

POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, COM FOCO NAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

POSSIBILITIES FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL LEGISLATION, FOCUSING ON THE NATIONAL GUIDELINES FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION

Sara Estérfane Amorim Oliveira de Souza **1**
Janáina Guimarães da Fonseca e Silva **2**

Resumo: A perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de sujeitos de direitos, vai além da compreensão da educação enquanto direito reduzido à inserção dos indivíduos nas escolas, mas trata da construção de uma educação capaz de formar cidadãos, de fortalecer os processos democráticos e garantir a manutenção dos direitos humanos. Nesse sentido, o artigo objetiva analisar as possibilidades e desafios para a EDH nos documentos que a regulamentam, especificamente o PNDH-3, o PNEDH e as DNEDH. A leitura analítica desses documentos busca compreender de que forma a concepção usual dos direitos humanos atua sobre suas orientações e determinações para a EDH no país. Ancorada numa concepção eurocêntrica, a ideia da humanidade como requisito básico para efetivação dos direitos humanos leva-nos a questionar a qual humanidade tais documentos se referem e se, de fato, estes atendem ao caráter universal ao qual se propõem.


Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. PNEDH. PNDH-3. DNEDH.

Abstract: The perspective of Human Rights Education (HRDE), systematic and multidimensional process oriented to the formation of subjects of rights, goes beyond the understanding of education as a right reduced to the insertion of individuals in schools, but deals with the construction of an education capable of forming citizens, strengthening democratic processes and ensuring the maintenance of human rights. In this sense, the article aims to analyze the possibilities and challenges for HRD in the documents that regulate it, specifically the PNDH-3, the PNEDH and the DNEDH. The analytical reading of these documents seeks to understand how the usual conception of human rights, present in the pages of these texts, acts on their guidelines and determinations for HRD in the country. Anchored in a Eurocentric conception, the idea of humanity as a basic requirement for the realization of human rights leads us to question to which humanity these documents refer to and if, in fact, these documents meet the universal character to which they propose.

Keywords: Human Rights Education. PNEDH. PNDH-3. DNEDH.

1 Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Graduada em História pela Universidade de Pernambuco. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5010723732082930>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1589-5033>. E-mail: saraesterfane@gmail.com

2 Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Membro permanente do PROFHistória da UPE e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745546503484382>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1518-5784>. E-mail: guimaraes.janaina@gmail.com



Introdução

O compromisso com a educação e a manutenção dos direitos humanos são princípios assegurados pela Constituição Federal de 1988 e, portanto, devem estar na base da sociedade brasileira e dos documentos que a orientam. Nesse sentido, a abordagem da Educação em Direitos Humanos vai além da simples interpretação da educação enquanto direito, mas trata, sobretudo, da construção de uma educação capaz de formar cidadãos, de fortalecer os processos democráticos e garantir a manutenção dos direitos humanos. Entende-se, assim, que a Educação em Direitos Humanos, também chamada de EDH, constitui um caminho imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equânime.

Os últimos anos viram crescer discursos contra o caráter público e democrático de nossa educação, gerando aumento das violências em torno das performances de gênero e direitos da população LGBTQIAP+ e das pessoas negras historicamente subalternizadas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, em nossas salas de aula. As significativas conquistas desde o primeiro governo do Presidente Lula (2003) acionaram as alas historicamente conservadoras da sociedade, que aos poucos se articularam junto aos recém-eleitos nas bancadas religiosas no Congresso Nacional e ao Programa Escola sem Partido – este construído em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, numa tentativa de restrição de direitos e flagrantes retrocessos. Tomo como marco de análise os últimos 11 anos em função das pressões sofridas pela Presidenta Dilma Houssef para a destruição do kit de combate à homofobia, produzido pelo Ministério da Educação¹ no interior do Programa “Brasil sem Homofobia” e que seria distribuído nas escolas do país a fim de orientar docentes. O levante das diversas alas conservadoras, católicas, evangélicas e os tradicionais votantes da bancada da bala e do boi² uniram-se numa Cruzada Anti-Gênero (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que ganhou impulso no mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal estabeleceu o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Em seguida, vários foram os embates em relação à retirada do termo gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), em um contexto de desrespeito aos escritos e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujas reuniões nos diversos âmbitos – municipal, estadual e nacional – geraram o texto drasticamente alterado no Congresso Nacional na votação de 2014 e os trágicos caminhos que a violência de gênero vem trilhando no Brasil, bem como a exclusão dessa e de outras questões extremamente importantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como discussões sobre racismo e uma diminuta história das populações negras e indígenas.

