

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIFERENÇAS CULTURAIS: QUESTÕES E BUSCAS

Vera Maria Candau

RESUMO

Este artigo se situa no contexto da pesquisa “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença”, que desenvolvemos, com o apoio do CNPq, de 2006 até fevereiro do presente ano. Tem por objetivo analisar diferentes conceitos de educação em direitos humanos, assim como discutir as relações entre esta temática e a emergência cada vez mais intensa nas sociedades latinoamericanas de movimentos sociais de caráter identitário. Parte da afirmação de que, nascidos no bojo da modernidade, os direitos humanos se constituíram em íntima relação com a afirmação da igualdade, da liberdade e da universalidade. No entanto, hoje estão chamados a articular esta perspectiva com as questões colocadas pela chamada pós-modernidade e enfrentar-se com a problemática da afirmação das diferenças culturais. Apresenta diferentes concepções de educação em direitos humanos. Analisa diversas formas de relações entre “nós” e os “outros”. Evidencia a complexidade da articulação entre igualdade e diferença. Defende a incorporação da perspectiva da interculturalidade na produção acadêmica e nas práticas de educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; interculturalidade; igualdade-diferença; diferenças culturais

* Possui graduação em Licenciatura e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid . Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos.

HUMAN RIGHTS EDUCATION AND CULTURAL DIFFERENCES: ISSUES AND QUESTS

ABSTRACT

This article is part of the research “Multiculturalism, Human Rights and Education: the stress between equality and difference”, developed with the support of CNPq, from 2006 to February 2009. It intends to analyze the different concepts of Human Rights Education and discuss the relationship between this subject and the emergence, more and more intense, of identity social movements in Latin-American societies. The starting point is the fact of the Human Rights, born in the heart of the modernity, had been constituted in strong relationship with the establishment of equality, freedom and universality. Nevertheless, nowadays, Human Rights are required to articulate this perspective with the issues put by the post-modernity and face the problem of cultural differences. It shows the different concepts of Human Rights Education. It analyses the various ways of relationship between “ourselves” and the “others”. It points the complexity of the articulation between difference and equality. It defends the interculturality perspective incorporation in the academic production and in the education practices of Human Rights Education.

Keywords: Human Rights Education, interculturality, equality-difference; cultural differences

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DIFERENCIAS CULTURALES: RETOS Y BÚSQUEDAS

RESUMEN

Este trabajo se sitúa en el contexto de la investigación “Multiculturalismo, Derechos Humanos y Educación: la tensión entre igualdad y diferencia”, que realizamos con el apoyo del CNPq, en el período de 2006 hasta febrero del presente año. Tiene por objetivo analizar los distintos enfoques del concepto de educación en derechos humanos y discutir las relaciones entre este tema y la presencia cada vez más fuerte de movimientos sociales de afirmación de diversas identidades en las sociedades latinoamericanas. Tiene como punto de partida la tesis de que los derechos humanos, que han nacido en la modernidad, se han constituido en íntima relación con la afirmación de la igualdad, de la libertad y la universalidad. Sin em-

bargo, hoy están llamados a articular esta perspectiva con las cuestiones planteadas por la llamada pos-modernidad y a confrontarse con la problemática de la afirmación de las diferencias culturales. Presenta diversas concepciones de educación en derechos humanos. Analiza diferentes formas de comprensión de las relaciones entre “nosotros” y los “otros”. Evidencia la complejidad de la articulación entre igualdad y diferencia. Defiende la incorporación de la perspectiva de la interculturalidad en la producción académica y en las prácticas de la educación en derechos humanos.

Palabras-clave: Educación en derechos humanos; interculturalidad; igualdad-diferencia; diferencias culturales

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil e no continente latinoamericano em geral é um processo que emerge com força na segunda metade dos anos 80, no bojo dos processos de democratização vividos em muitos dos nossos países. As dramáticas violações de direitos humanos fortaleceram a consciência da necessidade de promover processos sociais, políticos e educacionais que propiciem uma internalização cada vez mais forte dos direitos humanos e da dignidade humana, tanto por parte de cada cidadão e cidadã, como no imaginário coletivo. Não basta denunciar as violações e proteger as vítimas. São imprescindíveis ações e processos orientados à prevenção, à afirmação dos direitos humanos em todos os âmbitos da sociedade, da família às políticas públicas. Tarefa árdua, ainda frágil até os dias atuais. É nesta perspectiva que se situa a educação em direitos humanos. Ao longo dos últimos vinte anos, através de diferentes etapas e em íntima articulação com os diversos contextos político-sociais enfrentados pelos diferentes países, vem se afirmando e construindo caminhos tanto em espaços de educação escolar, como de educação não formal.

