiência profissional como professora universitária, é o desinteresse dos jovens pela carreira do magistério, explicada tanto por fatores econômicos, considerando a remuneração insuficiente dos docentes, quanto pelos fatores acima mencionados, permeados ainda pela falta de infraestrutura e condições de trabalho.

Em relação à valorização da docência, é pertinente a análise de Thompson (1995), que considera que os sujeitos estabelecem “processos de valoração” em relação às formas simbólicas⁴, sendo os processos de valoração, “processos pelos, e através dos quais lhes são atribuídos determinados tipos de ‘valor’” (p. 193), sendo

³ Enquanto a cosmovisão moderna tem como base o progresso da técnica e da ciência fundamentados pelo Positivismo, a cosmovisão pós-moderna, segundo Lyotard (1988, p. XV), “[...] designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX”. Ainda segundo o autor, na pós-modernidade, “[...] a ciência entra em conflito com os relatos”.

⁴ “[...] ações, objetos e expressões significativas de vários tipos” (THOMPSON, 1995, p. 181). Segundo o autor, “[...] o estudo das formas simbólicas [...] em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” é chamado de análise cultural (p. 181).

que tal valor pode ser tanto econômico quanto simbólico. No caso das licenciaturas, fica evidente uma desvalorização tanto no que diz respeito ao valor econômico – ou seja, o valor como mercadoria –, quanto do valor simbólico – entendido como “[...] aquele que os objetos têm em virtude dos modos pelos quais, e na extensão em que, são estimados pelos indivíduos que os produzem e recebem” (THOMPSON, 1995, p. 203).

Ainda pautada na análise de Thompson (1995) em relação aos processos de valoração, é fundamental relatar, mesmo que de forma sucinta, minha história de vida, sobretudo no que concerne ao papel determinante da educação. Embora tenha tido a oportunidade de estudar em escola particular durante todo o Ensino Fundamental (na condição de bolsista), minha trajetória está estritamente relacionada às oportunidades proporcionadas por políticas educacionais que visam a garantia do direito à educação (tanto Básica, quanto Superior). Isso porque, após terminar o Ensino Fundamental, abandonei a escola por um período de dez anos, retornando aos bancos escolares na Educação de Jovens e Adultos, cursando o Ensino Médio. Na época, morava na área rural de um município da região metropolitana de Curitiba, fazendo uso do transporte escolar para estudar na escola, situada na cidade. Em 2005, quando terminei o Ensino Médio, ouvi falar pela primeira vez do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O acesso à universidade como bolsista integral do Prouni, no curso de Pedagogia, ocorreu em 2007. No mesmo ano, deixei o emprego como caixa em um posto de gasolina e iniciei minha trajetória como pesquisadora por meio da participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Assim, sem demagogia, posso afirmar que a educação e, em especial, as políticas educacionais que visam garantir o acesso e possibilitar a permanência dos estudantes são determinantes na construção das histórias de vida e têm o potencial de transformar a vida das pessoas para melhor.

Considerando e partindo dos pressupostos apresentados e do relato da minha história, que se constituem, sob o meu ponto de vista, como o lugar no qual me situo e de onde falo, a Educação em direitos humanos é vista como uma possibilidade de melhorar a relação do jovem com a instituição escolar à medida que pode recriar as relações e interações, tanto no âmbito da escola quanto fora dela. No entanto, essa educação em direitos humanos não pode ser efetiva se seguir o modelo homogeneizante e conteudista tão comum na escola. Para ser efetiva, é

fundamental que a Educação em direitos humanos seja pautada no diálogo, sobretudo no diálogo com a diferença em suas múltiplas manifestações, sem subalternização ou inferiorização do outro, lembrando que o trabalho com a diversidade é muito mais amplo do que a discussão da inclusão de pessoas com deficiência ou do embate sobre as relações de classes. Como explica Thompson (1995, p. 200),

[...] seria um grave erro presumir que as relações entre classes são a única base importante da dominação e subordinação nas sociedades modernas, ou que elas são as mais importantes em qualquer circunstância. A ênfase exagerada nas relações de classe [...] pode obscurecer ou dar uma falsa impressão sobre aquelas formas de dominação e subordinação que não estão baseadas na divisão de classes e que não podem ser reduzidas a ela. Uma análise satisfatória da dominação e subordinação nas sociedades modernas deveria – sem minimizar a importância das classes – dar atenção a outras divisões igualmente fundamentais, tais como aquelas entre sexo, entre grupos étnicos e entre estados-nação.

A compreensão de que as relações de dominação e subordinação – ou seja, relações de poder – ultrapassam o âmbito econômico e se estabelecem, também, nos subgrupos cuja valoração constitui-se de acordo com o contexto sociocultural, requer um posicionamento em relação ao conceito de cultura a ser adotado.

A complexidade do multifacetado conceito de cultura e sua trajetória histórica é analisada por Thompson (1995, p. 170), que didaticamente defende existir quatro diferentes concepções de cultura: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

A concepção clássica⁵ perdurou do início do século XVI até o fim do século XIX, quando foi revista a partir do olhar da antropologia. Segundo essa concepção, “[...] cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligados ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 1995, p. 170). Observa-se, nessa concepção, a vinculação do conceito de cultura ao que é valorizado pela aristocracia, ou, em poucas palavras, a alta cultura. Antes do século XVI, a palavra cultura era relacionada ao cultivo.

Com o avanço da antropologia, a partir do século XIX, foi desenvolvida, sobretudo por historiadores culturais etnográficos, a concepção de cultura que

⁵ Os principais autores que contribuíram para a constituição da concepção clássica de cultura foram Adelung, Herder, Meiners, Jenisch (THOMPSON, 1995, p. 170).

Thompson (1995, p. 173) chamou de descritiva⁶, segundo a qual a cultura de um grupo ou sociedade “[...] é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. Nessa concepção, foi, portanto, incorporada a chamada “cultura popular”, ou seja, culturas diferentes da alta cultura, ou da cultura mais valorizada por ser a cultura dos dominantes.

A partir da década de 1940, ainda como resultado do desenvolvimento da antropologia, surgem novas abordagens, das quais se destaca a abordagem interpretativa de Geertz sobre o estudo da cultura. O autor defende um conceito de cultura essencialmente semiótico, à medida que concebe o homem como “[...] um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, sendo “[...] a cultura essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4).

A incorporação da ideia de significado ao conceito de cultura proposto por Geertz (2008) está presente e é subjacente à concepção que Thompson (1995, p. 176) chama de simbólica⁷, segundo a qual “[...] cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (p. 176).

A quarta concepção de cultura é nomeada por Thompson (1995, p. 181) como concepção estrutural^{8,9} da cultura que, apesar de baseada na concepção simbólica, cuja matriz é a formulação de Geertz, a supera à medida que dá “[...] ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados”. Assim, segundo Thompson (1995, p. 181), “[...] a ‘análise cultural’ é o estudo das formas simbólicas”, entendidas

⁶ Os principais autores que contribuíram para a constituição da concepção descritiva de cultura foram Klemm, Tylor, Malinowski (THOMPSON, 1995, p. 173).

⁷ Os principais autores que contribuíram para a constituição da concepção simbólica de cultura foram White e Geertz (THOMPSON, 1995, p. 176).

⁸ A concepção estrutural de cultura é delineada e proposta por Thompson (1995, p. 181), a partir da análise das três concepções anteriormente apresentadas.

⁹ Segundo Thompson (1995, p. 181), em relação à concepção estrutural de cultura por ele elaborada, “[...] o termo ‘estrutural’ [...] não deve ser confundido com o termo ‘estruturalista’ [...] Por ora será suficiente demarcar uma distinção entre os traços estruturais internos das formas simbólicas, de um lado, e os contextos e processos socialmente estruturados dentro dos quais as formas simbólicas estão inseridas, de outro. Os métodos estruturalistas estão, tradicional e primariamente, relacionados com os primeiros – isto é, com os traços estruturais internos das formas simbólicas, enquanto a concepção estrutural da cultura preocupa-se em levar em conta os contextos e processos socialmente estruturados. [...] A concepção estrutural preocupa-se em evitar as limitações das abordagens estruturalistas” (THOMPSON, 1995, p. 182).

pelo autor como “[...] ações, objetos e expressões significativas de vários tipos”. Essa análise cultural dá-se “[...] em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (p. 181).

Na análise de Thompson (1995, p. 181), a cultura, ou os fenômenos culturais são entendidos como “[...] formas simbólicas em contextos estruturados” e a análise cultural “[...] deve ser vista como o estudo a constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. Portanto, tais fenômenos são sempre situados social e historicamente, sendo que, para Thompson (1995, p. 181-182), podem ser entendidos como expressões das relações de poder as ações e manifestações verbais cotidianas, bem como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, sendo que “[...] são sempre produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade”.

[...] estes fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão. **Entendidos dessa maneira, os fenômenos culturais podem ser vistos como expressões das relações de poder, servindo, em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas** (THOMPSON, 1995, p. 181-182, Grifo nosso).

As instituições escolares, seja na forma como se organizam, seja em seus currículos, são locais, por excelência, no qual esses processos ocorrem. Por séculos, preponderou a subordinação dos estudantes perante à instituição, perante o currículo hegemônico, perante o autoritarismo docente. No entanto, nas últimas décadas, observa-se certa insubordinação dos estudantes e um conseqüente esvaziamento do sentido e objetivo da escola, que se configuram, entre outros fatores, como parte da “crise da escola”. Em outras palavras, a forma como a escola organiza-se e a forma como trabalha o conhecimento (seja por transmissão, construção, mediação, etc.) e as relações de poder que nela se estabelecem estão sendo questionados. Segundo Santos e Meneses (2010, p. 15), “[...] não há, pois,

conhecimento sem prática social e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias¹⁰.

As relações entre cultura e relações de poder e o fato de elas estarem situadas em determinados contextos evidenciam-se também nos estudos de Santos e Meneses (2010, p. 15-16), que defendem que “No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder)”. Para os autores, “[...] qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política”, ou seja, as experiências sociais são constituídas por conhecimentos rivais, uma vez que são constituídas por vários conhecimentos com diferentes critérios de validade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15-16).

A ênfase que Thompson¹¹ (1995) dá aos contextos histórico e social nos quais as culturas se situam, bem como às relações assimétricas de poder que nesses contextos configuram-se e desenvolvem, complementa o conceito de Geertz (2008), cuja ênfase é na interpretação e significação, e é convergente com o pensamento de Santos e Meneses (2010a) em relação ao conhecimento. Tal composição de conceitos subsidia a análise proposta nessa tese, cujo foco é na interculturalidade como perspectiva à educação em direitos humanos.

Walsh (2005, p. 10-11) indica que a interculturalidade¹² pode ser entendida como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são

¹⁰ Santos e Meneses (2010, p. 15) definem epistemologia como “[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social torna-se intencional e inteligível”.

¹¹ Uma síntese da análise de Thompson sobre os conceitos de cultura, bem como da proposta do autor para a concepção estrutural de cultura por ele proposta, pode ser visualizada no Mapa Conceitual disponível no Apêndice A.

¹² A interculturalidade defendida como possibilidade para a educação em direitos humanos aproxima-se da perspectiva crítica proposta por Walsh (2009a), embora se opte, nessa tese, por denominá-la somente interculturalidade, sem adjetivações. As interculturalidades relacional e funcional, quando referidas, serão adjetivadas.

mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (tradução livre).

Tal posicionamento é próximo da formulação do multiculturalismo revolucionário proposto por Peter McLaren (2000), sobretudo em relação à indicação da necessidade em desvelar as desigualdades até então ocultas, situando-se a partir de uma agenda política de transformação, mas muito distinto das demais abordagens do multiculturalismo (conservador, liberal, etc.). Cabe, portanto, distinguir, em um sentido mais amplo, o multiculturalismo e a interculturalidade. Santos e Meneses (2010, p. 16) destacam essa diferença ao explicarem que enquanto o multiculturalismo “[...] pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina”, a interculturalidade “[...] pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural”.

Assim, tendo como foco a interculturalidade como perspectiva para a efetivação da educação em direitos humanos, essa pesquisa emerge de dois fatores principais. O primeiro fator é a necessidade de dar continuidade e aprofundar os estudos realizados na pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação, cuja temática investigada foi a garantia de direitos de crianças e adolescentes (PACIEVITCH, 2012). O segundo fator é a possibilidade de contribuir para a efetivação do que é previsto pela Resolução CNE/CP nº 01/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Segundo esse documento oficial, em seu art. 2º, a Educação em Direitos Humanos “[...] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012b). Considerada “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação”, a Educação em Direitos Humanos tem a “[...] finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012b).

Em relação aos direitos humanos, parte-se do pressuposto de que a concepção clássica¹³ de direitos humanos é insuficiente para promover a mudança e a transformação social previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2012.

Santos (2010, p. 443) explica que “[...] o conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais”. Segundo o autor, considerando a história dos direitos humanos no período a seguir à Segunda Grande Guerra, “[...] não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço de interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemónicos” (SANTOS, 2010, p. 444).

Adotar tal concepção como fundamento à Educação em Direitos Humanos seria adotar uma racionalidade chamada por Santos (2007a, p. 25) de indolente e preguiçosa, pois “[...] se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo”.

Ao contrário, o que se pretende ao defender a interculturalidade como perspectiva para a efetivação da educação em direitos humanos é expandir a realidade, considerando os jovens como sujeitos situados no tempo e no espaço, cujos saberes e experiências são tão – se não mais – importantes quanto os conhecimentos escolares, com base no que Santos (2007a, p. 32) chama de Sociologia Insurgente: a Sociologia das Ausências e das Emergências.

[...] a razão que é enfrentada pela sociologia das ausências torna presentes as experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A sociologia das emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. (SANTOS, 2007a, p. 38).

Segundo Santos (2007a, p. 38), “[...] a Sociologia das ausências e a Sociologia das emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes, uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada, mais caótica”.

¹³ Considera-se “clássica” a concepção de direitos humanos fundamentada predominantemente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que para Santos (2010) apresenta um viés hegemónico-ocidental e que para Flores (2002) representa uma visão abstrata de direitos humanos.

Seguindo a lógica moderna, para gerar sentido nessa realidade caótica, a solução seria a criação de uma teoria geral das experiências. No entanto, para Santos (2007a, p. 39), “[...] não se pode reduzir toda a heterogeneidade do mundo em uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas”. Segundo o autor, considerando que a diversidade do mundo é inesgotável, uma epistemologia geral não é mais possível na contemporaneidade, uma vez que nenhuma teoria, por mais geral que fosse, não organizaria toda a realidade. Embora não considere possível, indica o autor que “[...] necessitamos de uma teoria sobre a impossibilidade de uma teoria geral. Estamos de acordo que ninguém tem a receita, ninguém tem a teoria” (SANTOS, 2007a, p. 39).

Nesse contexto, para a produção de sentidos, Santos (2007a, p. 39) propõe o procedimento de tradução, que permite, segundo ele (2007a, p. 40), “[...] criar inteligibilidade sem destruir a diversidade”. Argumenta o autor que “[...] a tradução é um processo intercultural, intersocial. [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (SANTOS, 2007a, p. 40).

O procedimento de tradução “[...] é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós” (SANTOS, 2007a, p. 41). Logo, adotar a concepção clássica dos direitos humanos como fundamento à Educação em Direitos Humanos não contribuiria para a transformação e emancipação social, pois as coisas não podem ter “[...] um sentido que foi distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte¹⁴ e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas” (SANTOS, 2007a, p. 41).

É com base nesses argumentos teóricos formulados por Boaventura de Sousa Santos e em seus desdobramentos que a tese desenvolvida e defendida é a de que **“a interculturalidade é o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória”**.

¹⁴ O Norte ao qual Santos refere-se diz respeito ao Norte global (Europa e América do Norte), que seria o outro do Sul. Tal referência remete à “[...] diversidade epistemológica do mundo”, que o autor denomina por Epistemologias do Sul. Nesse sentido, o Sul “[...] é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Essa concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Para defender essa tese, além do estudo e aprofundamento do referencial teórico, foram analisados dados coletados em uma pesquisa empírica, visando responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais as possibilidades da interculturalidade na Educação em Direitos Humanos na perspectiva emancipatória?** A pesquisa tem com objetivo geral:

- Analisar as possibilidades da interculturalidade para a Educação em Direitos Humanos, segundo as políticas educacionais, as teorizações e as percepções juvenis.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Compreender os pressupostos e características da perspectiva intercultural aplicados à Educação em Direitos Humanos.
- Interpretar as percepções expressas por estudantes de cursos de graduação sobre os direitos humanos.

Como metodologia de pesquisa, optou-se pela Hermenêutica de Profundidade, proposta por John B. Thompson (1995). Como procedimento de coleta de dados, foi utilizada a Técnica *Delphi*, operacionalizada com a utilização do *software Sphinx Léxica*.

São categorias centrais da tese a educação em direitos humanos e a interculturalidade, analisadas à luz de teóricos, das políticas públicas – em especial das políticas voltadas à garantia de direitos – e das percepções juvenis.

A tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução. No **primeiro capítulo**, “Percurso metodológico: situando o *Dasein* na contemporaneidade”, a metodologia é apresentada: a Hermenêutica de Profundidade, com base na proposta de Thompson (1995) e nos estudos de Veronese e Guareschi (2006); e a técnica *Delphi* (2005, 2014) fundamenta a pesquisa teórica e empírica desenvolvida na tese.

No **segundo capítulo**, “Políticas de Educação em Direitos Humanos: silenciamento e reconhecimento do *dasein*”, as políticas de educação em direitos humanos são analisadas considerando o histórico dos direitos humanos nas políticas brasileiras e as influências internacionais. O recorte proposto permite o aprofundamento na análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (2012) e nas

especificidades previstas para a Educação em Direitos Humanos a ser desenvolvida na Educação Superior.

No **terceiro capítulo**, “Interculturalidade na Educação em Direitos Humanos: reconhecendo o *Mitdasein*”, a interculturalidade é abordada a partir dos estudos de Candau (2008, 2011), Walsh (2001, 2005, 2009a, 2009b) e Santos (2010). Os direitos humanos, considerando a visão contemporânea de direitos humanos, são discutidos com base nos estudos de Santos (2010) e Flores (2002).

No **quarto capítulo**, “Percepções juvenis sobre Direitos Humanos: dialogando com o *Mitdasein*”, abre-se o diálogo às percepções juvenis sobre direitos humanos, direitos humanos na escola e direitos humanos no currículo, que são analisadas à luz do referencial proposto, permitindo que sejam destacadas, na conclusão, as possibilidades da interculturalidade como perspectiva para a Educação em Direitos Humanos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: SITUANDO O *DASEIN* NA CONTEMPORANEIDADE

As opções relacionadas ao percurso metodológico da pesquisa são descritas nesse capítulo. O método hermenêutico e em específico a hermenêutica de profundidade, a partir da proposição de John B. Thompson (1995), são explicitados a partir dos estudos de Heidegger (1989, 2002, 2013), Grondin (2012), Thompson (1995) e Veronese e Guareschi (2006). As características da abordagem qualitativa são evidenciadas a partir das análises de Bogdan e Biklen (1994) e Oliveira (1997) e os procedimentos de coleta e análise de dados considerando a experiência de Eyngh (1995) com a Técnica *Delphi*.

Esses encaminhamentos metodológicos, bem como as teorias que os fundamentam, convergem com a proposta da tese, à medida que: a) indicam a necessidade de que o pesquisador tenha clareza de sua situação hermenêutica para que proceda a análise interpretativa; b) destacam a impossibilidade de que a investigação desvele “a verdade”, constituindo-se, de outro modo, como uma análise plausível situada em um contexto determinado; e, sobretudo, c) possibilitam a análise de teorizações sobre a interculturalidade e de políticas relacionadas à educação em direitos humanos; e, d) consideram os posicionamentos dos sujeitos, adotando, assim, uma perspectiva emancipatória.

1.1 DO MÉTODO HERMENÊUTICO À HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Tendo como fundamento os conceitos de situação hermenêutica, sentido, compreensão e interpretação (HEIDEGGER, 1989), as fases ou procedimentos principais da Hermenêutica de profundidade propostas por Thompson (1995) são apresentados e discutidos nesse item.

A hermenêutica, entendida superficialmente como a “arte de interpretar”, é o método escolhido para a análise a ser realizada. No entanto, tal interpretação não tem a pretensão de partir de uma pseudoneutralidade científica, pelo contrário, tal interpretação assume o posicionamento crítico-reflexivo sobre o objeto de estudo.

Como explica Santos (1989, p. 51), “[...] a hermenêutica crítica tem de começar por analisar a ciência que se faz para que seja compreensível e eficaz a

crítica da ciência que se faz”, da mesma maneira que uma “[...] teoria crítica tem de começar por analisar a sociedade que existe para que seja compreensível e eficaz a crítica da sociedade que existe” (SANTOS, 1989, p. 51).

Com esse propósito, são utilizados conceitos da hermenêutica propostos por Heidegger (1989), por seu aprofundamento e sua abertura à crítica, como subsídio para a adoção da Hermenêutica de Profundidade, a partir da teorização de Thompson (1995).

Segundo Grondin (2012, p. 38), Heidegger foi o primeiro a “[...] fazer da hermenêutica o título de uma filosofia”, ao apresentar seu pensamento como uma “hermenêutica da facticidade”. A facticidade designa a “[...] existência concreta e individual que inicialmente não é para nós um objeto, e sim uma aventura na qual somos projetados e para a qual podemos despertar de maneira expressa ou não” (GRONDIN, 2012, p. 38). Assim, para Heidegger, “[...] esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo pre-sença¹⁵” (HEIDEGGER, 1989, p. 33). Nesse sentido, a hermenêutica tem como tarefa “[...] tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-aí mesmo, de comunicá-lo, tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser aí é atingido” (HEIDEGGER, 2013, p. 21).

Mas o *Dasein* não está sozinho, não é um “eu” destacado e isolado dos outros. Para Heidegger, “[...] os ‘outros’ não significa algo assim como o todo dos que restam fora de mim, todo do qual o ‘eu’ se destaca”. Pelo contrário, os outros são “[...] aqueles dos quais a-gente mesma não se diferencia no mais das vezes e no meio dos quais a-gente também está” (HEIDEGGER, 2012, p. 343).

[...] o encontro com os outros não se dá numa apreensão prévia em que um sujeito, de início já simplesmente dado, se distingue dos demais sujeitos, nem numa visão primeira de si onde então se estabelece o referencial da diferença. Eles vêm ao encontro a partir do *mundo* em que a pre-sença se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão (HEIDEGGER, 1989, p. 170).

¹⁵“Pre-sença” é a tradução de Márcia de Sá Cavalcante para *Dasein*, que significa “o ser-que-é-lançado-aí”, “ser-aí”, “ser-no-mundo”, na versão de *Ser e Tempo*, publicada em 1989. Já na tradução de Fausto Castilho, em versão em alemão e português, publicada em 2013, *Dasein* é traduzido como “ser-aí”.

Assim, “[...] o mundo do *Dasein* é *mundo-com*. O ser-em é *ser-com* com outros. O ser-em-si do-interior-do-mundo desses últimos é *ser-‘aí’-com*¹⁶” (HEIDEGGER, 2012, p. 345), ou seja, o *Dasein* não está isolado do mundo e das pessoas com as quais convive nesse mundo. O *Dasein* (ser-aí) é constituído e constitui o mundo que o circunda, é determinado por esse mundo, ao mesmo tempo em que é determinante para a constituição desse mundo, no qual não está sozinho. Trata-se de um ser histórico, situado no espaço e no tempo. O *Dasein* (ser-aí) é *Mitdasein* (ser-aí-com) à medida que se depara com o outro, seja esse outro pouco ou muito diferente da visão que o próprio ser tem de si, que é circunscrita ao mundo no qual ele se constituiu.