Os retrocessos que se seguiram à exclusão do termo do PNE, bem como as dificuldades passadas por professoras e professores nos últimos anos impactaram diretamente a educação Brasileira, o que torna cada vez mais importante uma legislação que resguarde a Educação em Direitos Humanos.

Apesar dos constantes abalos sofridos, os espaços de educação formal no Brasil têm sido crescentemente ocupados por sujeitos plurais e grupos identitários diversos, responsáveis por trazer à tona pautas e questões há muito subalternizadas, como a história e o protagonismo dos povos negros, grupos indígenas e comunidades quilombolas do país. Entretanto, face ao caráter excludente e eurocêntrico dos currículos tomados pela lógica da colonialidade, a missão da Educação em Direitos Humanos tem se mostrado um grande desafio.

Para pensar esse panorama, realizamos uma pesquisa bibliográfica voltada para a leitura e estudo de autores e autoras que trabalham com os conceitos de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Decolonialidade, tais como Immanuel Wallerstein (2007), Vera Maria Candau (2008), Costas Douzinas (2013) e Catherine Walsh (2019).

À luz desses teóricos e teóricas, realizamos a análise dos textos dos documentos que versam sobre a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Básica. No PNEDH, o foco se deu no primeiro capítulo, que discorre sobre o ensino básico, suas concepções, princípios e ações

1 Chamado popularmente de Kit Gay, era um material composto por vídeos educativos e apostilas para ensinar aos professores e professoras como lidar com casos de homofobia na escola, seu conteúdo, preparado por pedagogos e especialistas nada tinha de desrespeitoso. Contudo, a então presidente Dilma Houssef, vivenciando uma série de tensões políticas em seu mandato, abriu mão do Kit em função de apoios políticos.

2 Expressão referente aqueles que defendem políticas armamentistas e à bancada ruralista.

programáticas. No caso do PNDH-3, destacou-se o Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades e o Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, mais especificamente o Objetivo Estratégico I da Diretriz 19 que fala acerca da inclusão da educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica. Buscou-se perceber qual a definição de direitos humanos apresentada nesses dispositivos e de que maneira essa conceituação é refletida nas diretrizes e orientações para a aplicação da EDH.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, para além das suas discussões teóricas sobre a trajetória histórica dos direitos humanos e seu contexto de aplicação no Brasil, observou-se com especial atenção o item 3 – O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH; item 4 – A Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação básica e educação superior; e o item 4.1 – Na Educação Básica. Buscou-se perceber qual a definição de direitos humanos apresentada nesses dispositivos e de que maneira essa conceituação é refletida nas diretrizes e orientações para a aplicação da EDH na educação básica.

Onde estavam negros, indígenas e mulheres para além dos lugares de sofrimento e de humilhação? Nossos questionamentos remontam a esses silenciamentos e no quanto foram – e são – prejudiciais à construção efetiva de direitos de tantas crianças e adolescentes em idade escolar; tais questionamentos nos estimularam a buscar àquelas e aqueles que construíram teorias para compreender as relações entre colonização, exploração capitalista e a manutenção de desigualdades estruturais, mesmo findo o período colonial e a diferença entre o discurso universalizado dos direitos humanos e sua compreensão enquanto ganhos efetivos (HERRERA FLORES, 2005).