No caso brasileiro, no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil, as iniciativas se multiplicam, especialmente a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (1), em 2003. Têm sido realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc, nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, organizações não governamentais e órgãos públicos. No entanto, nem sempre é claramente explicitada a concepção de educação em direitos humanos que norteia estas iniciativas, questão que consideramos de especial relevância.

Este trabalho se situa no contexto da pesquisa “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença”, que desenvolvemos, com o apoio do CNPq, de 2006 até fevereiro do presente ano. Tem por objetivos analisar diferentes conceitos de educação em direitos humanos, assim como discutir as relações entre esta temática e a emergência cada vez mais intensa nas sociedades latinoamericanas de movimentos sociais de caráter identitário. Nascidos no bojo da modernidade, os direitos humanos se constituíram em íntima relação com a afirmação da igualdade, da liberdade e da universalidade. No entanto, hoje estão chamados a articular esta perspectiva com as questões colocadas pela chamada pós-modernidade, por mais ambígua e polissêmica que esta expressão seja, e enfrentar-se com as questões colocadas pela problemática da afirmação das diferenças culturais. Que papel joga a educação em direitos humanos nesta perspectiva? Esta é a pergunta que orienta nosso trabalho.

O QUE SIGNIFICA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS?

Para aprofundarmos a questão proposta, consideramos que a primeira tarefa é explicitar o que pretendemos alcançar, que horizonte de sentido norteará nossa definição da temática a ser abordada. Esta questão parece óbvia, mas é preciso partir da afirmação de que existem várias aproximações e definições do que se entende por educar em direitos humanos.

Nancy Flowers (2004), especialista estadunidense em direitos humanos e processos educacionais, com ampla experiência e produção nesta área, tanto nos Estados Unidos como em outros países de diferentes continentes, em um instigante artigo intitulado “Como definir a educação em Direitos Humanos”, com o expressivo subtítulo “uma resposta complexa a uma pergunta simples”, relata um fato que consideramos interessante para introduzir-nos nesta questão:

...em janeiro de 2002, Shulamith Koenig da organização Pessoas comprometidas com a Década para a Educação em Direitos Humanos (PDHRE) publicou uma definição de educação para os direitos humanos na lista de discussão da Associação de Educação para os Direitos Humanos (www.hrea.org) e solicitou reações. Estabeleceu-se um debate eletrônico muito vivo. Esta lista de discussão possui mais de três mil educadores para os direitos humanos ao redor do mundo. [...] Entretanto, apesar desta discussão ter ajudado a refinar questões vitais sobre educação para os direitos humanos [...], nenhuma definição de consenso emergiu dela. (p.106)

As definições se multiplicaram em função das experiências concretas e dos diferentes marcos político-ideológicos em que se baseavam os educadores em direitos humanos. Segundo a autora, os lugares de referência dos diversos atores, órgãos governamentais e internacionais, organizações não governamentais e universidades, implicavam em diferentes óticas e perspectivas da educação em direitos humanos. Segundo os respectivos locus de atuação, ora era colocada a ênfase na consolidação dos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos na perspectiva de se afiançar a paz social, na importância de se mobilizar a transformação das estruturas vigentes numa determinada sociedade e no empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos ou na dimensão ética da educação em direitos humanos e nos valores que pretende afirmar como solidariedade, tolerância e justiça. Estas diferentes perspectivas não necessariamente se contrapunham, mas as diversas ênfases propunham finalidades diferenciadas para a educação em direitos humanos, o que, na prática, promovia processos que privilegiavam temáticas e estratégias distintas.

Este artigo explicita com clareza a polissemia da expressão “educação em direitos humanos” e a importância do aprofundamento da reflexão sobre esta questão, procurando-se sempre contextualizar o debate.

Neste sentido, consideramos de especial relevância a pesquisa promovida no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, no período de 1999-2000 (Cuellar, 2000), orientada a fazer um balanço crítico da educação em direitos humanos nos anos 90 na América Latina, coordenada pelo professor chileno Abraham Magendzo, um dos mais importantes especialistas em educação em direitos humanos no continente.

No processo de construção do balanço crítico, foi indicado um pesquisador ou pesquisadora de cada país para realizar um estudo de caso no seu respectivo contexto. Os países participantes foram os seguintes: Argentina, Chile, Peru, Brasil, Venezuela, Guatemala e México. Uma vez realizados os estudos de caso de caráter nacional, estes foram enviados a todos os pesquisadores e foi convocado um seminário pelo IIDH em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999, para discussão e elaboração da síntese final do processo e levantar questões consideradas importantes para o desenvolvimento da educação em direitos humanos no continente a partir do ano 2000. Apresentaremos brevemente os principais temas discutidos.