A densidade e a profundidade dos conceitos desenvolvidos por Heidegger, sobretudo nos conceitos sobre a situação hermenêutica, sentido, compreensão e interpretação, são subsídios teóricos para a adoção e a operacionalização da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 1995).

Justificando a necessidade daquilo que Heidegger chama de situação hermenêutica, Guerche (2011, p. 20) explica que o autor não considera a interpretação como um procedimento neutro, pois compreende que no procedimento estão em jogo vários pressupostos, os quais não há como eliminar com o objetivo de obter uma “[...] posição inicial livre de concepções prévias sobre o que é interpretado e sobre a própria interpretação”. Nesse sentido, a proposta de Heidegger é a de tomar os pressupostos de fundo em consideração, de modo a torná-los explícitos.

Para Heidegger, “[...] o esclarecimento da situação hermenêutica tem como tarefa desenvolver a transparência de sua situação em um tempo particular e trazer esta transparência hermenêutica no ponto inicial da interpretação¹⁷” (HEIDEGGER, 2002, p. 112, tradução livre).

Nesse mesmo sentido, explica Grodin (2012, p. 51) que a máxima hermenêutica de Heidegger consiste em “[...] destacar a estrutura de antecipação do entendimento, em vez de fazer como se ela não existisse. É então, a um exercício de rigor, ou seja, de autocrítica, que Heidegger convida a interpretação”.

¹⁶ “Ser-aí-com” é a tradução de Fausto Castilho para o termo *Mitdasein*, em *Ser e Tempo* (2012). Já Márcia de Sá Cavalcante traduz *Mitdasein* como “co-pre-sença”, em *Ser e Tempo* (1989).

¹⁷ “A hermeneutics of the situation has to work out the transparency right into the starting point of interpretation”.

Ainda segundo Grondin (2012, p. 51), “[...] é a esse exercício que é consagrado todo o projeto de Ser e tempo, que se interroga sobre os pressupostos hermenêuticos da compreensão dominante do ser e da existência”, ou seja, trata-se de, antes mesmo de iniciar o processo de interpretação, estabelecer, com clareza, o “local epistemológico” no qual o pesquisador situa-se e a partir do qual sua interpretação se dará.

A epistemologia é, nas palavras de Santos e Meneses (2010, p. 15), “[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Assim, a clareza em relação a esse “local epistemológico” (ou seja, a noção ou ideia refletida) tem relação tanto com a história e experiências do pesquisador (o que é válido para ele), como com o contexto sócio-histórico no qual está inserido e com suas opções teóricas.

Outro conceito heideggeriano é o de sentido, que Heidegger (1989, p. 208) explica como “[...] aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa” e que pode articular-se na abertura da compreensão. Ainda segundo o autor, o conceito de sentido “[...] abrange o aparelhamento formal daquilo que pertence necessariamente ao que é articulado pela interpretação que compreende”. É em função da perspectiva de sentido que “[...] se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo” (HEIDEGGER, 1989, p. 208).

Em outras palavras, aquilo que faz sentido ao sujeito pode vir a ser compreendido por esse sujeito. Mas algo só faz sentido para o sujeito se tem relação com algum conhecimento prévio ou, nas palavras de Heidegger (1989), se está relacionado a uma posição prévia, visão prévia e concepção prévia.

Heidegger avança em sua reflexão com a explicação sobre a interpretação:

[...] a interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições. Se a concreção da interpretação, no sentido da interpretação textual exata, se compraz em se basear nisso que “está” no texto, aquilo que, de imediato, apresenta como estando no texto nada mais é do que a opinião prévia, indiscutida e supostamente evidente, do intérprete. Em todo princípio de interpretação necessariamente já “põe”, ou seja, que é preliminarmente dado da posição prévia, visão prévia e concepção prévia. (HEIDEGGER, 1989, p. 207).

Fica reforçada, a partir do conceito de interpretação, a necessidade do esclarecimento da situação hermenêutica, como já visto. Esse “filtro” que seria o pesquisador/hermeneuta deve estar consciente de quais princípios e pressupostos estão sendo utilizados (tanto dos que são seus, pessoais, como dos que fazem parte do aporte teórico do qual pretende se valer para análise) ao realizar a interpretação. Essa clareza é, como explicou Grondin (2012, p. 51), “um exercício de rigor”. Heidegger considera, portanto, que não há como descartar os pressupostos do intérprete e de sua época (GRONDIN, 2012, p. 50).

O conceito de compreensão, imbricado ao de interpretação, no que concerne à análise hermenêutica, é explicado da seguinte forma por Heidegger (1989, p. 204):

[...] na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a pre-sença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão.

Assim, entende-se que para interpretar é necessário compreender. Essa compreensão passa pela elaboração de possibilidades, de hipóteses variadas, a partir das quais se torna possível a interpretação.

Na obra *Phenomenological Interpretations of Aristotle, Initiation into Phenomenological Research* (2002), são identificados três momentos básicos que compõem a estrutura da interpretação: posição inicial do olhar; direção do olhar e o escopo do olhar.

[...] todas as interpretações têm, em cada caso, de acordo com o domínio particular do assunto e seu conhecimento-alegações sobre ele: (1) uma posição inicial de olhar que eles têm mais ou menos explicitamente assumido e garantido, (2) motivado por isso, a direção de olhar em que é definido o ‘como o que’ (em termos de qual o objeto deve se rconceitualmente apreendido com antecedência) e ‘para-que’(em relação ao qual o objeto deve ser colocado para fora interpretativamente) e (3) demarcados pela posição e direção do olhar, o escopo de olhar dentro dos quais as suas reivindicações específicas sobre a objetividade de seu movimento interpretação em qualquer momento particular. (HEIDEGGER, 2002, p. 111-112, tradução livre).

Observa-se, portanto, a ênfase que Heidegger dá à situação hermenêutica e à necessária autocrítica nesse momento anterior à interpretação, bem como a importância que o autor dá à caracterização do objeto e do aspecto a ser analisado, considerando a intencionalidade interpretativa do hermeneuta.

Enquanto os densos conceitos de sentido, compreensão e interpretação, a partir da leitura de Heidegger, subsidiam e fundamentam a Hermenêutica de forma abrangente, é com o conceito de situação hermenêutica que se estabelece o nexo mais evidente entre a Hermenêutica crítica heideggeriana e a Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 1995). As experiências dos seres humanos são sempre históricas, posto que “[...] uma nova experiência é sempre assimilada aos resíduos do que passou, e no sentido que, ao procurar compreender o que é novo, nós sempre e necessariamente construímos sobre o que já está presente” (THOMPSON, 1995, p. 360).

Assim, qualquer tentativa de compreensão, e potencialmente de interpretação, não está descolada da experiência pessoal do hermeneuta, que por sua vez não se dá à revelia do contexto histórico-social no qual este está inserido. Nas palavras de Thompson (1995, p. 335-356), “[...] as formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos; e sendo construções simbólicas significativas, elas estão estruturadas internamente de várias maneiras”. Formas simbólicas são denominadas por Thompson (1995, p. 356) como “[...] construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas” (THOMPSON, 1995, p. 356). A compreensão que se tem das formas simbólicas, a interpretação delas, fundamenta-se nos recursos, nas regras e nos esquemas conhecidos pelo indivíduo, de forma que a interpretação, a avaliação e a valorização das formas simbólicas podem ser diferentes de um indivíduo para outro, considerando as diferentes posições (institucionais ou sociais) que eles ocupam (THOMPSON, 1995, p. 202).

Assim, a Hermenêutica de Profundidade, referencial teórico-metodológico proposto por John B. Thompson (1995), constitui-se como ferramenta para a análise das políticas e das percepções dos sujeitos da pesquisa. Como diferencial desse referencial em relação à Hermenêutica clássica (não especificamente da proposta de Heidegger), destaca-se que, enquanto na última se objetiva “descobrir os sentidos ocultos”, desvelar o que encobriria os fenômenos sociais com a finalidade

de acessar a verdade¹⁸ de modo científico, portanto, “confiável” (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 87), na Hermenêutica de Profundidade pretende-se construir “[...] uma análise plausível, dentro de um paradigma compreensivo; não de acessar e revelar a verdade, mas de fazer *uma leitura qualificada* da realidade tal qual ela se apresenta, no nível do sentido apreendido do fenômeno, no campo investigado” (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 87).

Declinar do objetivo de acessar a verdade, assumindo a contingência e liquidez do contexto atual e dessa forma ser coerente com o referencial teórico utilizado; considerar a subjetividade subjacente à análise interpretativa, tendo como pressuposto o conceito de situação hermenêutica; bem como fazer uso do instrumental teórico-metodológico são as justificativas para a utilização da Hermenêutica de Profundidade nessa pesquisa.

Considerando que o fenômeno, ou o que apreendemos dele, é um registro subjetivo no nível do sentido, para tecer elementos de sentido, propõe-se um processo hermenêutico crítico, que não tenha a pretensão de desvelar sentidos, mas, sim, de propor sentidos viáveis com o objetivo de avançar na compreensão do fenômeno, sugerindo uma verdade plausível, ainda que provisória (VERONESE; GUARESCHI, 2006, p. 86-87).

Thompson (1995, p. 362) recupera e recontextualiza a Hermenêutica de Profundidade (HP), termo utilizado por Ricoeur (1981)¹⁹ e outros autores, que o pensaram com o objetivo de demonstrar que a hermenêutica “[...] pode oferecer tanto uma reflexão filosófica sobre o ser e a compreensão como uma reflexão metodológica sobre a natureza e tarefas da interpretação na pesquisa social”. Explica Thompson (1995, p. 362) que “[...] a ideia subjacente à HP é que, na pesquisa social, como em outros campos, o processo de interpretação pode ser, e, de fato exige que seja mediado por uma gama de métodos exploratórios ou ‘objetivantes’”.

O diferencial da proposta de Thompson (1995) para a HP, em relação à proposição de Ricoeur, está na ênfase adotada por cada um. Thompson (1995, p.

¹⁸ Segundo Santos (1989, p. 109), “[...] a verdade é a retórica da verdade. Se a verdade é o resultado, provisório e momentâneo, da negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica, a verdade é intersubjetiva e, uma vez que essa intersubjetividade é discursiva, o discurso retórico é o campo privilegiado de negociação de sentido”.

¹⁹ Segundo Thompson (1995, p. 418), Ricoeur desenvolveu o termo especialmente em *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*.

362) explica que “Ricoeur coloca demasiada ênfase no que ele chama de ‘a autonomia semântica do texto’”, em detrimento das “condições sócio-históricas em que os textos, ou as coisas análogas aos textos, são produzidos e recebidos”.

Assumindo o caráter provisório do conhecimento, bem como a complexidade do contexto contemporâneo, a Hermenêutica de Profundidade compreende três fases ou procedimentos principais, que, segundo Thompson (1995, p. 365), “[...] devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo”. São elas a análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva e ainda a interpretação/reinterpretação. Essas três fases são precedidas pela hermenêutica da vida cotidiana (interpretação da *Doxa*) (THOMPSON, 1995, p. 365).

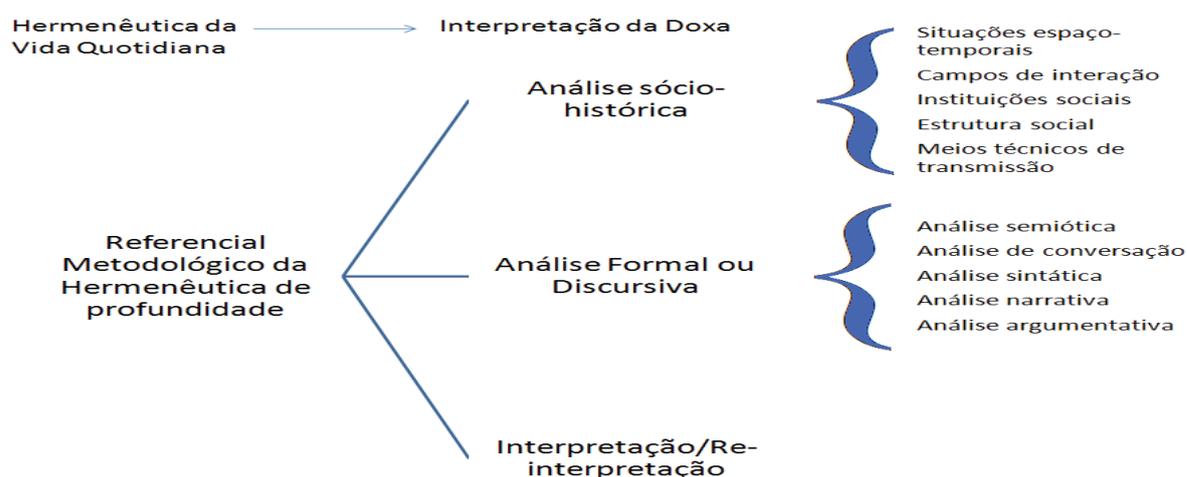


Figura 1– Formas de investigação Hermenêutica em seu desenho original.
Fonte: Thompson (1995, p. 365).

A Figura 1 reproduz as formas de investigação hermenêutica propostas por Thompson (1995), nas quais estão representadas as possibilidades de fases para a utilização desse enfoque, bem como são indicados alguns possíveis procedimentos relativos a duas das fases propostas. Thompson (1995, p. 366) salienta que “[...] a maneira como essas três fases de análise são mais eficientemente aplicadas na prática dependerá do pesquisador”.

Extrapolando a preposição de Thompson (1995), considera-se que a hermenêutica da vida cotidiana, conceituada pelo autor como a interpretação da

*doxa*²⁰ e situada por ele como preliminar às fases propostas (análise sócio-histórica, formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação), configura-se, na análise a ser realizada nessa tese, como uma das etapas da Hermenêutica de Profundidade. Considerando que o próprio Thompson (1995, p. 359) defende que “[...] os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão” e que a utilização da Técnica *Delphi* possibilita que os participantes reflitam sobre os próprios discursos, propõe-se o seguinte desenho da Hermenêutica de Profundidade em suas diferentes fases e formas, em relação às etapas e procedimentos adotados:

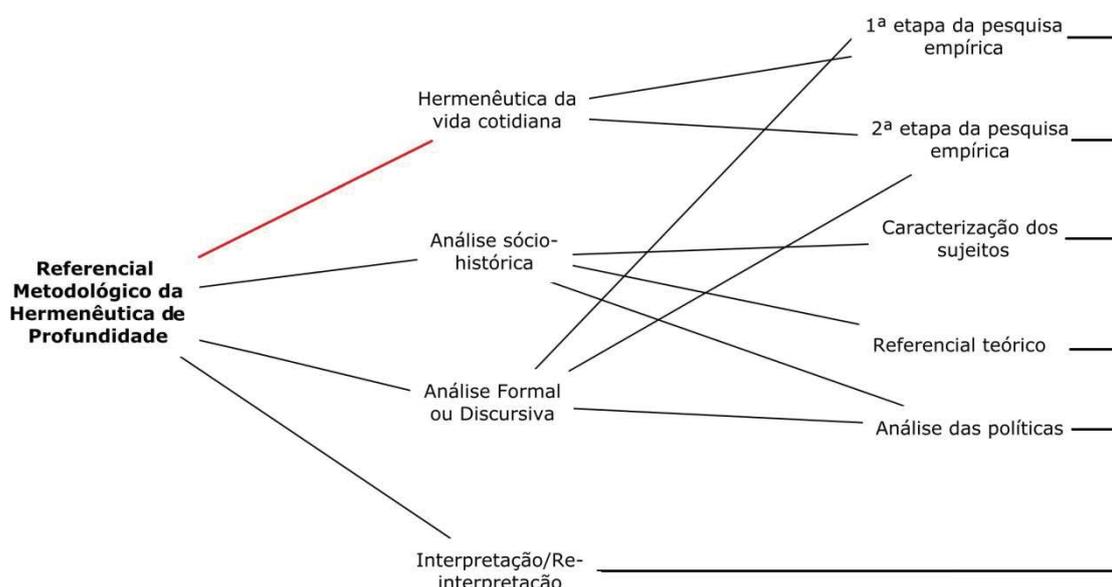


Figura 2– Sistematização da aplicação da Hermenêutica de Profundidade na Tese.
Fonte: Elaborada pela autora, com base em Thompson (1995, p. 365).

O detalhamento das fases e procedimentos adotados, bem como a fundamentação destes a partir das formas de investigação hermenêutica (Figura 2) serão desenvolvidos e detalhados no decorrer do texto.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), consubstancia-se em cinco características da investigação: tem o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador seu instrumento principal; é descritiva; tem como foco o processo mais do que apenas resultados ou produtos;

²⁰ “Uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social”.

os dados tendem a ser analisados de forma indutiva pelos investigadores e considera o significado como de vital importância à investigação.

A partir dessas características, sobretudo no que diz respeito ao significado e à relação desse conceito com a Hermenêutica, a pesquisa foi realizada tendo como fontes de dados o levantamento bibliográfico acerca das principais categorias de análise (interculturalidade e direitos humanos), a análise dos documentos legais (principalmente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) e as percepções dos estudantes universitários de cursos de licenciatura e bacharelado.

No entanto, adotar a abordagem qualitativa não significa declinar da utilização de dados sistematizados estatisticamente. Significa, sim, que mesmo sistematizando dados de forma estatística, tal análise é realizada a partir das características da pesquisa qualitativa, ou seja, trata-se de um olhar que visa a qualificação nesses dados, mesmo que estes sejam estatísticos. Uma maneira da qual os pesquisadores se valem para transformar dados qualitativos em quantitativos consiste em “[...] empregar como parâmetro o uso de critérios, categorias, escalas de atitudes ou, ainda, identificar com que intensidade, ou grau, um determinado conceito, uma opinião, um comportamento se manifesta” (OLIVEIRA, 1997, p. 116).

Nesse sentido, embora faça uso de dados sistematizados estatisticamente, não se pode classificar essa pesquisa como quali-quantitativa, posto que o centro do processo é a análise em uma abordagem qualitativa, tendo a Hermenêutica de Profundidade como aporte teórico-metodológico.

1.2 TÉCNICA *DELPHI* NA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, utilizou-se da Técnica *Delphi*, que consiste em “coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não envolvidas no processo em questão” (EYNG, 1995, p.63), sendo que o pesquisador elabora um formulário e o aplica a um grupo. As respostas obtidas são categorizadas e o pesquisador confecciona, a partir delas, um novo formulário que será aplicado ao mesmo grupo inicial. Nessa segunda etapa, os participantes “[...] têm a oportunidade de reavaliar as respostas anteriores, com base nas avaliações do grupo de informantes ao qual pertencem. Cada fase de resposta do questionário

é chamada de *round*, podendo haver diversos rounds [...]” (ANTUNES, 2014, p. 65). Assim, a coleta de dados se desenvolveu em dois *rounds*, ou duas etapas. Na primeira etapa foi aplicado um formulário com questões abertas (Anexo A).

A utilização de formulário teve como objetivo submeter questões aos participantes, “[...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121) em relação aos direitos humanos, direitos humanos na escola e no currículo. As questões abertas possibilitaram que os participantes tivessem ampla liberdade de resposta, embora se considere que “[...] nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador” (GIL, 2008, p. 121).

Quanto à instituição, trata-se de uma Universidade privada, comunitária e confessional, que conta com cinco câmpus no estado do Paraná, nos quais atende um número superior a vinte mil estudantes. A pesquisa relatada foi realizada no câmpus Curitiba e foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer 459.447.

A aplicação dos formulários foi autorizada pelos coordenadores dos cursos, que indicaram os horários nos quais seria possível realizar a aplicação, que foi efetivada por pesquisadores do Observatório de Violência nas Escolas. O aceite dos estudantes em participar da pesquisa foi registrado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), por eles assinado.

Na primeira etapa, realizada no segundo semestre de 2013, a amostra²¹ foi composta por 290 universitários cursando os 2º e 6º períodos dos seguintes cursos: Direito, Educação Física, Letras-Português, Pedagogia, Serviço Social e Psicologia.

Os dados coletados nessa primeira etapa correspondem ao que Thompson (1995, p. 363) chama de hermenêutica da vida cotidiana, considerada “ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP”, a partir da qual é possível a interpretação da *Doxa*:

²¹Trata-se de um recorte, cuja amostra total é composta de 607 universitários. Além dos cursos mencionados, compõem a amostra da primeira etapa da pesquisa os cursos de Administração, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, História, Matemática e Química. Foi critério para a escolha dos cursos para esse recorte o tipo de curso – optou-se por abranger cursos de licenciatura e bacharelado – bem como um número de participantes significativos nas duas etapas da investigação.

[...] por conseguinte, o enfoque da HP deve se basear, o quanto possível, sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas cotidianas, este momento etnográfico é um estágio preliminar²² indispensável ao enfoque da HP. Através de entrevistas, observações participantes e outros tipos de pesquisa etnográfica, podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social. (THOMPSON, 1995, p. 363).

O processo de reconstrução das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas, ao qual Thompson (1995) refere-se, é potencializado com a utilização da Técnica *Delphi*, considerando que essa possibilita que os próprios participantes participem dessa reconstrução.

As respostas dos estudantes a esse questionário foram sistematizadas e categorizadas pelo grupo de pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas, por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1995).

Embora a análise de conteúdo não componha a proposta da Hermenêutica de Profundidade formulada e apresentada por Thompson (como pode ser verificado na Ilustração 1), o autor sinaliza a flexibilidade em relação a métodos e procedimentos, pois compreende que dentro de cada fase da Hermenêutica de Profundidade “[...] uma variedade de métodos de pesquisa podem estar à disposição, e alguns métodos podem ser mais adequados que outros, dependendo do objeto específico de análise e das circunstâncias específicas da investigação” (THOMPSON, 1995, p. 366).

Assim como Thompson (1995) flexibiliza os métodos e estratégias que podem ser utilizados no enfoque da Hermenêutica de Profundidade, não exige que as fases propostas por ele sejam linear e sequencialmente aplicadas, tanto que indica que as fases “[...] devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (1995, p. 365), como já mencionado. Nesse sentido, a análise de conteúdo realizada a partir dos dados coletados na primeira etapa da técnica *Delphi* é considerada como a hermenêutica da vida cotidiana, mas também compõe a análise formal e discursiva, pois, como explica Thompson (1995, p. 369):

²² Nessa pesquisa, a hermenêutica da vida cotidiana não se restringe à “etapa preliminar”, pois compõe uma das etapas da Hermenêutica de Profundidade.

[...] formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, tem capacidade, e tem por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo. É esse aspecto adicional e irreduzível das formas simbólicas que exige um tipo diferente de análise, uma maneira diferente de olhar as formas simbólicas. Ela estabelece as bases para um tipo de análise que está interessada primariamente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações. Esse tipo de análise, que chamei de análise formal ou discursiva, é um empreendimento perfeitamente legítimo, na verdade indispensável; ele é possível pela própria constituição do objeto.

Dessa forma, a análise de conteúdo realizada a partir dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa diz respeito ao que Thompson (1995) chama de hermenêutica da vida cotidiana e também a análise formal e discursiva, para a qual foi o procedimento utilizado. A análise de conteúdo proposta por Bardin (1995) consiste em um conjunto de técnicas de análise que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 1995, p. 38).

Nas palavras de Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Bardin (1995) propõe as três seguintes fases para a análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise, a ênfase é na organização, a qual se dá por meio da “[...] escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipótese e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1995, p. 95). Na fase da exploração do material, desenvolvem-se “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1995, p. 101). Finalmente, na fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os dados são tratados “[...] de maneira a serem significativos [...] e válidos” (BARDIN, 1995, p. 101). Nessa fase, é possível a utilização de estratégias que possibilitem a obtenção de dados estatísticos que “[...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN,

1995, p. 101). Quando os resultados são significativos, o analista “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1995, p. 101).