No mesmo delinear teórico, utilizamo-nos do conceito de colonialidade do saber, a partir do qual é possível caracterizar o controle sobre a produção dos saberes e das subjetividades. Tal conceito está intimamente ligado ao lado oculto da modernidade e à aniquilação e/ou apropriação de múltiplos saberes, incluindo os saberes de povos originários e afro-diaspóricos, como afirma o argentino Walter Dignolo (2017), aos quais são impostos conceitos ditos universais, mas que respondem a lógicas nortecentradas e ignoram as diversidades entre povos e sujeitos.

Fundamental a nossa análise também é o conceito de colonialidade de gênero, elaborado pela socióloga feminista argentina María Lugones (2008), que tensiona os limites da noção de colonialidade do poder proposta pelo peruano Aníbal Quijano (2005). Para Lugones (2008), o autor, ao mesmo tempo em que pontua a inseparável relação entre racialização e exploração capitalista na modernidade, não questiona suficientemente a racialização do gênero no processo de desumanização dos sujeitos. Colonialidade de gênero seria a inseparabilidade das opressões de gênero e de raça, construídas pela modernidade e perpetuadas pela colonialidade.

Compreender a educação em direitos Humanos na colonialidade, ou seja, no interior desse “conjunto de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada” (QUIJANO, 2005, p. 74) é imprescindível para que possam ser analisadas as ausências acerca dos grupos em estado de subalternidade aos quais são negados efetivos direitos. Entendendo que “a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é” (COLLINS, 2018, p. 140), promovemos, assim, uma crítica à epistemologia cartesiana. Trata-se de entender a descolonização na EDH como ferramenta de emancipação das subjetividades e para a produção de saberes geolocalizados em relação aos postulados eurocêtricos hegemônicos (MIGNOLO, 2017).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH), definida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, pode ser uma importante contribuinte para a chamada descolonização dos currículos, isto é, a construção de formas outras de conhecimento e a valorização de epistemologias antes marginalizadas.

No entanto, é válido ressaltar que o questionamento e enfrentamento ao predomínio de uma episteme eurocêntrica por meio da EDH deve ser acompanhado de uma visão crítica e questionadora acerca do próprio conceito de direitos humanos. Forjada no seio da Europa, a definição desses direitos, apesar da declaração de universalidade, é, essencialmente, etnocêntrica e racista, tendo como sujeito ideal o homem branco, cristão e europeu. Assim, é necessário observar os direitos humanos sob uma perspectiva contra hegemônica, para além do que as classes dirigentes dos países europeus dizem sobre eles.

PNEDH, PNDH E DNEDH: o que diz a legislação sobre a Educação em Direitos Humanos?

Apesar de constituir um campo relativamente recente no cenário educacional brasileiro, a EDH conta com dispositivos legais bem consolidados que estabelecem as diretrizes para o trabalho com essa abordagem em diversos âmbitos. Dentre esses, cabe destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), datado de 2009 e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012. Os dois primeiros documentos foram redigidos em consonância com as recomendações da Conferência de Viena (1993) e da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, reafirmando o compromisso do Brasil com a garantia dos direitos fundamentais.

O PNEDH e o PNDH-3 atuam em conjunto, sendo este último organizado em eixos orientadores – o Eixo Orientador V versa sobre Educação e Cultura em Direitos Humanos –, diretrizes e objetivos estratégicos, determinando as ações programáticas e os responsáveis por sua implementação. Já o PNEDH trata especificamente da área educacional e de suas intersecções com os direitos humanos, abordando os eixos da educação básica, ensino superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia.

Tais documentos carregam, em suas páginas, uma conceituação de direitos humanos que define o que deve ser compreendido como EDH e estabelecem as medidas necessárias para efetivá-la. No PNEDH (2007, p. 23), consta que

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A mesma tendência é seguida pelo PNDH-3, que determina a “universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (2009, p. 11) como uma das bases do “edifício democrático”.

Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação com a publicação da resolução nº 1/2012, ratificam a noção da universalidade dos direitos humanos, apontando como um de seus objetivos trabalhar pela universalização dos direitos (BRASIL, 2012).