Um primeiro bloco se relacionava ao sentido da educação em direitos humanos no novo marco político, social, econômico e cultural, isto é, na

transição modernidade/pós-modernidade, no contexto de democracias débeis ou de “baixa intensidade” e de hegemonia neoliberal.

A temática de educação em direitos humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos.

No entanto, a realidade do continente no novo milênio apresenta outra configuração. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos sócio-culturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política. Por outro lado, em contraste com os anos 80, em que a maior parte das experiências de educação em direitos humanos foram promovidas por ONG’s e algumas administrações públicas de caráter local consideradas “progressistas”, a década dos anos 90 está marcada por uma grande entrada dos governos, no nosso caso do governo federal, na promoção da educação em direitos humanos. Neste novo cenário é importante analisar e debater as questões relativas ao sentido da educação em direitos humanos e os objetivos que pretende alcançar.

Em relação à polissemia da expressão educação em direitos humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, afirmaram, hoje a educação em direitos humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, religiosas, do meio-ambiente, etc, até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em direitos humanos perca especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Ao final do seminário se chegou ao consenso de que era importante, na década que se iniciava a partir do ano 2000, reforçar três dimensões da educação dos direitos humanos.

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos/ãs latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, muitos grupos sociais –inclusive por ter a cultura brasileira e latino-americana em geral um caráter patrimonialista, paternalista e autoritário – consideram que os direitos são dádivas de determinados políticos ou governos. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas.

Outro elemento considerado fundamental na educação em direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O terceiro elemento diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas.

Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, foram considerados prioritários na América Latina, referência e horizonte de sentido para a educação em direitos humanos, de acordo com a proposta do grupo de pesquisadores latino-americanos que participaram do estudo.

Consideramos que esta perspectiva aponta para a criação de uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos. Esta constitui a perspectiva a partir do qual nos situamos .

IGUAIS E DIFERENTES

A educação em direitos humanos se desenvolveu tendo como referência básica a perspectiva da modernidade no tratamento dos direitos humanos em que, como já afirmamos, são privilegiadas a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. As questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos sócio-culturais não são focalizadas ou o são de modo secundário e pouco aprofundado. No entanto, são estas as questões que vêm adquirindo hoje particular visibilidade e configurando movimentos sociais de grande incidência nas sociedades em que vivemos, tanto no âmbito planetário como nacional.

Antonio Flavio Pierucci (1999), expressa de modo claro e contundente esta mudança de ênfase na introdução do livro *Ciladas da Diferença* (1999: 7):

Somos todos iguais ou somos todas diferentes? Queremos ser iguais ou ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes de origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencimentos culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito à diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motivava-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Segundo este autor, houve uma mudança de sensibilidade, de clima social e cultural. Da ênfase na igualdade, muitas vezes silenciadora e/ou negadora das diferenças, estas passam a primeiro plano, podendo comprometer ou eclipsar a afirmação da igualdade. Como articular estes pólos sem que um anule o outro, ou o deixe na penumbra, relativizando sua importância? Como estas questões são trabalhadas nos processos sociais e na educação?

As lutas e produções acadêmicas sobre os direitos humanos historicamente têm enfatizado os direitos relativos à igualdade, No entanto, nas últimas décadas as questões relativas às identidades têm emergido com força. As diferenças culturais invadem os espaços públicos e reivindicam seu reconhecimento e valorização. O reconhecimento não é suficiente. Tem de ser acompanhado de políticas de valorização, de acesso a oportunidades, tanto educacionais quanto de acesso ao mercado de trabalho, de representação nos espaços de tomada decisões, dimensões fundamentais para que esses sujeitos possam conquistar uma cidadania plena na sociedade.

NÓS' E OS 'OUTROS'

No âmago das questões acima colocadas estão as relações entre “nós” e os “outros”, certamente de caráter dinâmico e carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos em questões como: quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os ‘outros’?

Estes são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situar-nos em relação aos “outros” tende, ‘naturalmente’, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no ‘nós’, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situar-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Skliar e Duschatzky (2000) distinguem três formas em que a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: ‘o outro como fonte de todo mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’.

A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro à coação interna mediante a regulação de costumes e moralidades. Na educação, esta perspectiva também se traduziu de diversas formas, sempre assumindo um modo de descartar o componente negativo.