Da leitura das respostas dos participantes a cada uma das questões, foram selecionadas as ideias-força²³, a partir das quais as respostas foram agrupadas e das quais emergiram categorias. A partir das categorias resultantes da análise de conteúdo, foi elaborado o segundo instrumento de coleta de dados (ANEXO C) na forma de questionário com escala de classificação. Como forma de elucidar a ideia-força presente em cada categoria, considerando o sentido e o significado atribuídos pelos participantes aos questionários da primeira etapa da pesquisa, foi elaborada uma frase explicativa de cada categoria para compor o segundo instrumento.

Esse formulário foi aplicado às mesmas turmas dos mesmos cursos que participaram da primeira etapa. Participaram da segunda etapa 243 estudantes que, no segundo semestre de 2014, cursavam o 4º (53,9%) e 8º (46,1%) períodos. O número de participantes por curso em cada etapa é apresentado na Tabela 1:

Tabela 1– Número de participantes por curso, nas duas etapas da pesquisa.

TIPO DE GRADUAÇÃO	CURSO	1ª etapa		1ª etapa	
		Frequência	%	Frequência	%
Licenciaturas	Educação Física	38	13,1	30	12,4
	Letras	45	15,5	38	15,6
	Pedagogia	50	17,2	47	19,3
Bacharelados	Direito	47	16,2	39	16,1
	Serviço Social	50	17,2	49	20,2
	Psicologia	60	20,7	40	16,5
Total		290	100	243	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

Em relação à idade, predominam estudantes entre 19 a 23 anos (45,2%) ou de 18 anos ou menos (19,3%), ou seja, na faixa etária adequada a esse nível da educação. Estudantes entre a faixa etária de 24 a 28 anos perfizeram 19,3% dos

²³ Candau (2013, p.7-8) explica ideia-força como “[...] categoria utilizada por Abraham Magendzo (2009), [...] para expressar ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades. Estão enraizadas no tempo histórico em que são geradas. Incorporam diferenças e diversidades. Situam-se em contínuo movimento e são processuais. Não podem ser reduzidas a uma coleção de noções sem a uma estrutura preestabelecida. Podem ser consideradas como produzidas pela interação entre profissionais de áreas afins que geram configurações discursivas de estabilidade relativa. Possuem um significativo potencial provocativo. Convidam a ir além do estabelecido e a aprofundar em questões de sentido e perspectivas de futuro”.

participantes. Considerados adultos, 14,8% dos participantes encaixam-se na faixa etária dos 29 aos 33 anos (7,9%), dos 34 aos 38 anos (2,8%) ou 39 anos ou mais (4,1%). Cerca de 1,4% dos participantes não respondeu a essa questão.

O predomínio de estudantes que se autodeclararam da cor²⁴ branca (74,5%) e, conseqüentemente, a pequena parcela que se declara pardo (16,2%) e negro (3,1%) demonstra a desigualdade de acesso à Educação Superior, uma vez que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Domicílio (IBGE, 2011, p. 87), 48,2% da população brasileira são compostos por brancos, 44,2% por pardos e 6,9% por pretos, além de 0,7% ter declarado outras cores. O percentual de participantes do sexo²⁵ feminino (73,8%) é consideravelmente superior aos do sexo masculino (25,5%).

²⁴ Cerca de 0,7% dos participantes declarou-se da cor amarela e cerca de 5,5% dos participantes não responderam.

²⁵ Cerca de 0,7% dos participantes não respondeu a essa questão.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SILENCIAMENTO E RECONHECIMENTO DO *DASEIN*

A trajetória da educação em direitos nas políticas brasileiras, ou seja, o contexto no qual essa temática foi incluída nas políticas é descrita a partir dos estudos de Viola (2010), Sader (2007) e no Parecer CNE/CP nº 8/2012. Em seguida, são analisados os dois principais documentos que norteiam a Educação em Direitos Humanos no Brasil: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tendo como subsídio, além dos próprios textos oficiais, os documentos orientadores da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2012a, 2012b e 2015), os estudos de Marinho (2012), Viola (2010) e Candau et al. (2013). Por fim, são analisadas as orientações e determinações específicas para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior segundo o documento orientador da Unesco (2012b), os textos oficiais (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e, ainda, Dias (2010).

O exame dos documentos orientadores e dos documentos oficiais torna possível identificar o silenciamento e o reconhecimento do *Dasein* (ser-aí) nas políticas e é fundamental para o desenvolvimento da Hermenêutica de Profundidade, em especial no que diz respeito à análise sócio-histórica, ou seja, da possibilidade de reconstrução das “[...] condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 366) e ainda por considerar que as políticas constituem-se como um campo de interação, como “[...] um espaço de posições e um conjunto de trajetórias, que conjuntamente determinam algumas das relações entre pessoas e algumas das oportunidades acessíveis a elas” (THOMPSON, 1995, p. 366).

2.1 CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A trajetória da Educação em Direitos Humanos no Brasil e a sua inclusão nas políticas são recentes. Em 1966, mesmo vivenciando a Ditadura Militar, o Brasil optou por tornar-se signatário do pacto internacional dos direitos civis e políticos e

do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais (BRASIL, 2012, p. 4), muito embora tal adesão não tenha significado algum movimento pela garantia dos direitos que tais pactos buscavam assegurar.

É nos movimentos de oposição ao regime ditatorial que as discussões sobre os Direitos Humanos e, posteriormente, sobre a Educação em Direitos Humanos surgem (BRASIL, 2012, p. 4). De tal afirmação, pode-se considerar que o movimento pelos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos no Brasil emergem como promessa de uma política emancipatória, legitimada por sua origem popular, configurando-se, dessa forma, como um posicionamento contra-hegemônico. Viola (2010, p. 16-17) contextualiza esse processo ao explicar que os direitos humanos passaram a fazer parte da história do Brasil a partir da segunda metade do século XX, no contexto das ditaduras autoritárias do tipo militar, nas quais as desigualdades foram reproduzidas, aprofundando o modelo social vigente, no qual não havia espaços de liberdade, radicalizando o individualismo e suprimindo os laços de solidariedade. Nesse contexto sociopolítico, os direitos humanos “[...] não se apresentaram como unanimidade, nem mesmo como pensamento hegemônico. Enquanto movimentavam-se em defesa da vida, da liberdade e da reconstrução da democracia, foram criticados como protetores de subversivos e terroristas” (VIOLA, 2010, p. 16-17).

Assim, se para alguns defender os direitos humanos estava associado à defesa de valores e de direitos fundamentais, para outros estava associado à negação de tais valores e direitos. Tal conflito aprofundou-se e tornou-se mais disseminado após a redemocratização. Como explica Viola (2010, p. 17):

[...] a partir da nova conjuntura que produziu a redemocratização, as críticas aos direitos humanos, especialmente as da grande mídia, do pensamento conservador e do Estado autoritário de tipo militar, passaram a identificá-los como defensores de bandidos e de marginais, pensamento que de algum modo continua presente no senso comum da população. Formou-se, assim, um sentimento que oscilava entre o apoio e a recusa aos princípios dos direitos humanos. Situação histórica que refletia um paradoxo entre manter os privilégios de poucos e a aceitar os direitos da maioria, o que impossibilitava que a cidadania assumisse compromissos com sua própria história. (VIOLA, 2010, p. 17).

Apesar do senso comum criado e ainda reforçado pela grande mídia em relação aos direitos humanos, a partir da promulgação da Constituição Federal de

1988, criou-se um marco jurídico para que propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos surgissem a partir da década de 1990, sobretudo após as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que foram produzidas entre 1996 e 2002 (BRASIL, 2012, p. 5).

Paralelamente, a partir da década de 1990, é crescente a implantação de políticas de cunho neoliberal, que aprofundam as desigualdades socioeconômicas no país, ao mesmo tempo em que se colocam como única alternativa para o desenvolvimento nacional.

O privilégio dos mecanismos de mercado, a precarização das relações de trabalho em prol do ingresso das transnacionais monopólicas nos mercados nacionais em detrimento das pequenas e médias empresas e a retração do Estado na prestação de serviços vinculados às políticas sociais (Estado mínimo) são características do neoliberalismo que, segundo Sader (2007, p. 80), “[...] busca substituir o conceito de **direitos** pelo de **oportunidades**, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas”.

Assim, importante destacar o protagonismo dos movimentos sociais em relação à Educação em Direitos Humanos. O projeto de educar em direitos humanos surgiu na sociedade civil, que considerava que o ato educativo seria capaz de “[...] transformar a cultura do esquecimento e do privilégio uma cultura feita de memória, para que a barbárie não tivesse lugar e que nossas crianças, nossos jovens, nossos educandos se apoderassem do seu passado e de seu presente” (VIOLA, 2010, p. 23).

Dentre os pioneiros na discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, destacam-se a Rede Brasileira de EDH e a ONG Novamérica, sendo a primeira fundada em 1995, com a finalidade de “[...] reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil” (BRASIL, 2013, p.31) e, a segunda, fundada em 1991, visando, em parceria com entidades internacionais: a) a difusão da EDH em nível nacional; b) produção de materiais didáticos sobre EDH e Educação Ambiental; c) a pesquisa sobre materiais de EDH produzidos na América Latina. A Novamérica atua desde o final da década de 1980 em parceria com entidades internacionais como a Unesco, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) (BRASIL, 2013, p.31).

Já a movimentação do Estado em prol da Educação em Direitos Humanos está vinculada à Década da ONU para a Educação em Direitos Humanos, que iniciou em janeiro de 1995. A partir desse “incentivo”, o Brasil criou, em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), tornando, dessa forma, a Educação em Direitos Humanos em política pública. Esse Comitê teve como primeira missão elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que seria lançado em dezembro daquele mesmo ano (BRASIL, 2013, p. 32), tendo uma versão revisada publicada em 2006.

O fato de as políticas locais serem forjadas a partir das políticas globais (ou dos documentos internacionais) não é explicitado nas políticas nacionais, embora as políticas globais (ou documentos internacionais) sejam indicadas no escopo que fundamenta as políticas locais. Por outro lado, os organismos internacionais que elaboram tais documentos (ou políticas globais) evidenciam abertamente os “apoios” e “acordos” com os diferentes países na elaboração das políticas locais. Como explica Ball (2001, p. 102), a criação das políticas em nível nacional é, de forma inevitável, “um processo de ‘bricolagem’”, ou seja, um processo no qual são emprestados e copiados fragmentos e ideias aplicadas em outros contextos, de adoção de teorias canibalizadoras, tendências e modas descontextualizadas, investimento em tudo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

No caso específico das políticas para a Educação em Direitos Humanos, foi publicado na página eletrônica da Unesco no Brasil, na ocasião do lançamento do Plano de ação – Terceira parte do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2015), a seguinte nota:

[...] desde 2004, a UNESCO no Brasil tem apoiado o governo brasileiro na construção de programas de educação em direitos humanos, por meio de acordo de cooperação com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, intitulado “Educação em Direitos Humanos – Construindo uma cultura de respeito à democracia e à Justiça”. O acordo resultou em subsídios para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e, mais recentemente, para as Diretrizes Curriculares de Educação em Direitos Humanos aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (UNESCO, 2015, s/p).

Assim, considerando as influências do contexto global no contexto local, destaca-se, no Quadro 1, os principais documentos orientadores e as principais

políticas nacionais que incidem sobre a Educação em Direitos Humanos a partir de 1996, quando o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) foi instituído, até 2015, ano de escrita dessa tese.

ANO	DOCUMENTOS ORIENTADORES E POLÍTICAS NACIONAIS	FINALIDADE DO DOCUMENTO E ABORDAGEM EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
1996, 2002, 2010	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1, 2 e 3)	Apresenta diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas a serem desenvolvidas em diversos âmbitos, dentre os quais a educação (PNDH – 3).
2003, 2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação para a Educação em Direitos Humanos contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.
2005 a 2019	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos	Visa fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de educação em direitos humanos. O programa é composto por três fases ²⁶ .
2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, considerando a educação como direito por meio do qual os demais direitos podem ser conquistados e garantidos.
2011, 2012	Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. A temática dos Direitos Humanos é pontuada como um dos princípios norteadores para que o Ensino Médio tenha qualidade social.
2012	Parecer Resolução CNE/CP nº 1/2012	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, indicando a adoção sistemática dessas diretrizes, sendo prevista a inclusão dessa temática nos cursos de formação de professores.
2014	Lei 13.010, que alterou a LDB nº 9394/96	Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) e a LDB 9394/96. Inclui, no art. 26 da LDB, parágrafo que versa sobre o currículo da Educação Básica, o qual deve ser composto por “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais”.

Quadro 1– Documentos orientadores e políticas nacionais relacionadas à Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Unesco (2012a, 2012b, 2015) e Brasil (1996, 2002, 2003, 2006, 2010, 2011, 2012, 2014).

²⁶Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2007) – foco no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Plano de Ação da Segunda Fase (2010-2014) – foco na Educação Superior. Plano de ação da terceira fase (2015-2019) – foco no reforço na implementação das fases anteriores e promoção da formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas. Os Planos de Ação da primeira e segunda fases só foram traduzidos em língua portuguesa em 2012, sendo publicados simultaneamente nesse mesmo ano. O Plano de Ação para a terceira fase foi traduzido e publicado em 2015.

Podendo representar um exemplo do que Santos (2010) chama de tensão entre regulação e emancipação, pode-se considerar que a preocupação em relação à Educação em Direitos Humanos demonstrada pelas entidades internacionais foi tanto determinante para a configuração das políticas, quanto foi determinada, em alguma medida, pelos movimentos sociais, como já dito. Essa negociação abriu espaço para que diferentes grupos reivindicassem seu espaço tanto no escopo das políticas educacionais, quanto na discussão das políticas específicas para a Educação em Direitos Humanos. Como explicam Martinez et al. (2009, p. 48):

[...] a partir do final de década de 1980, a agenda política, educativa e social na América Latina começou [...] a problematizar algumas questões vinculadas à relação entre culturas e educação. De maneira enfática, e apresentando diversos graus de aprofundamento, demandas impulsionadas pelo crescimento do papel político de diferentes grupos e organizações, tais como a dos povos originários, direitos humanos, mulheres, gays, lésbicas, jovens, organizações dos bairros populares, movimentos urbanos e rurais ('piqueteiros' e camponeses), entre outros, começaram a exigir a inclusão de novas perspectivas vinculadas à etnicidade, gênero, sexualidade, língua, deficiência, religião e classe social e território, no campo das políticas educativas.

No Brasil, as discussões sobre a Educação em Direitos Humanos e a inclusão da temática em diferentes políticas educacionais ocorreram, concomitantemente, a discussões de temas que abarcam a diversidade cultural, como a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, p. 6).

Assim, observa-se o crescente interesse governamental em efetivar a Educação em Direitos Humanos como uma política pública a ser implementada, sobretudo, por meio das políticas educacionais, embora não esteja atrelada somente a elas, configurando-se potencialmente, portanto, como uma política intersetorial.

2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento lançado em sua primeira versão em 2003, elaborado inicialmente pelo Comitê Nacional de

Educação em Direitos Humanos (CNEDH), foi divulgado e debatido em diferentes esferas (nacional, regional, estadual, etc.) nos anos de 2004 e 2005. Viola (2010, p. 29) explica que o documento original, elaborado pelo Comitê, foi construído com subsídio teórico de dois autores: Bobbio (1992), quando afirma que “[...] a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia” (VIOLA, 2010, p. 29), e Adorno (2003), para quem “[...] imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados” (VIOLA, 2010, p. 29). Em 2006, os resultados das discussões foram incorporados ao documento, que, após consulta pública, foi revisado e aprovado pelo CNEDH, que publicou sua versão definitiva em 2007 (BRASIL, 2007, p. 12). Segundo Marinho (2013, p. 36), “[...] o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos chama a atenção do poder público e da sociedade civil para a necessidade do processo de consolidação democrática da centralidade da Educação em Direitos Humanos”, entendendo que esse processo constitui-se como “[...] uma forma de construir e promover uma cultura de respeito aos direitos humanos, no contexto de um quadro de agravamento da violência e da exclusão” (MARINHO, 2013, p. 36).

Articulando as políticas nacionais com os principais documentos internacionais de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) “[...] se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, Educação Superior, educação não formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça” (BRASIL, 2007, p. 11). Segundo o próprio PNEDH, o documento configura-se como política pública em dois sentidos: por consolidar “[...] uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social” e por reforçar “[...] um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 13).

Assim, a Educação em Direitos Humanos é definida, no PNEDH (2007), 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, cultural 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 (BRASIL, 2007, p. 25).

O documento apresenta as concepções, os princípios, os objetivos, as diretrizes e as linhas de ação, estruturadas nos seguintes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2007, p. 13). Dessa forma, o Plano estimulou a colaboração de diversos agentes envolvidos na educação, de forma a consolidar a ideia de que os direitos humanos realizam-se na coletividade, nas relações sociais e no estabelecimento de vínculos de respeito e de valorização da diversidade (MARINHO, 2012, p. 36).

No entanto, não se pode afirmar que o documento assume um posicionamento que se constitua como articulador entre igualdade e diferença, ou ainda, que defenda a valorização, o respeito e o reconhecimento da diversidade como princípio, embora não os negue como um todo, uma vez que defende o pluralismo de ideias e mencione o respeito aos grupos socialmente excluídos ou discriminados. Em outras palavras, o documento adota uma perspectiva mais homogeneizadora do que plural, mais monocultural do que intercultural, não “explicitando a concepção de direitos humanos que norteia” (CANDAU, 2011, p. 14).

Para ilustrar: a palavra “reconhecimento”, fundamental em uma perspectiva que vise a “igualdade na diferença”, é mencionada cinco vezes no documento, sendo que em duas vezes faz menção ao reconhecimento dos direitos humanos, uma vez é citada em relação ao reconhecimento de cursos e nas outras duas vezes é utilizada para se referir ao reconhecimento em relação ao outro, ao diverso, sendo essas duas vezes, no mesmo parágrafo, no qual prevê que 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. 31, grifo nosso).

Importante destacar que esse parágrafo compõe as concepções e princípios para a Educação Básica, ou seja, nos outros âmbitos (Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia), não é mencionado o reconhecimento do outro. Outros termos estreitamente relacionados a uma Educação em Direitos Humanos que assumam um viés emancipatório, tais como identidade (mencionada quatro vezes, sendo duas em relação à identidade cultural e duas em relação à identidade de gênero); poder (não mencionado com contexto das relações de poder); empoderamento (mencionada apenas duas vezes); diálogo (mencionada apenas duas vezes) são subutilizados no documento.

Todavia, embora em uma abordagem tímida no que concerne à diversidade, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos representa um grande avanço às políticas de direitos humanos, ou seja, às políticas que visam a garantia de direitos. No entanto, o PNEDH foi pouco disseminado, sendo mesmo desconhecido das instituições, de seus gestores e de seus educadores, ficando restrito a iniciativas pontuais.

Para Marinho (2012, p. 97), propostas para a Educação em Direitos Humanos “[...] devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige”, ou seja, devem emergir do diálogo e do protagonismo dos estudantes, sejam eles crianças, adolescentes ou jovens, de forma a vincular “[...] iniciativas educacionais formais, as não formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses (as) estudantes” (MARINHO, 2012, p. 97).

2.3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b) é o documento oficial que atualmente direciona a implementação obrigatória da Educação em Direitos Humanos no Brasil, tanto em todas as etapas da Educação Básica, quanto para a Educação Superior, em especial nas Licenciaturas.

Considerando a baixa aderência e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e também como continuidade a implantação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos da Unesco, em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos

(SDH) da Presidência da República, com o Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e Secretaria de Educação Básica – SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) lançou para consulta pública o texto preliminar das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sendo esta publicada oficialmente em 2012, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2012 (MARINHO, 2013, p. 36).

O Parecer CNE/CP nº 08/2012 fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, dando subsídios, dessa forma, para sua implementação. No Parecer, fica evidenciado um avanço teórico na concepção de direitos humanos assumida pelo Estado em relação ao que havia sido proposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Segundo o Parecer (BRASIL, 2012a, p. 10):

[...] um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

Embora o conceito de reconhecimento seja central no objetivo da Educação em Direitos Humanos descrito no Parecer CNE/CP nº 08/2012, tal conceito não aparece no art. 5º da Resolução, segundo o qual o objetivo central da Educação em Direitos Humanos é “[...] a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012b).

No entanto, o reconhecimento é listado como um dos princípios que devem fundamentar a Educação em Direitos Humanos no art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2012:

[...] a Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental.

Cada um dos princípios elencados no art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2012 (BRASIL, 2012b) são explicitados no Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012a), evidenciando a fundamentação teórica que subsidia a proposta de Educação em Direitos Humanos assumida pelo Estado.

A **dignidade humana** é “[...] relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos” (p. 9), considerando que o conceito de dignidade humana “[...] assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos” (p. 9), sendo, portanto, “[...] um princípio em que se devem levar em consideração os **diálogos interculturais** na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade” (BRASIL, 2012a, p. 9, grifo nosso).

Santos (2010, p. 447) entende diálogo intercultural como “[...] troca que ocorre entre diferentes saberes que reflectem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”. Essa troca “[...] viabiliza a humanização, ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra” (OLIVEIRA, 2011, p. 43), mesmo porque, “[...] a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural” (SANTOS, 2010, p. 447-448), ou seja, ao considerar que existem diferentes concepções de dignidade, que todas são igualmente válidas, pois situadas em contextos específicos e que por meio da troca desses saberes é possível garantir a todos a promoção de direitos iguais nas suas diferenças, há uma significativa evolução da concepção com um viés monocultural, expressa do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a concepção expressa na fundamentação das Diretrizes.

A **igualdade de direitos**, segundo o Parecer CNE/CP nº 08/2012, “[...] diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos” (p. 9) e está relacionada à ampliação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos, “[...] com vistas a sua

universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Embora a descrição do princípio da igualdade não esmiúce a relação entre igualdade e diferença, só determinando que todos têm direitos iguais, sem distinção por suas características, no princípio do **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades** essa relação é explicitada. Segundo o Parecer CNE/CP nº 08/2012, o princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades refere-se

[...] ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social (BRASIL, 2012a).

Trata-se, portanto, de articular igualdade e diferenças, de forma a garantir o que Santos (2010, p. 462) considera um imperativo: “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, e, partindo desse princípio, objetivar, por meio da Educação em Direitos Humanos:

[...] reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheça, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAUI, 2011, p. 28).

O princípio da **laicidade do Estado** pressupõe, conforme o expresso no Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012a), o respeito a todas as crenças, assim como as não crenças, sendo que o Estado “[...] deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura” (p. 9). Assim, cabe ao Estado “[...] assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo” (p. 10). A complexidade desse princípio pode ser exemplificada ao se considerar a

discussão sobre a inclusão das questões de gênero e diversidade sexual nas políticas curriculares e no embate que tal discussão gera no âmbito nacional.

O princípio da **democracia na educação** tem ênfase na participação. É por meio da participação que democracia e direitos humanos desenvolvem-se continuamente, sendo que “[...] não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos” (p. 10), considerando que ambos “[...] se alicerçam sobre a mesma base: liberdade, igualdade e solidariedade”. De acordo com Candau et al. (2013, p. 47), “[...] a democracia exige a igualdade dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, assim como também, os direitos da diferença [...]” com o mesmo objetivo do imperativo transcultural proposto por Santos (2010), acima mencionado. Em qualquer ambiente educacional, a democracia “[...] implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo” (BRASIL, 2012a, p. 10).

O caráter transversal dos direitos humanos e a necessidade de que tais direitos sejam abordados por meio de um diálogo interdisciplinar são explicitados na explicação que consta no Parecer CNE/CP nº 08/2012 em relação ao princípio da **transversalidade, vivência e globalidade**.

[...] como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. (BRASIL, 2012a, p. 10).