Assim, é possível notar, dentre outras coisas, a afirmação incisiva do princípio da universalidade dos direitos humanos como constituinte de sua própria definição. Essa noção dos direitos fundamentais é amplamente disseminada, fazendo parte dos programas federais, estaduais e municipais direcionados para a consolidação da cultura de direitos humanos no país e ganhando espaço na sociedade.

Cabe destacar, porém, que tal universalidade dos direitos, interligada à concepção de humanidade enquanto conceito abstrato e parcial, torna-se incapaz de atender de maneira igualitária ao interesse da população brasileira, visto seu alto índice de desigualdade. Ainda que entendamos o momento histórico da escrita do documento e sua importância, bem como as discussões teóricas vigentes, cabe agora retomar algumas críticas que já foram pontuadas por outras autoras e autores e direcioná-las ao âmbito da educação.

Douzinas (2016), ao oferecer uma síntese dos processos de construção da definição de humanidade ao longo do tempo, demonstra a volatilidade de um termo que se utilizou de diferentes critérios para separar os humanos dos não-humanos. A noção universalista de humanidade, apontada pela concepção hegemônica dos direitos humanos, foi forjada pelo Ocidente (entenda-se, Norte da Europa e Estados Unidos) e desenvolve estratégias eurocêntricas de diferenciação da população mundial a partir da aliança entre o que Douzinas (2016, p. 208) chama de “ideologias dominantes”: o critério racial e a ideia de desenvolvimento espiritual ou material.

Assim, o que é considerado humano e, portanto, alvo e detentor dos direitos fundamentais,

é aquele que se encaixa nos padrões de uma definição excludente que privilegia o homem europeu branco. Portanto, “a “humanidade”, por não ter sentido unívoco, não pode atuar como uma fonte moral de normas” (DOUZINAS, 2016, p. 209).

Da mesma forma, colocando o princípio da universalidade sob análise, o sociólogo Immanuel Wallerstein (2007) aponta como essa universalidade é utilizada pelas classes dirigentes de países europeus e pelos Estados Unidos para justificar a interferência na soberania de outros Estados, sob a já antiga justificativa da marcha para o desenvolvimento, agora associada à garantia dos direitos humanos.

A partir do prisma da América Latina e de seus processos de colonialidade, o pensamento de Catherine Walsh (2013) nos ensina como é essencial à descolonização do saber a observância do uso superficial da ideia de interculturalidade por uma educação visivelmente neoliberal, ou seja, precisamos estar atentas à diluição da educação em direitos humanos e sua apropriação discursiva por uma educação neoliberal.

Segundo a autora, não se trata de apresentar algumas das narrativas coniventes, apagando das mesmas a diferença colonial, “consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos” (WALSH, 2013, p. 15). Trata-se, ao contrário, de mostrar essas tensões mesmo entre os grupos subalternizados, visto que as relações de poder não são vividas de forma igual por todos, nem em todos os locais onde a colonização moderna se fez presente. Assim, as diferenças e tensões entre grupos e sujeitos não podem ser apagadas por um discurso universalizante.

Com base nas ideias apresentadas pelos autores acima, as determinações contidas no PNEDH, no PNDH-3 e na DNEDH acerca da Educação em Direitos Humanos no ensino básico serão submetidas a um exame pormenorizado, buscando compreender quais as possibilidades e desafios para a efetivação da EDH no Brasil. Vamos, então, analisar e compreender as possibilidades e desafios para a Educação em Direitos Humanos nos documentos educacionais vigentes, à luz da teoria decolonial, da interculturalidade crítica e de uma perspectiva contra-hegemônica dos direitos humanos.

Analisando os documentos: perspectivas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil

Considerando a EDH como parte constituinte e ferramenta fundamental para o acesso e garantia do direito à educação e dos demais direitos, é necessário analisar documentos como o PNEDH, o PNDH e as DNEDH questionando conceitos e ideias historicamente naturalizadas de modo a compreender quais os seus impactos e os desafios postos para a real consolidação de uma cultura de direitos na educação básica brasileira. Sendo assim, a típica conceituação dos direitos humanos enquanto direitos pertencentes àqueles que gozam da humanidade de maneira universal precisa ser posta sob análise.