Assim, o sentido comum se tornou indesejável frente ao pensamento elaborado, a metáfora só um artifício de linguagem frente a rigorosidade explicativa da dedução, a emoção desvalorizada frente à razão, a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética uma mera aparência frente a solidez certa da racionalidade, a sexualidade pecaminosa frente ao olhar julgador da moral. (p. 168)

Neste modo de situar-nos diante do ‘outro’, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os ‘outros’ são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa ‘maldade’ e nos deixamos ‘salvar’, passando para o lado dos ‘bons’ ou nos confrontamos violentamente com estes.

Infelizmente assistimos no momento atual a um revigoramento desta lógica que tanta violência, genocídio, destruição e dominação tem provocado na história da humanidade.

Também na educação esta perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando como professores/as nos situamos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana como a corporal, a arte, etc.

A afirmação *os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural* parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas. Para os autores, muitas das posições multiculturalistas se baseiam nesta perspectiva e, deste modo, assumem um discurso conservador.

Na área da educação pode se revestir de duas principais manifestações: uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (p. 171)

Quanto à expressão *‘o outro como alguém a tolerar’*, convida a admitir a existência de diferenças, mas *nessa admissão reside um paradoxo, já que aceitar ao diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais e opressivos.* (p.174) 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.

Poderíamos acrescentar outras maneiras de situar-nos ante os “outros” que os autores não enumeram, como por exemplo, os “outros” como “clientes”, tão presente na sociedade de mercado, os “outros” como “parceiros”, com os quais compartilhamos desejos, lutas e sonhos, os “outros” como “sujeitos de direito”.....

Skliar e Duschatzky colocam questões que estão no âmago da problemática atual das relações entre pessoas e grupos sócio-culturais. Evidenciam a complexidade dos temas nelas presentes, tanto na dimensão teórica quanto na das práticas sociais e educacionais.

Para Taylor (2002), nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos ‘outros’. Portanto, é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta à realidade dos ‘outros’. Esta é uma tarefa ineludível da educação em direitos humanos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

No âmbito educacional, a relevância da articulação destas questões tem adquirido cada vez maior destaque. Citaremos apenas dois exemplos que nos parecem especialmente significativos. O primeiro relaciona-se com a problemática do uso do véu pelas meninas muçulmanas nas escolas públicas francesas e a sua repercussão em diferentes partes do mundo.

Para Alain Touraine (2004:10):

O debate que se instalou na França sobre a proibição dos alunos das escolas públicas usarem sinais exteriores de sua filiação religiosa ou política provocou, no país e no mundo inteiro, uma reação maior e mais apaixonada do que era de se esperar. O que indica tratar-se de um problema da maior importância. Para a minha geração, os temas das discussões públicas eram definidos e analisados num marco sócio-econômico. Falava-se de classes sociais, desigualdades entre categorias sociais e regiões, desenvolvimentismo ou monetarismo, etc. Ninguém colocaria em primeiro plano, principalmente nos países ocidentais, tanto no norte e no sul, preocupações com problemas religiosos, tal como hoje se apresentam na França.

Outro exemplo que gostaríamos de mencionar refere-se à discussão acalorada que a implantação de políticas de ação afirmativa tem suscitado na sociedade brasileira, especialmente quando referidas a questões étnicas. Estas políticas, de caráter temporário, estão voltadas para, em sociedades marcadas por fortes desigualdades e mecanismos de exclusão e discriminação, ampliar o acesso às mulheres, à população indígena, aos afro-descendentes ou outros grupos sócio-culturais excluídos ou objeto de discriminação, a direitos básicos e/ou oportunidades educativas, em função de processos históricos e sócio-culturais que não favoreceram / favorecem este acesso. A polêmica provocada por esta questão e os argumentos utilizados para a defesa das diferentes posições, desde aquelas que enfatizam questões relativas à igualdade formal, até as posições diferencialistas radicais, evidenciam a dificuldade da articulação de políticas de igualdade e de identidade.

Na linha de pesquisa que vimos desenvolvendo têm emergido como fundamentais no âmbito social e educacional. Afirmar a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes parece negar as diferenças ou silenciá-las. Por outro lado, reconhecer as diferenças, em muitas situações, é visto como legitimar desigualdades ou enfraquecer a luta por superá-las. Esta tensão está presente na sociedade como um todo e se revela de modo especialmente agudo no campo educacional.