A transversalidade, além de princípio, é indicada no art. 7º na Resolução CNE/CP nº 01/2012 como forma pela qual a Educação em Direitos Humanos deve ser incorporada nos currículos, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Essa inserção poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas tratados de forma interdisciplinar, como um conteúdo específico de uma disciplina que já compõe o currículo, ou ainda de maneira mista, combinando transversalidade com disciplinaridade (BRASIL, 2012b).

Não há rigidez em tal proposta, uma vez que no parágrafo único do mesmo artigo, é indicado que “[...] outras formas de inserção da Educação em Direitos

Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas”, desde que tais formas atendam às especificidades do nível ou modalidade para a qual tal forma esteja sendo pensada.

A inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos de escolas representa um grande desafio às instituições, sobretudo considerando o quanto os currículos da Educação Básica já se encontram sobrecarregados com disciplinas, temas e conteúdos nem sempre pertinentes à formação dos sujeitos em seus diferentes contextos. No entanto, o conhecimento e, sobretudo, a vivência dos direitos humanos nas escolas podem constituir-se como meio para que sejam superados obstáculos comuns às aprendizagens no cotidiano das escolas, favorecendo a convivência democrática e quiçá a superação das diferentes formas de violência que se manifestam nas instituições.

O princípio da **Sustentabilidade socioambiental**, último dos princípios propostos na Resolução CNE/CP nº 01/2012 (BRASIL, 2012b) e explicitados no Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012a), prevê que a Educação em Direitos Humanos deve comprometer-se com o “[...] incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações” (p. 10), configurando-se, também, como educação para a cidadania, “[...] estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global” (BRASIL, 2012a, p. 10). Tal princípio é relacionado ao que Bobbio (2004, p. 9) chama de direitos da terceira geração, ao fazer menção às gerações de direitos. Para o autor, a terceira geração é reivindicada pelos movimentos ecológicos e diz respeito ao “[...] direito de viver num ambiente não poluído” (BOBBIO, 2004, p. 9).

A análise dos princípios presentes na Resolução CNE/CP nº 01/2012 (BRASIL, 2012b) e explicitados no Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012a) permitem afirmar que nesses documentos está delineada uma concepção mais abrangente, que abarca mais as questões relativas à diversidade do que o expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Considerando esses princípios, a Educação em Direitos Humanos é definida no art. 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2012 como um dos eixos fundamentais do direito à educação, que se refere “[...] ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção,

defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012b).

A vinculação da Educação em Direitos Humanos como eixo fundamental do direito à educação reforça a ideia da educação como “[...] um direito em si mesmo, e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p. 25).

O escopo principal para a Educação em Direitos Humanos, segundo o Parecer CNE/CP nº 08/2012, é uma formação ética, crítica e política, sendo que a formação ética faz referência à “[...] formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, [...] servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional” (BRASIL, 2012a, p. 08); a formação crítica diz respeito ao “[...] exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos” (BRASIL, 2012a, p. 8); e a formação política:

[...] deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado (BRASIL, 2012a, p. 8).

Ainda segundo o Parecer CNE/CP nº 08/2012, essa formação ética, crítica e política “[...] (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença” (BRASIL, 2012a, p. 9). Tal consideração é convergente ao pensamento de Candau et al. (2013, p. 39-40), ao defenderem que a Educação em Direitos Humanos pode ser considerada em uma perspectiva libertadora, posto que é orientada para a transformação social e formação de sujeitos de direitos e “[...] para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia” (CANDAU et al., 2013, p. 39-40).

O escopo (formação ética, crítica e política) explicitado no Parecer CNE/CP nº 08/2012 (BRASIL, 2012a) fundamenta a Resolução CNE/CP nº 01/2012 (BRASIL, 2012b), mas não compõe seu texto, o que pode prejudicar a implementação da proposta, caso tais subsídios teóricos não sejam conhecidos. Isso se apresenta como uma fragilidade para esse processo e evidencia que há um longo caminho a ser percorrido para que a educação em direitos humanos seja compreendida, em seus fundamentos inclusive, e seja implementada de forma efetiva.

Nesse sentido, a necessidade de formação em/para a Educação em Direitos Humanos é destacada como primeiro desafio a ser enfrentado. No art. 8º da Resolução CNE/CP nº 01/2012 consta que “[...] a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação”, sendo, no caso específico dos profissionais da educação, “[...] componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012b). Já no art. 9º, está previsto ainda que “[...] a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012b), nesse caso, não necessariamente como componente curricular obrigatório.

Além da formação, no Parecer CNE/CP nº 08/2012 são indicados outros sete desafios para a efetivação da lei e a construção de uma cultura dos direitos humanos por meio da Educação em Direitos Humanos. Em síntese, são eles: valorização dos profissionais; socialização dos estudos e experiências bem-sucedidas; efetivação da perspectiva do respeito às diversidades; compreensão ampla da participação democrática; criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos; reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação; efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global (BRASIL, 2012a, p. 17).

Assim, a análise do subsídio teórico (Parecer CNE/CP nº 08/2012) das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 01/2012) indica, portanto, maior convergência dessa política em direção a uma perspectiva mais emancipatória para a Educação em Direitos Humanos, em especial à perspectiva intercultural, conforme indicação que consta dentre os desafios acima descritos e está implícita em vários trechos dos documentos. De acordo com Candau (2011, p. 27):

[...] a perspectiva intercultural 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, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nessa perspectiva, talvez se acrescente um desafio, relacionado diretamente à formação dos profissionais, mas que não se atém somente a essa questão. A implementação de uma Educação em Direitos Humanos na perspectiva intercultural requer que sejam reestruturados os espaços/tempos escolares, bem como sejam repensadas as práticas sociais, pedagógicas e interacionais nas instituições educativas.

2.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2012), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012b) abordam, com maior ou menor ênfase e detalhamento, o papel da Educação Superior.

O Plano de ação para a Segunda fase da implementação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos prioriza a discussão quanto ao papel da Educação Superior na formação em direitos humanos e para a educação em direitos humanos de professores, servidores públicos e agentes vinculados à segurança (agentes, policiais, militares, etc.). Nesse documento, as instituições de Educação Superior, sobretudo as Universidades, são convocadas a contribuir com questões concernentes à responsabilidade social, tanto no âmbito do ensino, quanto no da pesquisa e da extensão:

[...] instituições de Educação Superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. (UNESCO, 2012b, p. 11).

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) são indicadas, inclusive, estratégias para a inserção da temática dos direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão:

- Ensino – a temática pode ser incluída por meio de diferentes modalidades: disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros (BRASIL, 2007, p. 38).
- Pesquisa – a temática pode ser instituída como área de conhecimento de caráter interdisciplinar ou transdisciplinar (BRASIL, 2007, p. 38).
- Extensão – a temática pode ser incluída em programas e projetos de extensão, envolvendo atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos articulados tanto ao ensino quanto à pesquisa (BRASIL, 2007, p. 38).

A incorporação de tais orientações fica evidente no Parecer CNE/CP 08/2012, que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP 01/2012). Nele consta que a “[...] inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão” (BRASIL, 2012a, p. 15), sendo que:

- No ensino – os direitos humanos podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis nos projetos pedagógicos de curso e em suas atividades curriculares, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista. “Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos” (BRASIL, 2012a, p. 15).
- Na pesquisa – indica-se a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como “violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros”, posto que se requer uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. É indicada ainda a consideração dos Direitos Humanos como área de

conhecimento nos órgãos de fomento à pesquisa, bem como a organização de acervos e da memória institucional como valor democrático e pedagógico (BRASIL, 2012a, p. 15).

- Na extensão – cabe às instituições assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia (BRASIL, 2012a, p. 16).
- Na gestão – os direitos humanos devem compor a cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações por meio de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas (BRASIL, 2012a, p. 16).

Formas de inserção da educação em direitos humanos e dos direitos humanos foram mencionadas do Plano de ação para a Educação em Direitos Humanos –Segunda fase (UNESCO, 2012), tendo sido incorporadas, inclusive, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), no que concerne à indicação de que os direitos humanos devem compor currículos tanto dos cursos afins (no caso do Brasil, nos cursos de formação de professores na forma de Educação em Direitos Humanos), quanto dos demais cursos, independente da área.

[...] quanto aos programas e aos cursos de ensino e aprendizagem: (i) desenvolver estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior, não só no direito, nas ciências sociais ou na história, mas também nas disciplinas dos domínios técnicos e científicos – como, por exemplo, a arquitetura e a engenharia, já que elas se referem ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à habitação; à medicina, uma vez que ela se refere aos cuidados relativos à criança, à saúde pública, aos direitos de reprodução das mulheres, ao HIV/AIDS, às deficiências; à biotecnologia e à arquitetura, que estão relacionadas à alimentação, à habitação e ao meio ambiente etc.; (ii) considerar o oferecimento de cursos introdutórios sobre direitos humanos para alunos de todas as disciplinas; (iii) considerar a introdução de cursos avançados que abordem questões de direitos humanos relevantes para cada ciclo de estudos; (iv) desenvolver programas especiais de mestrado e de doutorado em direitos humanos em várias disciplinas e áreas de conhecimento; (v) desenvolver programas acadêmicos multidisciplinares e interdisciplinares sobre direitos humanos. (UNESCO, 2012b, p. 15).

Ou seja, no processo de inclusão da temática na Educação Superior, “[...] deve-se ter em vista a sociedade, ou seja, ir além da sala de aula e da instituição de ensino superior e, da mesma forma, construir parcerias entre os diferentes membros da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela” (UNESCO, 2012b, p. 14).

Em especial, em relação à necessidade de a Educação em Direitos Humanos compor a formação de professores, Dias (2010, p. 18) depreende que se propõe “[...] uma compreensão de formação de professores que vai mais além da segurança ao acesso a um direito formal”. Nesse sentido, segundo a autora, as aderir a tal desafio, propõe-se uma formação de professores que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto os conteúdos relacionados à construção do ser, saber e fazer do professor, voltados para “[...] a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes”, que historicamente excluíram muitos grupos sociais (DIAS, 2010, p. 18).

Ainda no Plano de ação para a Educação em Direitos Humanos – Segunda fase (UNESCO, 2012), a Educação em Direitos Humanos no ensino superior é descrita como um processo que aborda os direitos humanos em dois sentidos: direitos humanos pela educação, visando “[...] assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos”; e direitos humanos na educação, de forma a “[...] garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior” (UNESCO, 2012b, p. 11). Assim, bem como nas escolas de Educação Básica, também nas instituições de Educação Superior, abordar direitos humanos significa tornar a instituição em lugar no qual “[...] os direitos humanos são vividos e praticados. Para tal efeito, é essencial assegurar que os objetivos educacionais, as práticas e a organização das instituições de ensino superior sejam coerentes com os princípios dos direitos humanos [...]” (UNESCO, 2012b, p. 18).

Vivenciar e praticar direitos humanos nas instituições de Educação Superior significa combater a reprodução de privilégios de classe que se mantêm e reproduzem as desigualdades, tanto de acesso e permanência à própria Educação Superior, como à Educação Básica de qualidade, que resultam em discriminação e potencialmente em evasão. Significa, ainda, combater as outras formas de

discriminação, sejam étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras. Tais discriminações configuram-se, portanto, como violação de direitos, as quais as instituições de Educação Superior não devem ignorar (BRASIL, 2012a, p. 16). Conforme expresso no Parecer CNE/CP nº 08/2012, “[...] será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem-estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012a).

Apesar da inserção da temática dos direitos humanos ter sido sugerida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), somente a partir da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) passou a ser perceptível a movimentação das instituições de ensino superior no sentido de promover os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos.

Considerando quão recente é esse movimento no sentido de instituir a promoção dos direitos humanos em todos os cursos e da Educação em Direitos Humanos nos cursos de formação de professores, ainda não está evidente em quais pressupostos teóricos-metodológicos as instituições de Educação Superior estão se pautando para a inclusão da temática nos Projetos de Curso (PPC), nos currículos e, principalmente, em quais pressupostos os docentes das instituições superiores estão pautando suas práticas, embora a forma de inserção (disciplinar, transversal ou mista) já deva estar evidente.

A adoção da interculturalidade como perspectiva para a Educação em Direitos Humanos na formação de professores tem o potencial de contribuir para que essa perspectiva seja disseminada na atuação profissional dos futuros professores na Educação Básica, tanto ao desenvolver temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos, quanto na atuação cotidiana na área do conhecimento de sua própria formação.

3. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RECONHECENDO O *MITDASEIN*

A interculturalidade, os direitos humanos e a possibilidade de uma educação intercultural em direitos humanos são as temáticas tratadas nesse capítulo. A interculturalidade é abordada a partir dos estudos de Candau (2008, 2009), Walsh (2009) e Santos (2010). Os direitos humanos e a educação em direitos humanos são discutidos com base nos estudos de Santos (2005, 2010), Flores (2002) e Candau (2008, 2009).

A interculturalidade é apresentada considerando seu potencial em relação à Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória, na qual os sujeitos de diferentes origens socioculturais e econômicas possam encontrar os nexos, os espaços ou conceitos comuns, que emergem do diálogo intercultural, de forma que o *Dasein* (ser-aí) configure-se com *Mitdasein* (ser-aí-com), uma vez que é ser situado no tempo e no espaço e relaciona-se com os outros seres.

3.1 A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Os conceitos inter-relacionados à temática da interculturalidade – como igualdade, diferença, desigualdade e exclusão – bem como as diferentes abordagens relativas à interculturalidade – tais como a interculturalidade relacional, funcional e crítica – são discutidas nesse tópico.

Na contemporaneidade, termos como igualdade, diferença, desigualdade e exclusão ganham espaço nas discussões acadêmicas. Cada termo, com suas especificidades, é utilizado na tentativa de explicar a complexa dinâmica social, em um contexto marcado por um processo constante de transformação. Tais termos são fundamentais para a compreensão do conceito de interculturalidade adotado na pesquisa.

Bauman (2010, p. 12-13) denomina o contexto contemporâneo como modernidade líquida, pois “[...] assim como todas as substâncias líquidas, também as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas que produzimos são e continuarão a ser como estas, ‘até segunda ordem’; que elas não podem manter e não manterão suas formas por muito tempo”. Em outras palavras, explica o autor

que “[...] entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2010, p. 13).

Essa contingência, incerteza e imprevisibilidade aliadas a uma cultura de respostas e resultados imediatos, geralmente promovidos por ferramentas tecnológicas, são características quase que impressas nos chamados nativos digitais. Como explica Foucault (1967, p. 1), “[...] nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado e do disperso”. Essa outra lógica dos jovens, e porque não, de crianças e adolescentes, conflita com instituições escolares – em seus diferentes níveis – pautadas ainda na lógica da modernidade sólida, cujas características são assim descritas:

[...] a visão tipicamente moderna do mundo é a de uma totalidade em essência ordenada; a presença de um padrão desigual de distribuição de probabilidades possibilita um tipo de explicação dos fatos que – se correta – é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de predição e (se os recursos exigidos estiverem disponíveis) de controle. Esse controle (‘domínio da natureza’, ‘planejamento’ ou ‘desenho’ de sociedade) é quase de imediato associado à ação de ordenamento, compreendida como a manipulação de probabilidades (tornando alguns eventos mais prováveis, outros menos prováveis). Sua efetividade depende da adequação do conhecimento da ordem ‘natural’. Tal conhecimento adequado é, em princípio, alcançável (BAUMAN, 2010, p. 18).

A ordem e o controle, promovidos nas instituições escolares, pela própria organização espaço-temporal, pelo disciplinamento e pelo currículo disciplinar que promove um conhecimento único – tido como a verdade – são indícios da modernidade sólida ainda instalada na escola. A percepção de que a escola, ou a educação seria a redentora da sociedade, de que a educação seria “[...] capaz de reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 1987, p. 4), superando, assim, a marginalidade e, portanto, a exclusão, ancora-se nessa visão moderna sólida de escola.

Essa escola moderna sólida tem como finalidade a ordenação, a homogeneização, a padronização, segundo os critérios da cultura dominante, da alta cultura a qual todos, indiscriminadamente, devem adequar-se. Trava-se então uma guerra contra os estranhos e diferentes. Nesse contexto, segundo Bauman (p. 1998,

p. 29), duas estratégias alternativas e complementares foram intermitentemente desenvolvidas, sendo possível perceber que tais estratégias foram – e ainda são – adotadas pelas instituições escolares:

[...] uma era antropofágica: aniquilar os estranhos devorando-os e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da assimilação: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. A outra estratégia era antropeômica: vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia da exclusão – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da comensalidade, do conúbio e do comércio; “purificar” – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrativo ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos.

Assim, na modernidade, assimilação e segregação foram estratégias de exclusão do que foge ao padrão desejável, a partir de critérios arbitrários. Tais formas ou estratégias podem ser observadas tanto na sociedade quanto na escola e são agravadas, no contexto brasileiro, no qual o colonialismo europeu deixou sua marca. No Brasil, exclusão e desigualdade vigoram “[...] como princípio de regulação cuja validade não implicou qualquer relação dialéctica com a emancipação” (SANTOS, 2010, p.279).

Santos (2010, p. 280) defende que desigualdade e exclusão “[...] são dois sistemas de pertença hierarquizados”. Enquanto o sistema da desigualdade “[...] assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade”, “[...] implica um sistema hierárquico de segregação social” e constitui-se como um “[...] fenômeno socioeconômico”, o sistema de exclusão “[...] assenta no essencialismo da diferença”, baseia-se no princípio da segregação e constitui-se como um “[...] fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização” (SANTOS, 2010, p. 280-281).

O equilíbrio entre os sistemas vigorou de forma plena somente nos países ao norte da linha do Equador, por meio da social democracia e do Estado-Providência (SANTOS, 2010, p. 285). No entanto, é possível identificar traços desses sistemas nos países ao Sul da linha do Equador, considerando a herança colonial e a

velocidade lenta na qual ocorrem as transformações nas instituições desses países. Referindo-se ao sistema de exclusão, Santos (2010, p. 281) explica:

[...] trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria um interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia²⁷, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime. [...] Na base da exclusão está uma pertença que se afirma na não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e econômicas ainda que se não definam primordialmente por elas.

Para Bauman (1998, p. 57), a marginalidade no contexto contemporâneo é marcada pela incapacidade de consumir. Segundo o autor, os “excluídos do jogo” são “[...] os consumidores falhos – os consumidores insatisfatórios, aqueles cujos meios não estão à altura dos desejos, e aqueles que recusaram a oportunidade de vencer enquanto participavam do jogo de acordo com as regras oficiais”. Esses seriam os excluídos, os estranhos no contexto da modernidade líquida:

[...] no sistema mundial cruzam-se, assim, os dois eixos: o eixo socioeconômico da desigualdade e o eixo cultural, civilizacional da exclusão/segregação. Se o imperialismo – e a sua mais recente manifestação, a globalização neoliberal – é a expressão mais evidente do eixo socioeconômico, o orientalismo – e sua mais recente encarnação, a guerra das civilizações – é a expressão mais evidente do eixo cultural, civilizacional. (SANTOS, 2010, p. 282).

Nesse contexto global, a regulação social “[...] é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão” e concomitantemente “[...] estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos” (SANTOS, 2010, p. 282), impedindo, dessa forma, que se atinja um

²⁷ Segundo Foucault, heterotopias são “[...] espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade – que são algo como contra-sítios, espécies de utopias realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugares está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade. Devido a estes lugares serem totalmente diferentes de quaisquer outros sítios, que eles reflectem e discutem, chamá-los-ei, por contraste às utopias, heterotopias”. O texto completo, em francês, pode ser consultado em: FOUCAULT, Michel. Des espaces autres. *Empan*, n. 54, p. 12-19, 2004.

estado de desigualdade ou exclusão extrema. Exemplos do contexto local de tal regulação é a exacerbação do individualismo e da conseqüente solidão a qual os indivíduos estão submetidos: “[...] os indivíduos são convocados a serem responsáveis por seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais de suas trajetórias [...]” (SANTOS, 2010, p. 300). No entanto, prossegue Santos (2010, p. 300), “[...] esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal”. Assim, quando os indivíduos fracassam em tal intento, podem ser beneficiados por programas de distribuição de renda, como o Programa Bolsa Família, cujo objetivo, a partir dessa análise, seria impedir que a desigualdade econômica extrema gerasse uma exclusão igualmente extrema. Como explica Santos (2010, p. 285), entre outros mecanismos, “[...] as políticas compensatórias, (‘fome zero’, bolsa-escola, abono de família, assistência social) são os mecanismos modernos muito diferentes entre si para manter a desigualdade em níveis toleráveis”.

Em meio a tais processos, os até então excluídos, os diferentes, os estranhos ao padrão estabelecido mobilizam-se em seus grupos de pertença, fortalecendo movimentos de base que objetivam a conquista de direitos: a inclusão, o reconhecimento, a valorização e o diálogo intercultural tornam-se prementes, sobretudo se a concepção de cultura compreende a análise cultural como “[...]o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados” (THOMPSON, 1995, p. 181).

No entanto, somente a inclusão – primeiro passo a ser dado pelos diferentes grupos – não garante que eles estejam em condição de igualdade em relação aos demais, mesmo porque, como explica Santos (2005, p. 27):

[...] vivemos em sociedades que são obscenamente desiguais e, no entanto, não nos basta a igualdade como um ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre o mesmo, acaba por excluir o que é diferente. Tudo o que é homogêneo no início tende a converter-se mais tarde em violência excludente.

Assim, um processo de inclusão pode colocá-los na vulnerável condição de serem vítimas das estratégias antropofágicas ou antropômicas – mencionadas por

Bauman (p. 1998, p. 29) –, ou do universalismo explicado por Santos (2010, p. 283-284):

[...] o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas de aparência contraditórias: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. [...] O universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e identidades absolutizando uma delas e ignorando as demais; por essa via, reproduz e intensifica as hierarquias que existem entre a diferença que é absolutizada e todas as outras. O universalismo diferencialista opera pela intensificação abstracta de várias diferenças e identidades, perdendo de vista os fluxos desiguais entre elas. Se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o segundo permite pelo excesso de diferença. (SANTOS, 2010, p. 283-284).

No microcontexto das instituições escolares, a negação das diferenças – universalismo diferencialista – é promovida por meio da homogeneização, seja daquela desenvolvida pelo currículo, seja pela própria organização do espaço-tempo dos ambientes educativos. Essa mesma lógica escolar favorece o não diálogo entre as diferenças, intensificando os conflitos, impedindo a reflexão sobre as origens da diferença e a busca por nexos entre as diferentes culturas e saberes. Os argumentos de Santos (SANTOS, 2010) podem ser complementados pelos de Walsh (2009b, p. 20) ao se referir às atuais políticas multiculturais:

[...] é uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende 'incluir' os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnico. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re) colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor [...] A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal. (WALSH, 2009b, p. 20).

Assim, a interculturalidade pode ser utilizada para, em último plano, neutralizar os grupos étnicos, raciais e culturais, etc., ou seja, neutralizar a diversidade, administrando-a.

Ou seja, a própria interculturalidade tornou-se um conceito ampliado e difuso, do qual surgiram diferentes interpretações. Segundo a síntese de Walsh (2009a, p. 16, tradução livre), “[...] podemos explicar o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade desde três perspectivas, a relacional, a funcional e a crítica²⁸”.

A interculturalidade relacional é a perspectiva que considera o intercâmbio entre culturas como natural, sendo que o contato e a troca entre pessoas, valores, saberes, práticas e tradições culturais podem ocorrer independente das condições de igualdade ou desigualdade, ou seja, nessa perspectiva, a interculturalidade sempre existiu na América Latina (entre os povos originários, europeus e afrodescendentes). No entanto, nessa perspectiva, as relações de poder, dominação, colonialismo e as estruturas da sociedade (políticas, sociais e econômicas), bem como os conflitos que emergem dessa relação de subordinação, permanecem ocultos (WALSH, 2009b, p. 6).