Ambos os dispositivos legais relacionam os direitos humanos com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência. Aqui, será questionado o sentido dessa universalidade, de forma que seja possível perceber suas limitações.

Segundo o PNDH-3, a universalidade propõe que “a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos” (BRASIL, 2010, p. 16). De igual maneira, as DNEDH fazem referência à universalidade dos direitos, sendo estes supostamente aplicáveis a “todas as nações, povos e seres humanos” (BRASIL, 2012, p. 04). O que, porém, configura um ser humano? Essa é uma das principais questões em torno dessa definição.

Costas Douzinas (2016) explica que a noção de humanidade não é estática. Alvo de inúmeras transformações ao longo do tempo, é utilizada para provocar distinções e separações entre aqueles que obedecem aos seus requisitos e aqueles que se encontram à margem dele. Atualmente, o conceito de humano é formado pela junção de duas ideologias dominantes: aquela baseada na diferenciação racial, que considera o outro, não branco, como subumano; e a da conquista justificada pela marcha para o desenvolvimento (DOUZINAS, 2016). Combinadas, essas ideologias são responsáveis por produzir narrativas e práticas de exclusão, racismo e etnocentrismo.

Os reflexos dessas concepções podem ser vistos no estatuto de subumanidade conferido aos povos originários e africanos, destituídos de seus direitos, colocados em situação de marginalidade e tendo suas vozes silenciadas. Apesar de mascaradas no discurso do universal, essas práticas são constantemente experimentadas, dentre outros, nas legislações vigentes e nos ambientes educacionais.

Sobre a presença do ideário do homem universal no PNDH-3, destaca-se a Diretriz 19 do Eixo Orientador V, que tem como primeiro objetivo estratégico a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica. Para isso, conta com a seguinte ação programática:

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010, p. 191).

As ações descritas nesse trecho do documento evidenciam algumas contradições. Visto que esses dispositivos trabalham com a noção hegemônica dos direitos humanos, como promover o reconhecimento e o respeito às diversidades diante da existência de diversos grupos e movimentos socioculturais que se colocam fora dessa lógica eurocentrada, produzindo novas formas de perceber os direitos humanos? Walsh (2019) levanta uma importante discussão acerca de maneiras outras de pensar a produção do conhecimento, a relação entre ser humano e natureza e as relações interculturais a partir das experiências e do modo de pensar do movimento indígena equatoriano. O movimento não apenas contesta a lógica ocidental e colonial, mas a subverte, desnaturalizando seus mecanismos de opressão e desmantelando suas amarras do ser, viver e pensar.

Refletindo sobre o processo educativo permeado pela Educação em Direitos Humanos, o PNEDH coloca 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).

O respeito às diversidades é reiterado nas DNEDH como um dos princípios básicos da EDH, agora acompanhado do reconhecimento e valorização das diferenças. Segundo o texto do documento, a igualdade de direitos e o direito à alteridade são princípios complementares, isto é, são a igualdade e a diferença os pilares de uma sociedade diversa e plural (BRASIL, 2012). Baseada em princípios como esse, a EDH caminhará no sentido de formar sujeitos de direitos e de responsabilidades, como apontam as diversas normativas da área.

É contraditório, porém, advogar o reconhecimento da diversidade e a promoção da igualdade quando se utiliza um conceito excludente, baseado em um universalismo europeu. Wallerstein (2007) explica que a narrativa universalizante dos direitos humanos serve para fundamentar e legitimar os interesses particulares das classes dirigentes de países europeus e dos Estados Unidos. Trata-se do “universalismo dos poderosos [...], um universalismo que chamo de “universalismo europeu” por ter sido promovido por líderes e intelectuais pan-europeus na tentativa de defender os interesses do estrato dominante do sistema-mundo moderno” (WALLERSTEIN, 2007, p. 27). Assim, a ideia do que seria universal é muito mais particular do que se supõe.