Nesta perspectiva, afirma Gimeno Sacristán (2) (2001:123-124):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cul-

tura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna..... E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

O desafio está em superar tanto a perspectiva assimilacionista quanto a diferencialista. Assumimos a posição de que a educação em direitos humanos deve assumir a perspectiva intercultural. Esta é concebida como uma modalidade da educação multicultural. Muitos autores têm distinguido diferentes modos de se conceber o multiculturalismo, partindo da afirmação de que este é um fenômeno complexo e polissêmico que pode apresentar um caráter descritivo ou prescritivo. Consideramos que podem ser identificadas três matrizes fundamentais que expressam as diferentes abordagens do multiculturalismo: a assimilacionista, que reconhece a diferença mas de alguma forma hierarquiza os grupos culturais e constrói políticas e estratégias sociais e educativas de assililação do diferente à cultura comum hegemônica, invisibilizando suas referências identitárias de origem; a diferencialista ou “monocultura plural”, expressão utilizada por Amartya Sen (2006), que reconhece os diferentes grupos culturais, promove um tratamento não-discriminatório em matéria de direitos civis, políticos e sociais, mas mantém os grupos isolados e separados em comunidades específicas e fechadas; e o multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalismo. Situamo-nos nesta terceira perspectiva. Algumas características a especificam. Supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vi-

vemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997; 2000). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. (p.123)

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 os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais 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

Para Catherine Walsh a interculturalidade é:

- 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 mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- *Uma meta a alcançar.* (p. 10 -11)

Para esta autora, apesar de que vários países latino-americanos tenham introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social.” (p.12)

Em diferentes trabalhos e pesquisas realizados nos últimos anos (Candau 1997a, 1997b, 1998, 2000, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 20004b, 2005, 2006), vimos procurando identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, que assuma como eixo estruturante a afirmação dos direitos humanos e articule questões relativas á igualdade e á diferença. Foram agrupados em torno de determinadas núcleos que consideramos fundamentais.

O primeiro está relacionado à necessidade de desconstrução. Para a promoção de uma educação intercultural na perspectiva assinalada é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna muitas vezes com caráter difuso, fluido, e sutil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A ‘naturalização’ é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos sócio-culturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas

Um segundo núcleo de preocupações se relaciona à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos sócio-culturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar.

Quanto ao terceiro núcleo, se relaciona com o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades sócio-culturais. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Este aspecto se relaciona também com o reconhecimento dos diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais.

Um último núcleo tem como eixo fundamental promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional.

A educação intercultural na ótica dos direitos humanos não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra-classe, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. Outro elemento de especial importância se refere a favorecer processos de ‘empoderamento’, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O ‘empoderamento’, como já afirmamos, começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem também uma

dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao 'empoderamento'. Tanto as concebidas no sentido restrito, quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados, para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Neste sentido, acreditam ser necessário formular políticas de ação afirmativa, para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, assim como a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de uma educação em direitos humanos que assuma a perspectiva intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa de construção social, política e educacional.

Consideramos ser esta visão da educação em direitos humanos constitui um lócus privilegiado para articular direitos de igualdade e direitos à diferença, políticas de igualdade e políticas de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Ministério de Educação/ Ministério de Justiça/ UNESCO, 2006

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores; in: Candau, V. M. (org) **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.

_____ Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas, **Contemporaneidade e Educação**. IEC, Rio de Janeiro, 1997b.

_____ Interculturalidade e educação escolar; **IX ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998**.

_____ Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros; Candau, V. (org) **Reinventar a Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____ (org) **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____ Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios; **II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sócios, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003a**.

_____ Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos; In: MAGDENZO, A. (ed.) **De Miradas y Mensajes a la Educación en Derechos Humanos**, Santiago: Lom Ed., 2004a.

_____ Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio; IN: PAIVA, A. (org) **Ação Afirmativa na Universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio-Desiderata, 2004b.

_____ (org) **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____ (org) **Educação Intercultural e Cotidiano escolar** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora; In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord) **Educación para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira Editores, 2001.

CUELLAR, R. (ed) **Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina**. Costa Rica: IIDH-Fundación Ford, 2000

FLOWERS, N. How to define Human Rights Education?; In: GEORGI, V. e Seberich, M. (eds) **International Perspectives in Human Rights Education**. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. Brasil: CEDEC, 1997.

. _____ As tensões da Modernidade. **Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, 2001** (<http://www.forumsocialmundial.org.br>).

_____ (org.) Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. **Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003**.

SEN, Amartya. **O racha do multiculturalismo** Suplemento Mais; **Folha de São Paulo, 17 de setembro de 2006**.

TOURAINÉ, A. O véu e a lei. *Caderno MAIS*; Folha de S. Paulo, 11 de Janeiro, 2004.

WALSH, Catherine **La educación Intercultural en la Educación**. Ministerio de educación. Peru (documento de trabajo; sin fecha).