Em relação à interculturalidade ligada aos desenhos de poder, capital e mercado, Walsh (2009b, p. 20) explica que essa pode ser nomeada como “[...] funcional, porque não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”, pois “[...] responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (WALSH, 2009b, p. 22). A partir dessa compreensão de interculturalidade,

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009b, p. 16).

Tal perspectiva justifica a discussão crescente, a partir dos anos de 1990, em relação à diversidade cultural no contexto Latino Americano e pode estar na origem das políticas públicas e educacionais mais atuais, nas quais a diversidade cultural é

²⁸ Original: “[...] podemos explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas la relacional, funcional y crítica”.

cada vez mais abordada. Se por um lado pode-se considerar que a presença dessa discussão nas políticas pode ser resultado das lutas dos movimentos sociais em prol do reconhecimento e da garantia de direitos, por outro, pode ser vista como uma estratégia ligada aos desenhos globais de poder, capital e mercado (WALSH, 2009b, p. 14).

Assim, da mesma forma que os recentes avanços conquistados por diferentes grupos e movimentos sociais – que culminam, por exemplo, na inclusão de diferentes temáticas nas discussões e até nos textos curriculares oficiais – significam vitórias históricas resultantes de luta tanto no âmbito social quanto no político, tais vitórias podem também representar uma estratégia de dominação. No Brasil, a temática da diversidade cultural foi incluída nas políticas educacionais no decorrer da última década²⁹ e foi complementada pelas políticas para a Educação em Direitos Humanos publicadas nos últimos anos, sendo que as últimas são analisadas nessa tese.

A última perspectiva de interculturalidade é a crítica, descrita por Walsh (2009, p. 21), como “[...] projeto político, social epistêmico e ético” e constitui-se como “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009b, p. 22). Tubino (2005, p. 8, tradução livre) explica que:

[...] enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê.

A interculturalidade crítica está enraizada nas discussões promovidas pelos movimentos sociais, o que “[...] faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de

²⁹ Merecem destaque a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

transformação e criação” (WALSH, 2009b, p. 22), convergente, portanto, com a proposta de interculturalidade de Boaventura de Sousa Santos (2013) destacada por Chauí (2013, p. 38), que “[...] pressupõe a pluralidade cultural equitativa, o reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo entre as várias culturas que partilham um campo determinado de interação”.

Assim, defende-se a interculturalidade – em seu viés crítico – como possibilidade para uma educação em direitos humanos, “[...] por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade³⁰” (CANDAU, 2008, p. 51).

Walsh (2009a, p. 6) complementa explicando que entende “[...] interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas. É um projeto político que transcende o educativo para pensar na construção de sociedades diferentes [...] em outro ordenamento social³¹”.

Santos (2010, p. 313) refere-se a perspectivas alinhadas à concepção intercultural, destacando que estas podem ser emancipatórias quando “[...] promovem a tradução entre culturas” ou reacionárias, quando “[...] cristalizam e essencializam a diferença, concebendo o ‘tradicional’ como imutável no espaço e no tempo”. Complementa o autor:

[...] o desafio consiste assim, em encontrar um equilíbrio entre a homogeneidade e a fragmentação, entre a igualdade e a diferença, pois que não existe identidade sem diferença e a diferença pressupõe a presença de uma certa homogeneidade que permita detectar o que é diferente nas diferenças. (SANTOS, 2010, p. 313).

Para tanto, o imperativo proposto por Santos (2010, p. 313), de que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, constitui-se como uma síntese da proposta intercultural à qual aderimos.

³⁰Lopes e Macedo (2011, p. 216) explicam as políticas de identidade como “[...] políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural”.

³¹ “[...] entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social” (WALSH, 2009a, p. 6).

3.2 DIREITOS HUMANOS EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) permanece sendo o marco que fundamenta as discussões sobre os direitos humanos na contemporaneidade. Aprovada em 1948, ainda sob o impacto da II Guerra Mundial recém-terminada, a DUDH é o primeiro documento internacional que institui uma relação de direitos destinada a todos os seres humanos, reconhecendo a “[...] dignidade inerente a todos os membros da família humana” (DUDH, 1948), independente de classe social, raça, gênero ou faixa etária.

Constituições de diversos países foram elaboradas considerando os direitos humanos disseminados pela Declaração, positivando³², em alguma medida, seus princípios, o que é uma conquista indiscutível. No entanto, esse processo não ocorreu (e continua a não ocorrer) sem divergências, pois, como explica Estevão (2012, p. 12), o campo dos direitos humanos sempre foi e continua sendo “[...] um campo muito disputado, com controvérsias várias a atravessá-lo, que contestam o seu estatuto, o seu papel e as pretensões, que frequentemente se arroga, de universalidade desinteressada”.

Segundo Bobbio (2004, p. 9), os direitos humanos “[...] são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. O conjunto dos Direitos Humanos é classificado, por diferentes autores, em quatro gerações, de acordo com a evolução histórica a partir da qual foram se constituindo. Mbaya (1997, p. 33) sintetiza as três gerações de direitos, destacando que todas são regidas ou inspiradas pelos princípios da liberdade, igualdade e solidariedade. Segundo o autor, os direitos de primeira geração foram os individuais; os de segunda geração os econômicos, sociais e culturais, e os de terceira geração, a paz, o desenvolvimento, a qualidade de vida, a liberdade de informação e o interesse dos consumidores (MBAYA, 1997, p. 33).

³²Bobbio e Lyra (2004, p. 94) explicam que os direitos positivados (ou positivos) “[...] são deriváveis do estudo de um código de leis positivas, validadas por uma autoridade capaz de fazer respeitar os próprios mandamentos”.

Ainda para Mbaya (1997, p. 33), a quarta geração diz respeito aos “[...] direitos à democracia, às comunicações e aos pluralismos cujos beneficiários serão os indivíduos, as comunidades e os povos”.

Não existe consenso entre os autores em relação aos direitos de terceira e quarta gerações. Para Bobbio (2004, p. 9), tais direitos “[...] constituem uma categoria, para dizer a verdade, ainda excessivamente heterogênea e vaga, o que nos impede de compreender do que efetivamente se trata”. Segundo o autor, dentre as várias propostas para os direitos de terceira geração, a mais importante seria a reivindicada pelos movimentos ecológicos: “[...] o direito de viver num ambiente não poluído”; e a quarta geração de direitos são “[...] referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo” (BOBBIO, 2004, p. 9).

Dentre as tensões presentes nesse campo, para além da classificação dos direitos em gerações, destaca-se a discussão entre universal e particular. Como explica Candau (2008, p. 48), “[...] vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia”.

Nesse mesmo viés, “[...] teóricos pós-modernos consideram que as narrativas, como a dos direitos humanos, nos colocam perante verdades universais que não passam disso mesmo, ou seja, de narrativas ou de crenças mitogizadas” (ESTEVÃO, 2012, p. 21)

Boaventura de Sousa Santos defende uma ressignificação dos direitos humanos, pois considera que:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado³³, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica³⁴. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente³⁵, como globalização contra-hegemônica³⁶, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2010, p. 441-442).

³³ Santos (2010, p. 438) chama de localismo globalizado o “[...] processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso”.

³⁴ Santos (2010, p. 458) explica a globalização hegemônica como “[...] a versão mais recente do capitalismo e imperialismo globais”.

³⁵ O cosmopolitismo insurgente “[...] consiste na resistência transnacionalmente organizada contra os localismos globalizados e os globalismos localizados” (SANTOS, 2010, p. 439).

³⁶ Santos (2005, p. 7) denomina globalização contra-hegemônica como “[...] o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas,

A discussão universalismo *versus* particularismo precisa ser superada, à medida que os pares binários são insuficientes para explicar a complexidade da realidade. Como explica Santos (2010, p. 445):

[...] trata-se de um debate intrinsecamente falso, cujos conceitos polares são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipatória de direitos humanos³⁷. Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto posição filosófica é incorrecto. Mesmo que todas as culturas aspirem a preocupações e valores cuja validade depende do contexto da sua anunciação, o universalismo cultural, enquanto posição filosófica, é, precisamente por isso, incorrecto.

Como possibilidade de superação desse debate, o autor sugere que “[...] contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes [...]” (2010, p. 445). Já contra o relativismo, “[...] há que desenvolver critérios políticos para distinguir uma política progressista de uma política conservadora de direitos humanos, [...] uma política emancipatória, de uma política regulatória” (SANTOS, 2010, p. 445). Já para Flores (2002, p. 23), o único universalismo válido seria o concernente ao respeito e à criação de condições sociais, económicas e culturais que potencializem a luta pela dignidade, ou, nas palavras do autor, “[...] consiste na generalização do valor da liberdade, entendida esta como a ‘propriedade’ dos que nunca ‘existiram’ na construção das hegemonias”.

Bobbio (1992, p. 16) defende que as discussões teórico-filosóficas em relação aos direitos humanos devem dar espaço ao debate político em relação à temática. Segundo ele, “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Nesse sentido, Santos (2013, p. 42) concorda ao explicar que há um espaço vazio entre o discurso e as práticas em relação aos direitos humanos, pois apesar de haver hegemonia no reconhecimento dos direitos humanos como linguagem da dignidade humana, paradoxalmente, “[...] a grande

sociais e políticas da globalização hegemónica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas”.

³⁷ Santos (2010, p. 470) aponta os fundamentos para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos, que devem se basear em duas reconstruções radicais: “[...] uma reconstrução intercultural por meio da tradução da hermenêutica diatópica”; e “[...] uma reconstrução pós-imperial dos direitos humanos centrada na desconstrução dos actos massivos de supressão constitutiva”.

maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 42).

Mbaya (1997, p. 18) explica que “[...] a maioria da humanidade possui aspirações que se traduzem por um desejo de mudança, de uma nova ordem social”. Essa maioria, desfavorecida, discriminada, oprimida e explorada, clama, individualmente ou em grupos, por maior participação, pelo direito à autodeterminação e pela garantia de direitos e pela justiça social, que lhes permita alcançar a emancipação.

A partir de outro ponto de vista, Flores (2002, p. 13) defende que existem “[...] duas visões, duas racionalidades e duas práticas” em direitos humanos no contexto contemporâneo, denominadas visão abstrata e visão localista. A partir da insuficiência das duas visões, propõe uma terceira visão, a qual denomina de visão complexa, que requer “[...] uma *cultura dos direitos* que recorra, em seu seio, à universalidade das garantias e ao respeito pelo diferente” (2002, p. 13).

A visão abstrata é “[...] centrada na concepção ocidental de direito e do valor da identidade” (p.13), enquanto a visão localista é “[...] centrada na ideia particular de cultura e de valor da diferença” (p. 13). Na visão abstrata, “[...] há uma falta absoluta de contexto” (p.15), à medida que considera “[...] fatos e dados ‘da’ realidade” (p.15), enquanto na visão localista “[...] há um excesso de contexto [...] que provoca a exclusão de outras perspectivas” (p.16). Tais visões em relação aos direitos humanos “[...] supõem, sempre, situar-se em um centro, a partir de onde se passa a interpretar todo o restante. [...] Ambas funcionam como um padrão de medidas e de exclusão” (FLORES, 2002, p. 13-15). Já na visão complexa dos direitos humanos, a proposta é “situar-nos na periferia”, tendo o contexto como conteúdo:

[...] centro há somente um. O que não coincida com ele é abandonado à marginalidade. Periferias, no entanto, existem muitas. Na realidade, tudo é periferia, se aceitamos que não há nada puro e que tudo está relacionado. Uma visão, a partir da periferia dos fenômenos, indica-nos que devemos abandonar a percepção de estar no entorno, como se fôssemos algo afastado do que nos rodeia e que deve ser dominado ou reduzido ao centro que inventamos. Não estamos no entorno. Somos o entorno. [...] Ver o mundo a partir de um pretensso centro, supõe entender a realidade material como algo inerte, passivo, algo a que se necessita dar forma desde uma inteligência alheia a ela. Ver o mundo a partir da periferia, implica entendermo-nos como conjuntos de relações que nos atam, tanto interna como externamente, a tudo, e a todos os demais. A solidão do centro supõe

a dominação e a violência. A pluralidade das periferias supõe o diálogo, a convivência (FLORES, 2002, p. 15).

A visão complexa proposta por Flores (2002, p. 16) “[...] assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a expressar-se, a denunciar, a exigir e a lutar”. Para tanto, o autor propõe uma prática intercultural, que se constitua como um sistema de superposições entrelaçadas – à medida que os entrecruzamentos possibilitam uma “[...] estrita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação” (p. 23); – que se estabeleça como prática social nômade, por não buscar “pontos finais” (p. 23) e por promover a “mobilidade intelectual” (p. 23); e “híbrida” (p. 24) – por ser “criadora e recriadora de mundos, que esteja atenta às conexões entre as coisas e as formas de vida [...]” (FLORES, 2001, p. 24).

Considera-se que o debate sobre os direitos humanos com vistas a fazer com que as pessoas se tornem, de fato, sujeitos de direitos, deixando de ser somente objeto de discursos sobre os direitos humanos, passa pela discussão teórica/filosófica e política da temática. Nesse sentido, destaca-se o conceito de direitos humanos encontrado no pensamento de Flores (2002, p. 26):

[...] os direitos humanos, no mundo contemporâneo, necessitam dessa visão complexa, dessa racionalidade de resistência e dessas práticas interculturais, nômades e híbridas, para superar os resultados universalistas e particularistas que impedem uma análise comprometida dos direitos, há muito tempo. Os direitos humanos não são, unicamente, declarações textuais. Tampouco, são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da dignidade humana.

Na sociedade capitalista, globalizada, na qual as desigualdades multiplicam-se, garantir os espaços de luta nos quais os diferentes atores tenham a possibilidade de se manifestar em relação a diferentes temáticas é o primeiro passo para que os direitos humanos sejam conhecidos, reconhecidos e vivenciados.

Outro passo fundamental é efetivar a Educação em Direitos Humanos, sugerida, no contexto brasileiro, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003, 2006) e tornada obrigatória a partir da publicação da Resolução 01/2012 (BRASIL, 2012b), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a

Educação em Direitos Humanos. No entanto, não se trata de efetivar qualquer Educação em Direitos Humanos, posto que essa pode ser colocada em prática ancorada em diferentes pressupostos teóricos, e conseqüentemente, metodológicos. Defende-se, portanto, uma educação que promova a negociação e o diálogo entre os diferentes grupos, que torne possível a construção de um projeto comum que integre as diferenças de forma dialética (CANDAU et al., 2014, p. 149).

Os pressupostos teórico-metodológicos emergem, além do direcionamento dos documentos oficiais, das opções teóricas advindas do Projeto Pedagógico da instituição, da sua missão e, sobretudo, das vivências e experiências oferecidas, que dependem dos diferentes atores (docentes, gestores, etc.) e das relações estabelecidas entre eles, sendo que tal estado de coisas pode ou não se configurar como cultura institucional.

O viés adotado pela instituição escolar é, assim, determinante para a configuração de Educação em Direitos Humanos que será efetivada. Dentre tais pressupostos, destaca-se o posicionamento institucional e, conseqüentemente, o posicionamento individual sobre igualdade e diferença. Como explicam Candau et al. (2014, p. 144), “[...] não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. Tal desafio evidencia a dificuldade dos indivíduos, moldados pela lógica Moderna (da Modernidade sólida, como chamaria Bauman), em abandonar a ideia dos pares binários, aceitando a ambivalência, pois, “[...] não se trata de uma disjuntiva em que temos de escolher um dos pólos. O desafio está em articulá-los, sem que um anule o outro, ou o deixe na penumbra, relativizando sua importância” (CANDAU et al., 2014, p. 144):

[...] no centro deste processo está a questão da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença. Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, a ‘mesmice’. O que estamos querendo é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E sim lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. (CANDAU et al., 2014, p. 144).

Embora em termos institucionais a luta contra todas as formas de desigualdade seja, na grande maioria dos casos, incipiente, as instituições

educativas são locais por excelência para que a padronização seja negada. Trata-se de um desafio estrutural, posto que as instituições foram forjadas para homogeneizar e ordenar, fazendo-se valer, nas últimas décadas, de um discurso inclusivo que tem como objetivo a igualdade. No entanto, como explicam Candau et al. (2014, p. 144), a igualdade pretendida promove os direitos básicos de todos. “[...] No entanto, esses(as) todos(as) não são padronizados(as), não são os(as) ‘mesmos(as)’. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade” (CANDAU et al., 2014, p. 144).

Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade pode contribuir para que a Educação em Direitos Humanos seja efetiva, à medida que possibilite o diálogo intercultural e o estabelecimento de relações horizontais entre os sujeitos das mais diversas origens socioculturais. Para Martinez et al. (2009, p. 51), a perspectiva intercultural aplicada à educação “[...] supõe refletir com e a partir das diferenças que são atravessadas por divisões e antagonismos, que produzem uma variedade de identidades para grupos e indivíduos”. Para as autoras, na perspectiva intercultural, as identidades são compreendidas como “[...] processuais, múltiplas e relacionais” (p. 51). São processuais por estarem sujeitas a mudanças, pois podem “[...] adquirir-se, perder-se, transformar-se” (p. 51); são múltiplas à medida que “[...] são vários os fatores que confluem” (p. 51) e são relacionais, pois “[...] constroem-se por intermédio das diferenças”. Segundo a autora, “[...] Sempre há um lugar de enunciação e uma relação a partir da qual essas identidades são constituídas, e essa relação determina não só aquilo que é diferente, mas também as posições desiguais” (MARTINEZ et al., 2009, p. 51).

Tais características das identidades, sobretudo o fato de serem processuais, evidenciam a importância de sua historicização, “[...] o que implica a construção de um olhar crítico sobre as concepções essencialistas e folclorizadas das identidades e das culturas (que estiveram enraizadas em muitas propostas de ensino)” (MARTINEZ et al., 2009, p. 51) e que, nas escolas brasileiras, são representadas por reducionismos, como o de restringir importantes questões relacionadas às identidades às datas comemorativas (Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, etc.).

Como alternativa para essas práticas, defende-se a Educação em Direitos Humanos fundamentada na interculturalidade, pois a partir desse referencial, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a justiça e para o reconhecimento da diversidade por meio do diálogo intercultural.

Assim, objetiva-se bem mais do que a transmissão de conteúdos relacionados à Educação em Direitos Humanos (que por vezes se reduzem ao conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos) e, sim, a uma troca de saberes e experiências que não tem como finalidade cooptar o outro, mas, sim, ampliar o conhecimento de ambos. Essa perspectiva não está presente no Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – primeira fase, no qual constam propostas de estratégias e orientações para a implantação da educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio. A definição de educação em direitos humanos, bem como suas intencionalidades, é descrita de forma acrítica, com um viés homogeneizante. Segundo o documento, a Educação em Direitos Humanos é “[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2012a, p. 3). Apesar de indicar que a proposta não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos, mas também transmite as aptidões necessárias para que os direitos humanos sejam promovidos, defendidos e aplicados no cotidiano, torna-se potencialmente homogeneizante ao prever que “[...] a educação em direitos humanos promove as atitudes e os comportamentos necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados” (UNESCO, 2012a, p. 3).

No entanto, sobretudo nos países latino-americanos, considera-se que os princípios e pressupostos da interculturalidade são mais coerentes com uma proposta de educação em direitos humanos que seja emancipatória, pois o conceito interculturalidade é fundamental para a construção de um pensamento crítico, por três principais motivos, sendo o primeiro motivo, “[...] porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade³⁸ [...]”; o segundo motivo, “[...] porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade” e, o terceiro motivo, “[...] porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (WALSH, 2005, p. 25).

³⁸ Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução livre) explica que “[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”.

Contra o que Santos (2002, 2010) denomina desperdício de experiência e/ou de pensamento abissal, compreende-se que “[...] é fundamental que as diferentes culturas possuam imagens concretas sobre si próprias e sobre as outras, assim como das relações de poder e de saber que as unem e dividem” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 22). Essas discussões e percepções não podem ficar à margem de qualquer instituição educativa.

Afirmar que “[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica e filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 238) e assumir tal posicionamento pressupõem uma disposição para que se intensifique o combate contra a padronização e as desigualdades. Em uma instituição educativa, seja em que nível for, essa disposição significa a adoção de currículos heterogênicos e flexíveis, com espaços e tempos disponíveis para que se estabeleçam processos de diálogo intercultural. A Educação em Direitos Humanos pode constituir-se como um grande eixo aglutinador nesse processo de organização curricular, sobretudo se a concepção adotada for a interculturalidade, pois:

[...] essa abordagem supõe um processo permanente de construção de experiências de inovação/transformação pedagógica e curricular em diversos cenários e situações educativas, diferentes agentes que a façam possível e diversas lógicas, saberes e práticas para produzir, revisar, transmitir e intercambiar saberes e conhecimentos. Essa perspectiva educacional é sempre atravessada pela tensão entre igualdade e diferença, fundada tanto no conhecimento quanto no reconhecimento das diferenças, sendo elas entendidas a partir de uma abordagem relacional e não de uma visão de singularidades integrais, totalizadas e separadas. (MARTINEZ et. al. 2009, p. 51).

Ou seja, é grande o desafio em construir coletivamente práticas pedagógicas que valorizem saberes e conhecimentos antes silenciados e desconsiderados no currículo e nas práticas escolares. No mesmo sentido, a disposição para o combate contra a padronização e a desigualdade requer um esforço para a superação do pensamento abissal, explicado por Santos e Meneses (2010, p. 20):

[...] a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia do que designa por pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). (SANTOS; MENESES, 2010, p. 20).

Incluir, integrar e dialogar com atores sociais considerados “[...] inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha)” implica em uma série de riscos, pois “[...] quando os discursos educacionais convidam os docentes, os discentes e a comunidade educativa a aceitar e respeitar o diferente, estamos diante de um mecanismo que, sob o rótulo de tolerância, não faz outra coisa senão reafirmar a posição de subordinação do outro” (MARTINEZ et. al. 2009, p. 50). Candau (2011, p. 23) explica que:

[...] no campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a ‘ordem’ como comportamentos a serem cultivados.

Assim, a educação em direitos humanos que pretenda ser emancipatória, que tenha como perspectiva abordar a igualdade na diferença, de forma a combater a padronização e as desigualdades, requer uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se entrelaça com uma pedagogia e uma práxis que se pautem pelo “[...] questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade³⁹” (WALSH, 2009b, p. 14).

O objetivo último da Educação em Direitos Humanos seria a emancipação dos sujeitos, que se percebam e percebam os outros como sujeitos de direito. No entanto, como explica Santos (2007, p. 17), configura-se como problema o fato de

³⁹ Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 24), “[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

que a emancipação social é um conceito central na Modernidade ocidental, sobretudo ao se considerar que esta “[...] tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas”.

Assim, a ideia de emancipação precisa ser repensada, mas “[...] não podemos continuar pensando-a em termos modernos” (SANTOS, 2007, p. 18). Santos (2005, p. 31) propõe, como alternativa, que a emancipação social seja vista “[...] como a aspiração a uma sociedade em que as diferentes relações de poder sejam substituídas por relações de autoridade partilhadas” (SANTOS, 2005, p. 31) e indica ainda que “[...] apesar de vivermos em sociedades obscenamente desiguais, a igualdade não é suficiente como princípio orientador da emancipação social”, de modo que esta outra emancipação deve basear-se em dois princípios: “[...] o princípio da igualdade e o princípio do respeito pela diferença. A luta por qualquer um deles deve ser articulada com a luta pelo outro, pois a realização de um é condição da realização do outro” (SANTOS, 2005, p. 35).

A Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural tem como desafios, segundo Candau et al. (2013), a necessidade de desconstrução de preconceito e discriminações impregnadas nas relações sociais (p. 150); a necessidade de articulação entre igualdade e diferença, tanto nas políticas educacionais, quanto nas práticas pedagógicas (151); o resgate dos processos de construção das identidades socioculturais, o que requer que “[...] se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura” (p. 151); a promoção de experiências de interação sistemáticas com os ‘outros’, de forma a tornar os sujeitos capazes relativizar a maneira como se situam no mundo (p. 152).

Os desafios aos quais Candau (2013, p. 152) refere-se estão relacionados à proposta de Santos (2007, p. 52), de reinvenção do que chama de conhecimento-emancipação. Segundo o autor, “[...] na matriz ocidental há dois modelos de conhecimento que podem se distinguir da seguinte maneira: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação” (SANTOS, 2007, p. 52), sendo que:

[...] tanto o conhecimento-regulação (CR) como o conhecimento-emancipação (CE) tem um ponto A, que é de ignorância, e um ponto B, que é de saber. A ignorância no CR é *caos*, [...] e conhecer, saber é *ordem*. A trajetória CR vai do caos à ordem. [...] Mas houve na matriz da sociedade ocidental outro conhecimento, o CE, que tem um ponto A chamado *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto –, e o ponto B, que é o que se poderíamos chamar *autonomia solidária*. Aqui o conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária. (SANTOS, 2007, p. 52).

No entanto, Santos (2007, p. 53) alerta que o conhecimento-regulação dominou à medida que a Modernidade ocidental coincidiu com o capitalismo e recodificou o conhecimento-emancipação, subvertendo seu sentido (SANTOS, 2007, p. 52). Assim, segundo Santos (2007, p. 53), torna-se necessária a reinvenção do conhecimento-emancipação, em um viés que não se atenha somente ao saber científico moderno, mas que se constitua como uma ecologia de saberes⁴⁰ mais ampla.

⁴⁰ A ecologia dos saberes é uma das ecologias (as outras são: temporalidades, reconhecimento, transescala e produtividades) propostas por Santos (2007, p. 32) na composição da Sociologia das ausências. Segundo o autor, a ecologia de saberes diz respeito à tentativa de “[...] fazer uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações marginais, com o saber camponês” (SANTOS, 2007, p. 32-33).

4. PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE DIREITOS HUMANOS: DIALOGANDO COM O *MITDASEIN* COMO SER HISTÓRICO SITUADO NO ESPAÇO E TEMPO

Considerando o histórico silenciamento e o recente reconhecimento das vozes juvenis nas políticas e a proposta de uma educação em direitos humanos em uma perspectiva intercultural – que pressupõe o diálogo e o reconhecimento do sujeito concreto, situado social e historicamente, que é ser-aí-com à medida que convive com os demais, ou seja, é *Mitdasein* – as percepções dos jovens universitários participantes da pesquisa são analisadas. Tais percepções configuram-se como elementos advindos da hermenêutica da vida cotidiana, sobretudo no que diz respeito aos dados da primeira etapa da pesquisa, que são analisados por meio da análise de conteúdo, à luz da análise sócio-histórica, pautada no referencial teórico do qual nos valem até aqui. Se, por um lado, a interpretação/reinterpretação dos dados é realizada pela pesquisadora durante todo o processo de pesquisa, por outro, os dados coletados na segunda etapa da pesquisa podem ser considerados como uma reinterpretação dos participantes, possibilitada pela utilização da Técnica *Delphi*.

A análise da hermenêutica da vida cotidiana é realizada a partir dos dados coletados nas duas etapas da pesquisa e a análise da reinterpretação a partir da segunda etapa. Na primeira etapa da Técnica *Delphi*, os participantes responderam de forma espontânea (sem direcionamento ou consulta de materiais) a um formulário composto por três perguntas abertas e uma questão fechada: 1) O que você entende por Direitos Humanos?; 2) O que você entende por Direitos Humanos na escola?; 3) No seu curso são tratadas questões relativas a Direitos Humanos? (Fechada, com as alternativas sim ou não) e 3a) em caso afirmativo, indique de que forma. Considerando o conteúdo das respostas dos participantes em relação à proposta de análise da pesquisa, a ordem de apresentação das questões na tese foi alterada em relação à ordem de apresentação das questões aos sujeitos no formulário da pesquisa.

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO

Os participantes da pesquisa foram convidados a responder se a temática dos direitos humanos foi abordada em algum momento em seu curso de graduação. Na primeira etapa da pesquisa, 81,4% dos participantes responderam que sim, enquanto 16,9% responderam que não e 1,7% optou por não responder a essa questão.

Os participantes que responderam sim foram então solicitados a indicar, por meio de questão aberta, de que forma os direitos humanos foram abordados em seu curso. As respostas dos sujeitos foram agrupadas segundo as ideias-força, das quais emergiram diferentes categorias. Essas categorias e a frequência de citação delas em relação à questão sobre a forma pela qual o tema foi abordado em seu curso são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2–Percepções sobre os direitos humanos no currículo– 1ª etapa da pesquisa

DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Temas específicos	70	28,9
Trabalho Disciplinar	54	22,3
Aplicação de princípios	38	15,7
Trabalho integrado	22	9,1
Outros	21	8,7
Vivência cotidiana	11	4,6
Trabalho alternado	2	0,8
Não resposta ⁴¹	24	9,9
TOTAL DE CITAÇÕES	242	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

Na categoria de maior percentual, temas específicos (28,9%), foram agrupadas as respostas que indicavam conteúdos pontuais abordados em disciplinas pontuais, como exemplifica a resposta do seguinte participante:

Discorrendo sobre os direitos dos demais na LDB. (Estudante 230).

Importante salientar que esse trabalho de forma pontual, por meio de temas específicos, reduz-se a uma prática isolada e não sistematizada no currículo dos Cursos. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a inserção dos

⁴¹ Estão incluídos na categoria “não resposta” os participantes que responderam “não” à questão anterior e que, conforme o enunciado, não responderam a essa questão.

conhecimentos relativos à Educação em Direitos Humanos pode ocorrer “[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente” (BRASIL, 2012b), ou seja, trabalhar com temas específicos requer uma articulação entre disciplinas, portanto, requer a visão do todo curricular para que a organização dos temas a serem trabalhados de forma transversal e interdisciplinar tenha sentido, dando significado ao conhecimento a ser abordado.

Indicaram o trabalho disciplinar como forma de abordar a temática dos direitos humanos no currículo 22,3% dos participantes, como ilustra a resposta do seguinte estudante:

Disciplinas relacionadas ao cunho humanístico, que busca uma formação humana. Exemplo filosofia, cultura religiosa. (Estudante 530).

O trabalho disciplinar em relação a essa temática também está previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2012, ao destacar a possibilidade de abordar o tema “[...] como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar” (BRASIL, 2012b). Nessa categoria, portanto, foram agrupadas as respostas que indicaram disciplinas específicas, nas quais o tema Direitos Humanos foi abordado, e também as respostas que anunciaram que uma disciplina que aborda essa temática faz parte do currículo, em um período posterior.

É importante destacar que além da possibilidade do trabalho de forma transversal e interdisciplinar e do trabalho disciplinar, por meio de temas inseridos em determinadas disciplinas, está previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2012 o trabalho “[...] de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade” (BRASIL, 2012b) e, ainda, a possibilidade de inserir a temática de outras formas no currículo, conforme indicado no parágrafo único do art. 7º: “Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional”.

Na instituição campo dessa pesquisa, a temática dos Direitos Humanos compõe uma disciplina recentemente incluída nos currículos dos cursos, principalmente de Licenciatura, na qual são trabalhados dois temas contemporâneos, que se tornaram obrigatórios na formação de professores, uma vez que se tornaram obrigatórios em toda a Educação Básica: Educação em Direitos

Humanos e Meio ambiente⁴². A existência dessa disciplina justifica as respostas dos estudantes, que indicavam que a temática ainda seria trabalhada nos períodos seguintes do seu curso. No entanto, importante destacar que nenhuma das turmas pesquisadas já havia cursado essa disciplina, tanto na primeira quanto na segunda etapa da pesquisa.

Na categoria “Aplicação de princípios”, foram agrupadas as respostas que indicaram que a temática dos Direitos Humanos é abordada na vivência do próprio curso, ou ainda que tais princípios são aplicados em atividades práticas, como em estágios, por exemplo.

Todos temos os nossos direitos dentro do curso, ex.: ensino de qualidade, sala de aula, professores, etc. (Estudante 272).

Observamos juntos os aspectos da sociedade dentro da escola, e vemos se há ali uma situação em que os direitos humanos são respeitados. (Estudante 516).

O trabalho com a temática na Educação Superior é fundamental para a constituição da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação Básica. Nesse sentido, se a temática for trabalhada na Educação Superior de forma fragmentada, sem organicidade e sem um objetivo comum, é possível que esse formato seja reproduzido na Educação Básica.

Importante destacar que embora a forma de inserção (disciplinar, transversal ou mista) já esteja delineada, ainda não está evidente em quais pressupostos teóricos-metodológicos as instituições estão se pautando para a inclusão da temática nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e, principalmente, em quais pressupostos os docentes das instituições superiores estão pautando suas práticas.

A categorização realizada, acrescida de uma frase explicativa de cada categoria, na qual a ideia-força⁴³ fosse evidenciada, compôs o segundo instrumento de pesquisa, no formato de formulário com escala de classificação, cuja aplicação configura a segunda etapa da pesquisa.

⁴² A obrigatoriedade do trabalho sobre a temática do Meio Ambiente em toda a Educação Básica pode ser consultada na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

⁴³ Ideias-força podem ser compreendidas como ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que embora compartilhem semelhanças, não supõem uniformidades (MAGENDZO, 2009, p. 4-5).

Nesse formulário, os participantes deveriam classificar cada alternativa (ou categoria), considerando como esta pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos no currículo, sendo E=Extremamente; M=Muito; R=Razoável; P=Pouco; N=Nenhum e NSA=Não se aplica. Além dessa classificação, na Tabela 3, na qual são apresentados os posicionamentos dos participantes em relação à forma como os direitos humanos devem ser abordados no currículo, constam ainda as colunas NR=Não resposta e T=Total. As respostas dos estudantes são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Classificação de como os direitos humanos devem ser abordados no currículo – 2ª etapa da pesquisa

CATEGORIAS	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
1. Trabalho integrado - abordagem “transversal” em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente.	50,6	30,9	12,4	3,7	0,8	-	1,7	100
2. Trabalho Disciplinar - abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo.	23,1	31,7	25,9	11,9	3,7	2,1	1,7	100
3. Trabalho alternado - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.	32,1	37,0	22,6	3,7	2,1	0,4	2,1	100
4. Temas específicos - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso.	24,3	32,1	26,3	11,5	2,5	1,2	2,1	100
5. Aplicação de princípios - em situações profissionais e na formação.	40,7	34,2	16,5	4,5	1,2	0,8	2,1	100
6. Vivência cotidiana - convivência no curso, pautada nos direitos e na justiça	40,7	34,6	14,8	5,8	0,8	0,8	2,5	100
7. Não há necessidade de inserir no Currículo do meu curso.	7,8	9,1	7,0	7,4	16,1	35,4	17,3	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

Os posicionamentos dos estudantes indicam que o trabalho por temas específicos e disciplinar realizado até então, indicado na primeira etapa da pesquisa, não seria o mais adequado no sentido de contribuir para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, pois, para que isso ocorra, 50,6% indicaram ser necessário um trabalho integrado, ou seja, uma abordagem “transversal” em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência, tratados interdisciplinarmente. Importante destacar que o trabalho interdisciplinar em relação às temáticas correlatas aos direitos humanos seria o formato mais coerente com a proposta da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural, uma vez que, nessa abordagem, as múltiplas relações estabelecidas por meio de um processo dialógico,

bem como a reflexão/ação sobre/nas práticas sociais são os resultados esperados a partir do trabalho desenvolvido.

O trabalho disciplinar (31,7%), alternado (37%) ou por meio de temas específicos (32,1%) foi considerado como com possibilidade de contribuir muito. No entanto, além da indicação do trabalho integrado como aquele que poderia contribuir extremamente, foram indicados ainda como com extrema possibilidade de contribuição a aplicação de princípios (40,7%) em situações profissionais e na formação e, também, a vivência cotidiana (40,7%) dos direitos e da justiça no próprio dia a dia do curso.

Tais posicionamentos remetem ao previsto no Parecer CNE/CP nº 8, que indica que o “[...] objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro” (BRASIL, 2012a), ou seja, que aplique e vivencie os Direitos Humanos em seu dia a dia, seja como profissional, seja como estudante, superando, dessa forma, o diagnóstico de Santos (2013, p. 42) quando alega que “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”.

O posicionamento dos estudantes sobre a forma de trabalho com a temática dá indícios ainda de possíveis resistências quanto à inclusão do tema no currículo, inclusive por parte de professores, dada a polêmica e conseqüente debate que o tema direitos humanos gera, sobretudo, quando contextualizado, como explicitado pelo Estudante 264:

É necessário (URGENTE) que professores abordassem esse tema em sala de aula, mas como muitos preferem se neutralizar quanto ao assunto para que não haja discussões ou para não representar qual lado está, acontece de não ou nunca ser discutido em sala sobre isso. (Estudante 264).

O relato do estudante demonstra o quanto à universidade (assim como a escola) priva-se e priva seus estudantes de discussões que se relacionam com o cotidiano, ou seja, com a vida. Essa privação de discussões pertinentes é também realidade nas escolas de Educação Básica.

A superação dessa condição requer a incorporação, na universidade, da revolução científica que já emerge na sociedade, mas a partir de outro paradigma.

Como explica Santos (2010b, p. 60), o paradigma a emergir de uma sociedade revolucionada pela ciência “[...] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”.

Assim, deixar entrar o conhecimento da vida (do paradigma social) na universidade é abrir-se para o diálogo com conhecimentos e saberes até então desconsiderados e silenciados. Descolonizar o currículo parece ser o primeiro passo para descolonizar as mentalidades que foram historicamente forjadas por um pensamento monocultural, paternalista e eurocêntrico.

Na proposta da Ecologia de saberes, de Santos (2007), as perguntas são constantes e as respostas incompletas, gerando, dessa maneira, um conhecimento prudente, posto que não tem como expectativa se constituir como “a verdade”. Ainda segundo o autor, “[...] a ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”.

Trata-se, portanto, de fazer da universidade, e das ciências com as quais ela opera, parte de “[...] uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações marginais, com o saber camponês” (SANTOS, 2007, p. 32-33). Em especial na formação de professores, a capacidade de articular esses conhecimentos por meio de um diálogo constitui-se como uma excelente vivência que os estudantes, futuros professores, podem reproduzir em sua ação docente.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS

As respostas dos sujeitos à questão “o que você entende por Direitos humanos” foram agrupadas segundo as ideias-força, das quais emergiram diferentes categorias. Essas categorias e a frequência de citação delas em relação à questão sobre os direitos humanos são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4– Percepções sobre direitos humanos – 1ª etapa da pesquisa

PERCEPÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Direitos básicos/fundamentais	106	26,6
Direitos como ordenamento legal	69	17,3
Direito inerente ao ser humano	52	13,1
Direito de justiça e igualdade	34	8,5
Direito de proteção	33	8,3
Direito de liberdade	32	8,0
Direito como normatização moral	30	7,5
Direito ao convívio social	14	3,5
Outros ⁴⁴	11	2,8
Direito de garantia de cidadania	9	2,3
Direito à identidade	7	1,8
Não resposta	1	0,3
TOTAL DE CITAÇÕES	398	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

Na categoria de maior percentual, direitos básicos/fundamentais, foram agrupadas as respostas que tinham como ideia-força a afirmação de que os direitos humanos são básicos e/ou fundamentais, sendo que tais respostas elencavam um conjunto maior ou menor de direitos considerados como tal, conforme ilustra a seguinte resposta:

*São os pontos básicos e essenciais para a sobrevivência e vida saudável do ser humano, como, por exemplo, **saneamento, alimentação, educação, etc.** (Estudante 9).*

As percepções agrupadas nessa categoria expressam o conhecimento sobre quais são os direitos humanos fundamentais para a sobrevivência, mas não expressam um posicionamento em relação a esses direitos.

Contrastam com a categoria “direitos básicos/fundamentais”, bem como as demais categorias, as categorias “direitos como ordenamento legal” (17,3%) e “direitos como normatização moral” (7,5%).

As respostas categorizadas como “direitos como ordenamento legal” têm como ideia-força o entendimento dos direitos humanos reduzidos ao conjunto de leis e normatizações positivadas pelo Estado, sendo o exemplo mais mencionado nesse grupo, “os direitos garantidos pela Constituição”.

⁴⁴ Na categoria “outros”, comum a todas as tabelas cujos dados são da primeira etapa da pesquisa, foram agrupadas as respostas que apenas reafirmavam a pergunta, que não tinham relação com a pergunta (respostas sem sentido), ou que tinham um teor totalmente diferenciado, que não permitiu o agrupamento em outra categoria, mas que por ser única, não representaria alteração significativa nos percentuais.

Já as respostas que ilustram a categoria “direitos como normatização moral” relacionam os direitos humanos a códigos e valores morais. Nesse caso, é fundamental colocar que os códigos e valores morais, por um lado, representam um conjunto mais ou menos aceito em cada comunidade/sociedade, como expressa a resposta do seguinte participante:

Códigos morais, racionalmente estabelecidos, que visam zelar pela dignidade da vida humana. (Estudante 124).

No entanto, por outro lado, a aceitação de um conjunto de valores morais por um grupo como código exclui ou deixa à margem os valores de outros grupos ou indivíduos. Assim, relacionar os direitos humanos a códigos e valores morais significa adotar um posicionamento hegemônico em relação aos direitos humanos.

Portanto, essas visões de direitos humanos como ordenamento legal ou como normatização moral estão alinhadas a uma concepção de direitos humanos em uma perspectiva regulatória, não emancipatória, em uma “trajetória que vai do caos à ordem”, sem considerar a necessidade de sair do colonialismo para atingir a autonomia solidária (SANTOS, 2007, p. 52).

Por outro lado, as percepções de direitos humanos como direitos como “inerente ao ser humano” (13,1%), ou como “direito à identidade” (1,8%) podem estar mais alinhadas a uma concepção de direitos humanos em uma perspectiva emancipatória.

As respostas agrupadas na categoria “direitos inerentes ao ser humanos” têm como ideia-força a percepção que os direitos são para todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição, ou seja, são inalienáveis, como expressa a resposta do seguinte participante:

Direitos que são inerentes a todos os seres humanos, que foram construídos ao longo dos séculos. Pode-se dizer também que são um conjunto “mínimo” de direitos para se viver com dignidade. (Estudante 190).

No entanto, como explicam Candau et al. (2013, p. 40-41), a afirmação de termos direitos pelo fato de sermos humanos precisa estar associada a um trabalho no sentido de desconstruir a ideia de que os direitos seriam favores concedidos. Segundo a autora, são quatro os movimentos a serem desenvolvidos com o objetivo

de desconstruir a ideia do direito visto como um favor: “saber/conhecer os direitos; desenvolver uma autoestima positiva; promover a capacidade argumentativa e ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a). Quatro aspectos fundamentais também para a construção da democracia” (CANDAU et al., 2013, p. 40-41).

O conhecimento sobre os direitos, a percepção de si enquanto sujeito de direitos, bem como a capacidade de defender e garantir direitos de forma ativa, como salientado por Candau et al.(2013, p. 40-41), contribuem ainda para a construção da democracia, ou, no caso da escola, para a constituição de um espaço de diálogo e convivência democrática, no qual existe a possibilidade de participação legítima. A expectativa de maior diálogo, da garantia do direito de expressão e de respeito mútuo foram salientados por crianças e adolescentes em outra pesquisa (PACIEVITCH, 2012).

Relacionam os direitos humanos à garantia do “direito de identidade” as respostas cuja ideia-força expressam a necessidade de garantir o direito à diferença, à individualidade, à subjetividade, como ilustram as respostas dos seguintes participantes:

Entendo por direitos humanos o respeito às diferenças que definem o ser humano, o qual deve, assim, manter as necessidades básicas a sua sobrevivência e desenvolvimento na diversidade de ambientes, onde a pessoa vive proporcionando acesso aos bens comuns, a sua integridade na sociedade. (Estudante 44).

Direitos humanos é o respeito à individualidade do outro, a suas crenças, seus costumes e sua vida. (Estudante 274).

Toda e qualquer forma de representação que garanta a igualdade, justiça, que respeite a diversidade cultural de gênero, orientação sexual, etnia, etc. (Estudante 448).

O direito à identidade, ou seja, o direito de “ser” respeitado é o que assinala as respostas dos participantes. No entanto, importante destacar que, embora o respeito à diversidade seja um primeiro passo fundamental, o reconhecimento e o diálogo são igualmente fundamentais no sentido de realmente garantir o direito à identidade. Em uma perspectiva intercultural, além do respeito, do reconhecimento e do diálogo com a diversidade, há a necessidade ainda de reflexão e discussão sobre as razões sociais, históricas, culturais e políticas que constituíram o indivíduo ou o grupo de pertença e que os colocaram na condição de diferente.

Embora sejam observadas visões contraditórias de direitos (regulatórios e emancipatórios), é possível perceber avanços em relação ao “pensamento conservador e do Estado autoritário de tipo militar” citado por Viola (2010, p. 17), que, segundo o autor, identificava os direitos humanos como algo para a defesa de bandidos e marginais, formando, assim, “[...] um sentimento que oscilava entre o apoio e a recusa aos princípios dos direitos humanos”. Dos 290 participantes, apenas uma resposta está alinhada a essa visão extremamente conservadora (categorizada como “outras”), que considera direitos humanos como:

Coisa de quem não tem o que fazer e quer defender bandido. Pra mim bandido bom é bandido morto. Já para essa galera dos direitos humanos bandido bom é bandido solto. (Estudante 171).

Tal herança dos tempos de ditadura pode não ter se evidenciado de forma significativa nessa pesquisa, sobretudo ao se considerar que os sujeitos da pesquisa são estudantes universitários que provavelmente tiveram acesso a discussões sobre essas temáticas. No entanto, em outros espaços, nos quais não há discussão sobre essas temáticas, visões como essa possivelmente sejam mais comuns.

A categorização realizada, acrescida de uma frase explicativa de cada categoria sobre os direitos humanos, na qual a ideia-força fosse evidenciada, compôs o segundo instrumento de pesquisa, no formato de formulário com escala de classificação. Os participantes foram convidados a classificar cada categoria, considerando como esta pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5—Classificação das percepções sobre direitos humanos – 2ª etapa da pesquisa

CATEGORIAS – DIREITOS HUMANOS	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
Direito inerente ao ser humano - Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.	60,1	25,9	7,8	4,5	0,4	0,4	0,8	100
Direito à identidade - Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.	58,9	25,1	10,7	2,9	1,7	-	0,8	100
Direito de proteção - Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.	57,6	30,5	9,1	2,1	-	0,4	0,4	100
Direito de justiça e igualdade - Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos.	56,0	20,2	10,7	7,8	2,5	0,8	2,1	100
Direitos básicos/fundamental - Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável.	51,4	25,5	17,3	3,7	0,8	0,4	0,8	100
Direito ao convívio social - Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.	44,0	32,5	17,7	3,7	1,2	0,8	-	100
Direito de garantia de cidadania - Direito humano é a garantia de participação democrática.	43,6	26,8	21,0	6,2	1,7	0,4	0,4	100
Direito de liberdade - Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.	39,5	26,8	18,5	11,1	1,7	1,7	0,8	100
Direito como ordenamento legal - Direitos humanos são aplicações do previsto em leis.	25,9	37,0	23,5	7,4	1,7	2,9	1,7	100
Direito como normatização moral - Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas.	16,9	27,6	31,7	10,3	4,5	8,2	0,8	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

Apesar de serem mencionadas como extremamente importantes por um percentual considerável de participantes, as categorias “direito como ordenamento legal” e “direito como normatização moral” foram indicadas como de pouco ou nenhuma contribuição também por um percentual considerável.

A comparação das categorias mais mencionadas na primeira etapa da pesquisa (direitos básicos/fundamentais; direitos como ordenamento legal; direito inerente ao ser humano) com as categorias mais mencionadas na segunda etapa (direito como inerente ao ser humano; direito à identidade; direito à proteção) evidenciam o que Thompson (1995, p. 363) chamou de “[...] processo de reconstrução das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas”, que foi possibilitado pela utilização da Técnica *Delphi*, nessa pesquisa.

Em especial, destaca-se o aumento significativo de participantes que indicaram o direito à identidade como extremamente importante para garantir a efetivação dos direitos humanos. O direito à identidade, mencionado por 1,8% dos participantes na primeira etapa, na segunda etapa foi a segunda categoria com maior índice classificada como extremamente importante (58,9%). O deslocamento nas percepções dos participantes demonstra o quanto a reflexão sobre a temática

tem potencial construtivo de percepções mais elaboradas sobre os direitos humanos.

As mudanças de posicionamentos são confirmadas pelos dados apresentados na Tabela 6, na qual os participantes indicaram, dentre as categorias, qual melhor define direitos humanos. Após terem se posicionado em relação a cada uma das categorias (indicando como esta pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos), os participantes foram convidados a indicar qual delas melhor define direitos humanos e justificar sua escolha.

Tabela 6– Categoria que melhor define direitos humanos – 2ª etapa da pesquisa

DEFINIÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Direito inerente ao ser humano	79	32,5
Direito de justiça e igualdade	59	24,3
Direito à identidade	20	8,2
Direito de proteção	19	7,8
Direito de liberdade	19	7,8
Direitos básicos/fundamental	25	5,8
Direito ao convívio social	14	5,8
Direito de garantia de cidadania	6	2,5
Direito como ordenamento legal	5	2,1
Direito como normatização moral	4	1,7
Não resposta	4	1,7
Outro	1	0,4
TOTAL DE CITAÇÕES	243	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

A maior importância (Tabela 5) ou a indicação como melhor definição (Tabela 6) dada às categorias “direito inerente ao ser humano”, “direito à identidade”, “direito à proteção” e “direito de justiça e igualdade” em detrimento das categorias “direito como ordenamento legal” e “direito como normatização moral” representam um descolamento de uma visão cujo viés era regulador para uma visão com um viés mais emancipatório.

Em especial, novamente merece destaque o deslocamento da categoria “direito à identidade”, mencionada na primeira etapa por apenas 1,8% dos participantes, para os 8,2% que a indicaram como a categoria que melhor define direitos humanos. Santos (1993, p. 31) define identidade como “identificações em curso” e explica que:

[...] sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 1993, p. 31).

Santos (1993, p. 31) explica ainda que “[...] quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação”. Em especial nos países latino-americanos, as identidades ainda são forjadas com uma forte influência colonial, enraizada nas lógicas instauradas por séculos, cuja marca é mesmo a subordinação.

As justificativas dos participantes quanto à escolha da alternativa “direito à identidade” como aquele que melhor define direitos humanos, que melhor ilustram a categoria, são as seguintes:

Acredito que o direito à identidade melhor define direitos humanos, pois cada indivíduo possui sua individualidade e ela tem que ser respeitada antes de mais nada. (Estudante 310).

Porque se a pessoa não tem o direito de se identificar diante da sociedade como "ela" se sente e é, os direitos humanos como um todo deixam de fazer parte na sociedade. Pois cada um tem uma identidade. (Estudante 213).

Na medida em que a individualidade de cada um refere-se como parte do conjunto do meio social de onde serão aplicados os direitos humanos. (Estudante 309).

O direito de ser respeitado e poder usufruir na sua individualidade é sem dúvida o principal direito, porém o menos respeitado, posto que a sociedade e a mídia impõem um padrão a ser seguido: família tradicional, padrão de beleza, status social, entre várias outras coisas/“regras”. (Estudante 225).

A individualidade e o direito a “ser” e ainda a consideração da individualidade como manifestação do conjunto do meio social justificam a centralidade na qual os estudantes colocaram a questão da identidade em relação aos direitos humanos. A imposição de padrões aos quais todos são submetidos é expressa pelo estudante 225, ao indicar que o direito à identidade é o direito menos respeitado,

demonstrando a percepção de traços da subordinação à qual Santos (1993) se referiu.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

As respostas dos sujeitos à questão “o que você entende por Direitos humanos na escola”, coletadas na primeira etapa da pesquisa, foram agrupadas segundo as ideias-força, ou seja, em diversas categorias. Essas categorias e a frequência de citação delas em relação à questão sobre os direitos humanos são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7– Percepções sobre os direitos humanos na escola – 1ª etapa da pesquisa

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Direito ao respeito	54	13,4
Direito à igualdade	45	11,1
Direito à educação de qualidade	45	11,1
Outros	44	10,9
Determinação, normatização moral	34	8,4
Direito à liberdade de expressão	30	7,4
Direito à proteção	30	7,4
Direito ao acesso	26	6,4
Direito à convivência	23	5,7
Direito ao desempenho de papéis	20	5,0
Direito à diferença	18	4,5
Direito ao desenvolvimento integral	13	3,2
Direito à integridade	10	2,5
Direito à inclusão	8	2,0
Não resposta	4	1,0
TOTAL DE CITAÇÕES	404	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

A percepção da intrínseca relação entre o direito ao respeito e os direitos humanos na escola, bem como a expectativa do respeito como direito fundamental, já foi diagnosticada em outras pesquisas (PACIEVITCH, 2012) cujos participantes eram professores, gestores, funcionários, pais e estudantes do Ensino Fundamental (tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais). A expectativa do direito ao respeito esteve entre os direitos com maior expectativa em todos os grupos, o que tornou possível inferir que os participantes tinham diferentes compreensões sobre o que é o respeito. A conclusão dessa pesquisa apontou para a necessidade de um trabalho sistemático em relação aos direitos com os professores, no sentido de a) conhecer e refletir sobre os textos oficiais, b) perceber-se como sujeito de direitos para perceber

os estudantes como tal, e c) desenvolver estratégias para a promoção e a vivência dos direitos (PACIEVITCH, 2012, p. 168).

A necessidade do desenvolvimento de respeito mútuo é indicada no Parecer que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, segundo o qual a Educação em Direitos Humanos destina-se a formar crianças, jovens e adultos para a participação ativa na vida democrática, exercendo direitos e responsabilidades, bem como respeitando e promovendo os direitos das outras pessoas. Trata-se de “[...] uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições” (BRASIL, 2012a, p. 2).

As percepções dos estudantes da Educação Superior que relacionam os direitos humanos na escola ao respeito podem ser exemplificadas pelas seguintes respostas:

Direitos humanos na escola seria visar manter e instruir os estudantes o respeito mútuo e a importância de respeitar o próximo em suas particularidades, buscando não ferir sua integridade. (Estudante 310).

Ser respeitado enquanto estudante é ser livre pra aprender tirar dúvidas, fazer pergunta e esperar que os mestres compreendam que não temos os mesmos conhecimentos e temos limitações. (Estudante 532).

Observa-se que o respeito ao qual se referem os estudantes diz respeito tanto à convivência com os demais colegas estudantes, quanto ao relacionamento professor-aluno, marcado, muitas das vezes, por uma posição de superioridade na qual o professor se coloca e de inferioridade na qual coloca (e, por vezes, se coloca) o estudante. Embora seja fundamental que os mestres compreendam que os estudantes não têm os mesmos conhecimentos, é igualmente fundamental que o professor parta do princípio de que eles têm conhecimentos e experiências que, precisamente por não serem os mesmos do mestre, podem contribuir e enriquecer as aprendizagens do grupo.

A discussão e tensão entre igualdade e diferença fez-se presente nas percepções juvenis sobre os direitos humanos na escola. As respostas agrupadas na categoria direito à igualdade (11,1%) tem como ideia-força o próprio conceito de igualdade, mas se enquadram em subcategorias bastante distintas: ora a igualdade é mencionada no sentido da padronização; ora é considerada como garantia de

direitos iguais apesar das diferenças individuais; e, por vezes, é mencionada com a ressalva de que, embora todos tenham os direitos iguais, há de se considerar também as diferenças. Caracterizam a primeira subcategoria, que relaciona a igualdade à padronização, as respostas dos seguintes estudantes:

Entende-se por uma forma para que não haja nenhuma diferença entre os estudantes que todos tenham os mesmos direitos. (Estudante 160).

Serve para que todos sejam tratados da mesma forma, sem nenhum tipo de restrição e tenham as mesmas possibilidades de aprendizado. (Estudante 233).

Observa-se que a defesa da igualdade em seu viés padronizante é mais presente nas falas dos estudantes ao se referirem aos direitos humanos na escola, do que aos direitos humanos de forma geral. O ideário relacionado à escola está fortemente vinculado à padronização, como a instituição que promove a formação – no sentido de dar forma – aos sujeitos. A superação dessa visão para a percepção de que a escola pode configurar-se em espaço/tempo de trocas de experiências e saberes que, ao contrário de padronizar, pluraliza e, dessa forma, gera muito mais conhecimento significativo é condição *sine qua non* para a superação da chamada crise da escola.

A segunda subcategoria relaciona a igualdade à garantia dos direitos iguais apesar das diferenças, ou seja, a igualdade é relacionada à não discriminação. Tal posicionamento aproxima-se das perspectivas relacional e funcional da interculturalidade. Em uma analogia ao que Castel (2008) chama de discriminação negativa⁴⁵, é possível considerar essa uma “igualdade negativa”. Essa percepção é evidenciada pelos seguintes estudantes:

Seria que todo o indivíduo dentro de uma instituição tem direitos iguais ao outro, não sendo discriminado por quaisquer características, podendo ser elas físicas ou não. (Estudante 281).

⁴⁵ Segundo Castel, “[...] a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão” (2008, p. 14).

Igualdade nos direitos para as crianças independente de raça, cor, sexo, etnia, religião, classe social ou se ela tem alguma necessidade específica (motora, mental, fisiológica), pois o direito à educação é para todos. (Estudante 331).

Entende-se por uma forma para que não haja nenhuma diferença entre os estudantes que todos tenham os mesmos direitos. (Estudante 349).

A diferença como algo a ser superado por meio da garantia de direitos iguais, ou seja, a igualdade negativa, assim como a discriminação negativa, cristaliza a desigualdade e legitima a exclusão.

A terceira subcategoria atrelada à categoria que relaciona os direitos humanos na escola ao direito à igualdade articula esse direito em alguma medida às diferenças. Nesse sentido, é possível considerar essa igualdade como “positiva”, ainda de forma análoga ao que Castel (2008, p. 13) conceitua como “desigualdade positiva⁴⁶”. Ilustram essa subcategoria as respostas dos seguintes estudantes:

É ensinar que todos temos direitos e deveres, que todos somos iguais perante a lei e respeitar as diferenças. (Estudante 223).

Ter direito a acessar tudo o que a escola oferece, com igualdade de gênero, cor, religião, a expressão, a ser ouvido, a ser visto e respeitado com a particularidade que cada um tem.

A passagem de uma compreensão pontual em relação à igualdade – como padronização ou “apesar das diferenças” – para uma compreensão mais relacional entre a igualdade e a diferença, uma igualdade mais “positiva” do que “negativa”, requer o reconhecimento e a valorização da diferença. Não há luta pela igualdade que não exija a luta pelo direito ao reconhecimento das diferenças. Segundo Santos e Nunes (2003, p. 22), “[...] a defesa da diferença cultural, da identidade colectiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou recursos, pelo reconhecimento e exercício efectivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça”.

⁴⁶ De acordo com Castel, “Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime” (p. 13).

Nesse sentido, destacam-se as respostas dos sujeitos enquadradas na categoria “direito à diferença” (4,5%), apesar de pequena representatividade dessa categoria na primeira etapa da pesquisa.

É o respeito à singularidade de cada sujeito da comunidade educativa, dentre de princípios que não firam a coletividade. (Estudante 126).

Ser olhado como um ser humano único e não como um número a mais. (Estudante 194).

São os direitos que cada aluno possui, de ser diferente, no âmbito escolar, de possuir característica, personalidade, raça, diferente e ter o mesmo direito que cada um deve possuir, sem ser excluído. (Estudante 278).

Ser aceito dentro da comunidade escolar, respeitando suas idiossincrasias. (Estudante 279).

A ênfase na diferença, ideia-força dessa categoria, traz em seu bojo o direito de ser e de afirmar a diferença, sem negar a igualdade, mas certamente negando a padronização. Ainda sobre as relações entre a diferença e a igualdade, Candau (2013, p. 144) afirma que “[...] não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. Ainda segundo a autora, não se trata de ter que escolher um dos pólos, pois “[...] o desafio está em articulá-los, sem que um anule o outro, ou o deixe na penumbra, relativizando sua importância” (CANDAU, 2013, p. 144).

Por outro lado, a padronização precisa ser negada e a desigualdade deve ser combatida, como forma de lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, as palavras de Candau (2013, p. 144) sintetizam um desejo recíproco de construir uma igualdade que assume a promoção dos direitos de todos, considerando que “[...] esses(as) todos(as) não são padronizados(as), não são os(as) ‘mesmos(as)’. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade”.

Nos dados em relação aos direitos humanos na escola, na segunda etapa da pesquisa, vários dos princípios já discutidos voltam a compor as percepções dos sujeitos sobre direitos humanos na escola, ao classificarem as categorias que emergiram da primeira etapa da pesquisa, conforme apresentado na Tabela 8.

No entanto, observa-se uma ampliação muito significativa no percentual de sujeitos que se posicionam de forma a reconhecer a relação entre os direitos

humanos na escola e a garantia do direito à diferença, considerado por 55,6% dos participantes como extremamente importante no sentido de contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na escola.

Tabela 8– Classificação das percepções sobre direitos humanos na escola – 2ª etapa da pesquisa

CATEGORIAS – DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	Variáveis (%)							
	E	M	R	P	N	NSA	NR	T
1. Determinação, normatização moral - Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.	29,2	33,3	21,4	7,4	5,4	1,7	1,7	100
2. Direito à liberdade de expressão - Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades.	42,0	36,6	14,0	4,5	1,2	0,4	1,2	100
3. Direito ao respeito - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar.	53,1	27,2	15,6	2,9	-	0,4	0,8	100
4. Direito ao acesso - Direitos humanos na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.	46,5	27,6	16,1	6,6	0,4	1,2	1,7	100
5. Direito à convivência - Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.	51,4	29,6	13,2	4,1	-	0,4	1,2	100
6. Direito à integridade - Direitos humanos na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar.	49,4	31,7	11,9	4,9	0,4	0,4	1,2	100
7. Direito à igualdade - Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.	65,0	19,8	10,3	2,9	0,8	0,0	1,2	100
8. Direito à educação de qualidade - Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada.	59,3	21,4	11,9	4,9	-	1,2	1,2	100
9. Direito ao desempenho de papéis - Direitos humanos na escola é a garantia que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel.	42,0	29,6	17,3	7,0	1,2	1,2	1,7	100
10. Direito à proteção - Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.	49,8	27,2	14,0	6,2	-	0,8	2,1	100
11. Direito à diferença - Direitos humanos na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um.	55,6	29,2	8,6	3,7	0,4	-	2,5	100
12. Direito ao desenvolvimento integral - Direitos humanos na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante.	41,2	32,5	20,2	2,5	0,4	1,7	1,7	100
13. Direito a inclusão - Direitos humanos na escola é a inclusão, considerando as necessidades individuais.	54,3	25,9	12,4	3,3	1,2	0,4	2,5	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR.

O percentual dos participantes que consideram o direito à igualdade (65%) extremamente importante superou as demais categorias, inclusive a que relaciona os direitos humanos na escola ao direito ao respeito (53,1%). Vale ressaltar que se optou, por ilustrar por meio da frase explicativa, a subcategoria que foi mais representativa nas respostas da primeira etapa – a nomeada como “igualdade negativa”, por analogia à “discriminação negativa” conceituada por Castel (2008).

A ampliação percebida em relação à indicação do direito à diferença não se manteve na questão seguinte, na qual os participantes deviam indicar qual a categoria que melhor define direitos humanos na escola. Enquanto a categoria foi a terceira com maior percentual indicado, considerada com uma contribuição extremamente importante para a efetivação dos direitos humanos na escola, ao indicar qual categoria melhor define os direitos humanos na escola, o direito à diferença foi o quinto mais mencionado, sendo superado pelo direito à proteção (8,2%) e pelo direito à inclusão (8,2%).

A categoria do direito à diferença, indicado por 7,8% dos participantes como o que melhor define direitos humanos na escola (Tabela 9), é ilustrada pelas respostas dos seguintes participantes:

Os direitos humanos, embora inerentes a todos os indivíduos, devem ser observados em atenção às individualidades de cada um. (Estudante 67).

Pois cada um tem características, culturas e personalidade, o respeito a essas individualidades é que garante os direitos humanos. (Estudante 212).

É a não objetivação do sujeito, a não subordinação do aluno frente ao conteúdo lecionado. É tratar os diferentes de forma distinta, assegurando assim uma boa aprendizagem. Mas não de maneira alienante e estigmatizante. De forma libertadora. (Estudante 330).

O simples fato de estar dentro de uma escola não significa inclusão, por isso acho importante o respeito, o direito à diferença, pois a escola deve receber e acolher o aluno, isso envolve entender a sua diferença e entender que é um direito ser diferente. (Estudante 366).

Considerando as respostas das quais emergiu essa categoria (da primeira etapa da pesquisa), observa-se a reinterpretação que os sujeitos deram as suas próprias perspectivas, dada a ampliação e o aprofundamento das respostas obtidas na segunda etapa. Thompson (1995, p. 359) explica que:

Se a hermenêutica nos recorda que o campo-objeto da investigação social é também um campo-sujeito, ela também nos recorda que os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão.

Os participantes foram então convidados a indicar qual das categorias anteriormente classificadas melhor define direitos humanos na escola, justificando sua escolha. Na Tabela 9 são apresentados os percentuais de todas as categorias que foram indicadas pelos participantes.

Após terem se posicionado em relação a cada uma das categorias (indicando como esta pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos), os participantes foram convidados a indicar qual das categorias melhor define direitos humanos e justificar sua escolha.

Tabela 9–Categoria que melhor define direitos humanos na escola – 2ª etapa da pesquisa

DEFINIÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Direito à igualdade	49	20,2
Direito à educação de qualidade	35	14,4
Direito de proteção	20	8,2
Direito à inclusão	20	8,2
Direito à diferença	19	7,8
Direito ao respeito	16	6,6
Direito ao desenvolvimento integral	15	6,2
Direito à liberdade de expressão	14	5,8
Direito ao desempenho de papéis	13	5,4
Determinação, normatização moral	12	4,9
Direito à convivência	9	3,7
Direito à integridade	9	3,7
Direito ao acesso	8	3,3
Não resposta	18	7,4
Outro	2	0,8
TOTAL DE CITAÇÕES	243	100

Fonte: Dados da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2013).

O direito à igualdade manteve-se como o mais mencionado (20,2%), bem como se manteve a divisão nas mesmas subcategorias (respostas relacionadas à padronização, não discriminação ou que defendem a igualdade considerando as diferenças) e a maior concentração, dentre as subcategorias, naquela que considera a igualdade apesar da diferença, ou seja, a relaciona à não discriminação. As respostas dos seguintes estudantes ilustram respectivamente as três subcategorias:

[...] tratamento igualitário e sem distinções caracteriza bem os direitos humanos em geral. (Estudante 331).

Direito à igualdade, porque todos os alunos têm o direito de estudar juntos, independente de fatores como sexo e raça, sem discriminação. (Estudante 318).

Respeitar as diferenças, as diversas culturas e dar um tratamento igual a todos. (Estudante 285).

Os posicionamentos dos participantes evidenciam novamente a tensão entre igualdade e diferença. Como explica Candau (2013, p. 144), “No centro desse processo está a questão da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença”, mesmo porque, complementa a autora, “[...] na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’” (CANDAU, 2013, p. 144).

É nessa perspectiva que se defende que a interculturalidade é a concepção mais apropriada para o trabalho com a Educação em Direitos Humanos, pois essa concepção busca aliar políticas de igualdade às políticas de identidade, tendo como objetivo a superação da posição de inferioridade à qual diversos grupos foram historicamente submetidos por meio da colonização de corpos e mentes. A Educação em Direitos Humanos, de concepção intercultural, preza pelo reconhecimento e pelo diálogo intercultural e tem como finalidade a emancipação dos sujeitos em outra perspectiva. Como explica Santos (2010, p. 314):

[...] o conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes. De facto, só na trajetória do colonialismo para a solidariedade será possível reconhecer as diferenças e distinguir, entre elas, as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social das desigualdades e de exclusões em que elas existem.

Esse parece ser o caminho para que o imperativo proposto por Santos (2010, p. 462) de que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, possa ser efetivado tanto na sociedade, quanto nas escolas.

4.4 PERCEPÇÕES JUVENIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REINTERPRETAÇÕES CONTINGENTES

Buscando identificar as concepções expressas por estudantes de cursos de graduação sobre os direitos humanos, direitos humanos na escola e direitos humanos no currículo, realizou-se a pesquisa empírica, fundamentada na Hermenêutica de Profundidade, considerando que “[...] o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 355) e ainda que:

[...] as receber e interpretar formas simbólicas, os indivíduos baseiam-se em recursos, regras e esquemas a eles disponíveis. Assim, as maneiras pelas quais as formas simbólicas são entendidas e pelas quais são avaliadas e valorizadas podem diferir de um indivíduo para outro, dependendo das posições que eles ocupam em instituições ou campos socialmente estruturados. (THOMPSON, 1995, p. 202).

As maneiras como as formas simbólicas são entendidas, avaliadas e valorizadas não só diferem de um indivíduo para outro, mas também diferem no mesmo indivíduo, em momentos diferentes, conforme demonstrado na comparação entre os posicionamentos expressos na primeira e segunda etapas da pesquisa. A utilização da Técnica *Delphi* no processo de coleta de dados favoreceu o desenvolvimento da Hermenêutica de Profundidade à medida que permitiu o acesso às interpretações dos sujeitos sobre as temáticas (instrumento da primeira etapa – Hermenêutica da Vida cotidiana e análise discursiva), a interpretação da pesquisadora dos posicionamentos expressos e a elaboração das categorias (análise discursiva), a reinterpretção dos sujeitos e também da pesquisadora (instrumento da segunda etapa – Hermenêutica da vida cotidiana e análise discursiva), à luz da análise sócio-histórica realizada tanto a partir da caracterização dos participantes, quanto do referencial teórico e da análise das políticas. Como explica Thompson (1995, p. 376):

[...] o processo de interpretação, mediado pelos métodos do enfoque da HP, é simultaneamente um processo de reinterpretação. Pois, [...] as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Ao desenvolver uma interpretação que é mediada pelos métodos do enfoque da HP, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado; estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. [...] A possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseco ao próprio processo de interpretação. [...] É essa possibilidade de um conflito de interpretações, uma divergência entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade, entre pré-interpretação e reinterpretação, que cria o espaço metodológico para o que eu descreveria como o potencial crítico da interpretação [...] (THOMPSON, 1995, p. 376).

Assim, a análise dos dados coletados na pesquisa empírica demonstra que os posicionamentos dos sujeitos em relação à educação em direitos humanos e direitos humanos na escola expressam a tensão existente entre a igualdade e a diferença, também evidentes, em última análise, nas políticas educacionais.

Na trajetória dessa pesquisa (2013-2016), observa-se a expressão mais evidente da polarização presente nas mentalidades e, portanto, na sociedade. Nominada como for (direita-esquerda; reacionários-progressistas; conservador-revolucionário; etc.), essa polarização vem sendo expressa de forma mais acirrada e até mesmo violenta, sobretudo por meio virtual.

Tal acirramento, no que diz respeito à questão dos grupos contrários-favoráveis aos direitos humanos e às diversidades, por um lado demonstra o quanto a democracia é ainda incipiente na sociedade brasileira, dada à dificuldade em distinguir o debate de ideias dos ataques pessoais. Por outro lado, parece evidenciar que a luta pelos direitos, sobretudo dos grupos historicamente silenciados, que hoje compõem as diversidades, alcançou uma dimensão incômoda aos grupos contrários. Esse debate, mais ou menos democrático, evidencia que “[...] o mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um campo-sujeito” que, ao menos em parte, é construído por sujeitos que “[...] estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor” (THOMPSON, 1995, p. 358).

Tais embates entre grupos de posicionamentos antagônicos expressam-se, sobretudo, no campo das políticas. As políticas para a Educação em Direitos Humanos, em um primeiro momento representada pelo Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos (2007) e em um segundo momento representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012b) e pelo parecer que a fundamenta (2012a), expressam o avanço das discussões em relação à temática, uma vez que, nos documentos mais atuais (2012a e 2012b), a perspectiva assumida inclui com maior ênfase a temática da diversidade, aproximando-se da interculturalidade, sem assumir de modo explícito esse posicionamento.

Martinez et al. (2009, p. 49), ao descreverem a política pública de educação intercultural implementada em Buenos Aires a partir de 2007, explicam que essa teve como objetivo promover “[...] uma educação comum que abordasse as experiências sociais e culturais da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta – relacionadas ou não à escola – assim como as experiências de seus grupos específicos de pertença”.

[...] essa visão da interculturalidade considerava que vivíamos em sociedades socioculturalmente marcadas por relações entre diferentes, perpassadas por múltiplas visões e práticas, e nas que existem desigualdades significativas tanto materiais quanto simbólicas, tanto nos processos de valorização das visões de mundo quanto nas valorizações sociais. Por isso é fundamental uma educação intercultural que parta das diferenças e questione a injustiça – levando em conta a necessidade de lutar contra as desigualdades e injustiças sociais e a de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. (MARTINEZ et al. 2009, p. 49).

É com objetivos semelhantes que se defende a tese de que, no contexto brasileiro contemporâneo, a interculturalidade é o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória.

Em relação às políticas, é importante considerar os processos de bricolagem aos quais as políticas são submetidas, ou seja, as políticas nacionais são baseadas em experiências já vivenciadas em outros contextos, em modismos que, por vezes, são simplesmente reproduzidos sem qualquer contato com os sujeitos aos quais se destinam tais políticas, ou mesmo sem qualquer reflexão sobre formas de adequar tal experiência ao novo contexto no qual se pretende aplicá-las. Tendo em comum como intencionalidade a melhoria da qualidade, tais políticas operam com diferentes perspectivas do que se entende como qualidade, sem a clareza de que a discussão da qualidade, na contemporaneidade,

[...] implica a discussão das questões políticas, econômicas e culturais que incidem na configuração do espaço escolar e, conseqüentemente, no modo como as relações de poder e as identidades são concebidas, atravessam o currículo e incidem na maneira como a concepção e gestão desse espaço é formatado (EYNG, 2010, p. 396).

No caso das políticas para a Educação em Direitos Humanos, o processo de bricolagem descrito por Ball (2001) é evidenciado nas influências que os documentos orientadores da Unesco e da ONU exercem sob a elaboração dos textos políticos, bem como também é evidenciado na consideração das abordagens locais já testadas, construídas por grupos independentes, como a Rede Brasileira de EDH e a ONG Novamérica, que desenvolvem práticas voltadas à Educação em Direitos Humanos.

Pensar a Educação em Direitos Humanos em um país como o Brasil, no qual as desigualdades são crescentes, significa necessariamente percebê-la como uma oportunidade emancipatória, pois, como explicam Candau et al. (2013, p. 39-40):

[...] uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, e [...] para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia. (CANDAU et al., 2013, p. 39-40).

Ter clareza de princípios e coerência entre discurso e prática é fundamental, mesmo no contexto contemporâneo, marcado pela contingência e fluidez. A própria concepção intercultural, que nasceu no contexto latino-americano, tornou-se um conceito difuso e ampliado, assumindo, dessa forma, três perspectivas diferentes: a relacional, a funcional e a crítica (WALSH, 2009a, p. 16), sendo, a última, a concepção da interculturalidade crítica, defendida nessa tese como referencial mais coerente com a Educação em Direitos Humanos.

Adotar uma perspectiva intercultural na Educação em Direitos Humanos representa assumir uma perspectiva emancipatória, que liberta o sujeito da sua condição de colonizado, para a condição de sujeito que se percebe como sujeito de direitos, sem ser objeto de direitos. Tal perspectiva só é possível a partir do diálogo intercultural. Segundo Santos (2010, p. 447), um diálogo intercultural para a dignidade humana pode levar ao que chama de uma concepção mestiça de direitos

humanos, que “[...] em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes”.

Com base nessas reflexões, dentre outras, Candau (2011, p. 253) defende a perspectiva intercultural como potencialmente emancipatória, pois “[...] procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate”. Assumir tal perspectiva configura-se em um grande desafio, posto que requer “[...] a construção de uma política educativa intercultural que favorecesse um intercâmbio com organizações, movimentos e docentes, entre outros agentes, para a concretização do direito à educação” (MARTINEZ et al. 2009, p. 45) e que considere as diferenças socioculturais e desigualdades socioeconômicas presentes nos diversos espaços formativos.

A necessidade dessa política educativa intercultural, que promova o diálogo intercultural, emergiu tanto da análise das percepções juvenis – nas quais se evidenciaram as tensões entre igualdade e diferença – quanto das políticas para a Educação em Direitos Humanos, na qual está expressa a

[...] necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação (BRASIL, 2012a, p. 7).

Assim, a Educação em Direitos Humanos pode configurar-se como a “porta de entrada” da perspectiva intercultural ao campo das políticas educacionais brasileiras, campo esse marcado pelas tensões entre as políticas de currículo (atentas às questões das diversidades – das diferenças) e as políticas de avaliação (atentas às questões da igualdade – da padronização).

5. CONCLUSÃO

A convivência democrática, na qual todos(as) têm vez e voz, é condição *sine qua non* para que uma Educação em Direitos Humanos que vise a emancipação dos sujeitos seja possível. Afinal, o *Dasein* (ser-aí) precisa ser reconhecido como situado no tempo e no espaço, como ser que se constitui em sua relação com o mundo sócio-histórico-cultural no qual está inserido e que tem potencial para interagir e transformar esse mundo. Nesse sentido, Flores (2002, p. 15) afirma que é preciso aceitar que não estamos em um pretense centro (mesmo porque centro há somente um) e que, portanto, tudo é periferia, posto que não há nada puro, pois tudo está relacionado.

Além disso, é necessário reconhecer que o *Dasein* (ser-aí) é *Mitdasein* (ser-aí-com), à medida que não está sozinho no mundo e que se constitui, também, a partir das relações estabelecidas com os outros. Segundo Flores (2002, p. 15), a partir do olhar da periferia (entorno que somos, não no qual estamos), podemos “[...] entendermo-nos como conjuntos de relações que nos atam, tanto interna como externamente, a tudo, e a todos os demais”. Complementa o autor que enquanto a solidão do centro supõe a dominação e a violência, a pluralidade das periferias supõe o diálogo e a convivência (FLORES, 2002, p. 15).

Nesse contexto, o potencial emancipatório da Educação em Direitos Humanos está exatamente na possibilidade de, ao adotar a perspectiva intercultural, contextualizar cada temática e situá-la aos diferentes campos, instituições e aos sujeitos aos quais a discussão se destina, de forma a torná-los parte do processo de construção de uma educação mais democrática e inclusiva, na qual a luta pela igualdade e o reconhecimento das diferenças sejam meio para o combate às desigualdades e às padronizações e trajetória rumo à emancipação, entendida como um “processo aberto, eminentemente plural, materializando-se em ‘experiências emancipatórias’ que se espalham por diferentes partes do mundo, com desenhos e formatos distintos que bem encarnam a diferença [...]” (CARVALHO, 2008, p. 7).

É nesse sentido que se considerou que a interculturalidade é a perspectiva mais coerente com uma educação em direitos humanos emancipatória que tem “[...] o respeito, a legitimidade mútua, a simetria e a igualdade” (WALSH, 2005) como princípios e que se vale de processos de negociação e de tradução, nos quais

questões complexas, como as desigualdades, os conflitos e as relações de poder, são reconhecidas e confrontadas, não mais mantidas ocultas.

Assim, foi necessário ampliar a concepção de Direitos Humanos, abarcando, sim, o que está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas não se atendo somente a ela, sobretudo, por considerar que os direitos humanos são fruto de conquistas históricas, sociais e culturais, que permanecem em constante construção e transformação. Os direitos humanos são direitos construídos e, em alguma medida, conquistados historicamente. São situados socioculturalmente e estão relacionados a discussões sobre as dinâmicas do universalismo *versus* relativismo, da igualdade, e do seu outro, que é a desigualdade, e da diferença e do seu outro, que é a padronização.

Na contemporaneidade, os direitos humanos precisam ser considerados a partir do que Flores (2002) chama de visão complexa, cujas características são a “racionalidade de resistência” e as “práticas interculturais, nômades e híbridas”, de forma a possibilitar a aplicação do imperativo de Santos (2010, p. 462), segundo o qual “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A análise dos documentos orientadores (Planos de Ação da ONU) e dos documentos oficiais (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos) subsidiou a discussão e contribuiu para a compreensão de que tais políticas têm em seu bojo influências que extrapolam o âmbito nacional e podem torná-las incipientes uma vez que não são adequadas ao contexto e sujeitos para os quais são propostas, embora, paradoxalmente, possam também representar uma resposta mais ou menos alinhada às expectativas de grupos organizados em movimentos sociais.

Na análise do Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2012a), que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), foram encontrados traços do que se pode considerar uma perspectiva intercultural, o que o diferencia dos demais documentos analisados, principalmente aos Planos de ação da Unesco, nos quais predomina uma visão mais conservadora. Nas palavras de Eyng (2015, p. 143), “a garantia do direito, como possibilidade emancipatória, requer uma política contra-hegemônica, considerando a efetivação da qualidade social para todos e todas”. No entanto, os traços da perspectiva intercultural não foram encontrados com linhas tão evidentes na Resolução CNE/CP

nº 1/2012(BRASIL, 2012b), deixando, dessa forma, uma lacuna conceitual que pode ser preenchida por outras perspectivas não tão favoráveis ao reconhecimento da diversidade e à intencionalidade educativa que preze pela emancipação.

A pesquisa empírica, por meio da qual os estudantes puderam manifestar-se em dois momentos, evidenciou a tensão existente entre igualdade e diferença, bem como as diferentes percepções sobre a relação entre igualdade e diferença. Constatar que a igualdade pode ser um discurso em prol da padronização pode configurar-se como discurso legitimador da exclusão (quando considerada como garantia de direitos iguais apesar das diferenças individuais); ou ainda como defesa de direitos iguais, considerando as diferenças, evidencia a necessidade de que a discussão sobre tais temáticas (igualdade, diferença, desigualdade, padronização, exclusão, etc.) faça-se presente nos diferentes níveis educativos.

De modo geral, na primeira etapa da pesquisa, as vozes de muitos participantes evidenciaram a visão genérica e, por vezes, banalizada sobre direitos humanos, que são comumente disseminadas no cotidiano. Ao se referirem aos direitos humanos na escola, as falas dos participantes demonstraram as percepções que muitos têm em relação à instituição escolar como local de padronização, à medida que associam os direitos humanos na escola à eliminação de qualquer tipo de diferença e ao tratamento igualitário na instituição, desconsiderando qualquer característica individual.

Na segunda etapa, no entanto, é possível verificar que tais percepções, com viés mais conservador, tanto no que diz respeito aos direitos humanos, quanto aos direitos humanos na escola, foram menos incidentes.

As modificações significativas nos posicionamentos dos participantes entre a primeira e segunda etapas da pesquisa demonstraram o quanto a reflexão sobre tais questões pode ter impacto nas percepções dos sujeitos sobre esses temas e podem contribuir para que o *Dasein* (ser-aí) perceba-se como *Mitdasein* (ser-aí-com). Tal consideração só foi possível devido à utilização da Técnica *Delphi* na coleta de dados, bem como pela opção pela abordagem qualitativa e da análise a partir do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade.

Assim, considerando as análises realizadas, a partir das políticas educacionais, das teorizações e das percepções juvenis, ratifica-se a tese de que a interculturalidade é o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória, pois essa concepção busca

aliar políticas de igualdade às políticas de identidade, tendo como objetivo a superação da posição de inferioridade à qual diversos grupos foram historicamente submetidos por meio da colonização de corpos e mentes. A Educação intercultural em Direitos Humanos constitui-se no diálogo e nos processos de tradução promovidos por seus agentes e tem como pressuposto a valorização dos saberes de todos os envolvidos no processo, evitando o que Santos (2002, 2010) chama de desperdício de experiência.

Em síntese, são possibilidades da interculturalidade para a Educação em Direitos Humanos emancipatória:

- Promoção do diálogo e, a partir daí, de processos de tradução intercultural, revelando a posição subalterna à qual diversos grupos foram historicamente submetidos.
- Reconhecimento das desigualdades, dos conflitos e das relações de poder disseminadas na sociedade.
- Superação das desigualdades, das discriminações e das tentativas de padronizações.
- Valorização de saberes e experiências de todos os envolvidos no processo educativo, antes excluídos do currículo e das práticas escolares.
- Reconhecimento das culturas e identidades juvenis e de seu caráter dinâmico, em constante transformação.
- Instrumentalização dos sujeitos para a luta pela igualdade e reconhecimento das diferenças.
- Promoção da emancipação social, por meio do estabelecimento de relações de autoridade partilhadas, nas quais se articulem os princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença.
- Conhecimento dos direitos e reconhecimento de si como sujeito de direitos.
- Contextualização de cada temática relativa aos direitos humanos em relação aos diferentes campos de conhecimento, instituições e sujeitos.
- Reflexão em relação à vivência dos direitos humanos no cotidiano das escolas e, conseqüente, convivência democrática a partir desses.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de formação dos professores para o trabalho na perspectiva intercultural, afinal, nessa perspectiva, não basta o docente dominar os conteúdos correlatos aos direitos humanos. É necessário que o docente esteja preparado para articular esses conteúdos aos seus conhecimentos e experiências, aos conhecimentos e experiências de seus estudantes (aos quais terá que dar vez e voz, partilhando a autoridade), às características do contexto nacional e local nos quais o coletivo está inserido e às relações desses elementos com o macrocontexto, que podem ser relações de dominação e subordinação.

O processo educativo nessa perspectiva, na qual o trabalho docente se pauta na tessitura de relações entre saberes circunstanciados e conhecimentos contextualizados histórico-político-socialmente, bem como na evidência das relações de poder que entre esses saberes e conhecimentos se estabelecem, se configura como um processo educativo emancipatório.

Apesar do desafio que a efetivação da Educação intercultural em Direitos Humanos pode representar, prescindir dessa perspectiva esvazia o potencial do trabalho com os direitos humanos na escola, reduzindo a Educação em Direitos Humanos a mais uma temática a ser incorporada no currículo, com pouco ou nenhum impacto na vida (escolar e extraescolar) dos estudantes e docentes.

Por fim, considera-se que é a partir do diálogo e de processos de tradução intercultural que a Educação em Direitos Humanos emancipatória pode constituir-se como meio para o estabelecimento de uma convivência mais democrática nas escolas, com vistas à superação das diversas formas de violências que se manifestam nesse contexto, contribuindo, inclusive, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, da qualidade social da educação. Nesse sentido, incluir a temática no currículo e, impreterivelmente, vivenciar os direitos humanos no cotidiano escolar configuram-se como um investimento (de tempo e de recursos), do qual as instituições educativas e seus agentes não podem mais se eximir.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica *Delphi*: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, v.19, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2616/1894>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e interpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH- 1). Brasília, 1996. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 824, 14 jul. 2010.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH- 3). Brasília: SEDH, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10, 24 jan. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8 de 06 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 33, 30 maio 2012a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 48, 31 maio 2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 20, 31 jan. 2012c.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Diário Oficial**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 8 dez. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014. **Diário Oficial**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 8 nov. 2015.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: Construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-34.

_____. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 7-20.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, A. M. P. D. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: potencialidades da utopia democrática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 7., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventudes e Ensino Médio: quem é este aluno que chaga à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior: introdução. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17-25.

ESTEVÃO, Carlos V. **Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Porto: Porto Editora, 2012.

EYNG, Ana Maria. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica**: um estudo de caso. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1995.

EYNG, Ana Maria. Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas Escolas. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 395-412, set./dez. 2010.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abril. 2015.

EYNG, Ana Maria; SCHERER, Daniel. Currículo e culturas escolares e juvenis: Identidades híbridas? **Interacções**, Lisboa, v.7, n. 17, p. 57-71, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/446/400>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência**: estudos jurídicos e políticos, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-30, jan. 2002. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. Conferência no Cercle d'Études Architecturales, 1967. Traduzido por Pedro Moura. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. Des espaces autres. **Empan**, Liege, n. 54, p. 12-19, 2004. doi: 10.3917/empa.054.0012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUERCHE, Ronaldo Palma. **Hermenêutica da facticidade e coexistência cotidiana com outros: Heidegger e a retórica de Aristóteles**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Partes I e II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Supplements: from the earliest essays to Being and Time and beyond**. John Van Buren (Ed.). New York: State University of New York Press, 2002.

_____. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ontologia: hermenêutica da facticidade**. Tradução de Renato Kirchner. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. O Editora, 1988.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10, n. 18/19, p. 193-203, 2005. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/123/121>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MAGENDZO, Abraham K. Ideas-fuerza y pensamiento de la educación em derechos humanos em Iberoamérica. In: MAGENDZO, Abraham K. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em Iberoamérica**. 2009. p. 4-25.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINEZ, Maria Elena; DIEZ, María Laura; THISTED, Sofia; VILLA, Alicia. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 44-72.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.30, p. 17-41, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTEIRO, Joana. Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. **Texto de discussão n. 34**, Fundação Getúlio Vargas, set. 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11661/Quem%20s%C3%A3o%20os%20jovens%20nem-nem.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 set. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 35-58.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 5 nov. 2013.

PACIEVITCH, Thais. **Educação básica de qualidade social**: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas. 2012. 180 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

RICOEUR, Paul. **Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007. p. 75-84.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social Rev. Sociol.**, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, São Paulo, 1993.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, Coimbra, n. 75, p. 7-44, out. 2005.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP [online]**, São Paulo, n.79, p. 71-94, nov. 2007.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-30.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, José Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-59.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES [online]**, Campinas, v. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

THIMOTEO, Thais. Geração nem lá nem cá. **Revista Conjuntura Econômica**, v. 67, n. 9, p. 38-41, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rce/article/view/21249/19997>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Primeira fase. 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Segunda fase. 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Terceira fase. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Unesco e Escritório do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos lançam plano de ação, em português, para profissionais de mídia**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_and_ohchr_launch_portuguese_version_of_action_plan_for_journalists_and_media_professionals/#.VbrY9fIVikp>. Acesso em: 30 jul. 2015.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 42, n. 2, p. 85-93, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6019>. Acesso em: 9 jan. 2016.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

_____. Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala. 2005. p. 13-35.

_____. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukari**, Guadalajara, n. 11, set/out, p. 6-7, 2009a. Disponível em: <<http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b. p. 12-43.

ANEXO A–FORMULÁRIO DA 1ª ETAPA DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – Curso: _____ Período: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Cor: _____ Religião: _____

I. Percepções sobre Direitos1. O que você entende por **Direitos** humanos?

2. O que você entende por Direitos Humanos na escola?

II. Percepções sobre currículo escolar – PPC3. No seu curso, são tratadas questões relativas a direitos humanos? () Sim
() Não Em caso afirmativo, indique de que forma:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMODE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado(a) à participação do estudo denominado **POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS**. Minha participação será no sentido de responder aos questionários que serão aplicados coletivamente nas salas de aula. **Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.** Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa. O pesquisador responsável pelo projeto é: Ana Maria Eying (coordenadora). É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendidos a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Curitiba _____, _____ de 2014.

 Ana Maria Eying – pesquisadora responsável
 Telefones: (41) 3271-1655/9957-7908

Nº	Nome	Assinatura
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

ANEXO C– FORMULÁRIO DA 2ª ETAPA DA PESQUISA

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, como cada percepção dos estudantes universitários pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na sociedade.

LEGENDA: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica

	Variáveis					
	E	M	R	P	N	NSA
I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA						
1. Direito de convívio social –Direito humano é a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade.						
2. Direito de proteção –Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva.						
3. Direito inerente ao ser humano –Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana.						
4. Direito como ordenamento legal –Direitos humanos são previstos em um conjunto de leis, diretrizes e estatutos.						
5. Direitos básicos/fundamentais –Direitos humanos são os direitos, individuais, civis, políticos e sociais essenciais para a sobrevivência e vida saudável.						
6. Direito como normatização moral –Direitos humanos são conjuntos de regras e códigos e normas morais que determinam a conduta das pessoas.						
7. Direito de justiça e igualdade –Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos, respeitando as diferenças culturais.						
8. Direito de liberdade –Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão.						
9. Direito de garantia de cidadania – Direito humano é a garantia de participação democrática.						
10. Direito à identidade – Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade.						
11. Outro – Indique:						
II. Escolha entre as alternativas 1 a 11 e indique qual das alternativas melhor define direitos humanos, segundo sua percepção: Nº _____.						
III. Justifique sua escolha:						

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, como cada percepção dos estudantes universitários pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na sociedade.

LEGENDA: E – Extremamente; M – Muito; R – Razoável; P – Pouco; N – Nenhum; NSA – Não se aplica

	I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	Variáveis					
		E	M	R	P	N	NSA
1. Determinação, normatização moral — Direitos humanos na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência.							
2. Direito à liberdade de expressão — Direitos humanos na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas ações e nas diferentes disciplinas.							
3. Direito ao respeito — Direitos humanos na escola é o direito ao respeito mútuo entre todos os participantes da comunidade escolar.							
4. Direito ao acesso — Direitos humanos na escola é o direito de acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos.							
5. Direito à convivência — Direitos humanos na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar.							
6. Direito à integridade — Direitos humanos na escola é o respeito à integridade das pessoas na comunidade escolar.							
7. Direito à igualdade — Direitos humanos na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação.							
8. Direito à educação de qualidade — Direitos humanos na escola é a garantia a uma educação de qualidade, com adequada infraestrutura e professores qualificados.							
9. Direito ao desempenho de papéis — Direitos humanos na escola são direitos que educadores, estudantes e familiares têm de desempenhar o seu papel individual e coletivo.							
10. Direito à proteção – Os direitos humanos na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva.							
11. Direito à diferença – Direitos humanos na escola é o direito à garantia de respeito às características individuais.							
12. Direito ao desenvolvimento integral – Direitos humanos na escola é o direito do estudante ao desenvolvimento integral.							
13. Direito a inclusão – Direitos humanos na escola é o direito a inclusão, considerando as necessidades individuais.							
14. Outros– Indique:							
II. Escolha entre as alternativas 1 a 14 e indique qual das alternativas melhor define direitos humanos na escola , segundo sua percepção: Nº _____.							
III. Justifique sua escolha:							