Os tensionamentos que perpassam a relação universal/particular são também discutidos por Candau (2008). A autora questiona se os direitos humanos, tais como pensados pelos agentes do norte global, são capazes de reconhecer as diferenças, garantir o bem-estar social e a atuação e empoderamento dos atores sociais. Mais uma vez, destaca-se as incongruências de um processo que quer fazer de um discurso geográfica e historicamente localizado, uma narrativa universal.

Ao situar-se em um discurso norte-centrado dos direitos humanos, documentos como o PNEDH, o PNDH-3 e as DNEDH assumem, portanto, uma noção da Educação em Direitos Humanos

que destoa da concepção do que são esses direitos. Preenchem-se, assim, de um discurso multicultural que, para Walsh (2019), tornou-se uma tendência dentro dos documentos estatais e das políticas públicas.

Para a autora, a multiculturalidade é um conceito permeado pelas noções ocidentais de cultura e humanidade que funciona quase como uma concessão para a existência da diversidade. Em outras palavras, sob a etiqueta da multiculturalidade, permite-se a inclusão de temáticas, símbolos e representações de grupos social e historicamente marginalizados em livros didáticos, currículos oficiais e políticas sociais sem questionar ou problematizar o lugar de exclusão a que tais grupos foram relegados. Possui, por isso, um caráter funcional, não crítico (WALSH, 2009).

Formar sujeitos de direito, objetivo máximo de uma educação voltada para a promoção e defesa dos direitos humanos, não pode ser apenas um exercício retórico. Quando se afirma a EDH capaz de “reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e responsabilidades” (BRASIL, 2012, p. 2), é necessário questionar se tais sujeitos são, de fato, detentores desses direitos ou apenas alvo de seu discurso. A atuação de cidadãos dotados plenamente de direitos só será possível quando as estruturas da colonialidade que impedem a efetivação desse objetivo sejam questionadas, problematizadas e então subvertidas. A narrativa da multiculturalidade não permite que a colonialidade e seus mecanismos sejam contestados. Pelo contrário, atua na perpetuação dessas amarras.

Candau (2008), ao levantar a questão da igualdade e dos direitos humanos, debruça-se sobre essa reflexão em intenso diálogo com Catherine Walsh (2009). Em lugar de um multiculturalismo acrítico, a autora propõe uma perspectiva intercultural, a qual enxerga o “outro” em sua totalidade, reconhecendo a agência da colonialidade nas relações estabelecidas, mas concebendo formas outras de pensar, agir e criar (CANDAU, 2008). A interculturalidade “introduz o jogo da diferença colonial que o conceito de multiculturalidade esconde” (WALSH, 2019, p. 25), isto é, percebe e questiona os lugares de exclusão, marginalização e silenciamento produzidos pelas relações de poder eurocentradas e trabalha na construção de um projeto de sociedade e de conhecimento que, considerando esses lugares, possibilite a descolonização e a formação de uma sociedade plural, democrática e justa.

A EDH, quando orientada por uma perspectiva crítica dos direitos humanos e da interculturalidade, parece ser uma ferramenta primordial para esse processo, sendo as salas de aula da educação básica um local privilegiado de conhecimento, que possibilita a aplicação de tais princípios. As DNEDH apontam como maneiras de inserção da EDH na educação básica a transversalidade e a disciplinaridade (BRASIL, 2012), ficando a cargo das instituições de ensino a escolha da maneira de tratamento da EDH em seus espaços. Ademais, o documento destaca que o conhecimento sobre o processo histórico de elaboração e afirmação dos direitos humanos, bem como sua relação com valores éticos e morais devem ser ressaltados como parte do processo formativo.

Entretanto, uma educação intercultural crítica direcionada para os direitos humanos apresenta desafios que necessitam ser superados e que transcendem a simples compreensão da história dos direitos humanos pelas alunas e alunos da educação básica. Candau (2008) elenca como um desafio desse contexto a importância da desconstrução e desnaturalização de paradigmas, epistemes, lugares e papéis sociais estabelecidos pelo norte global como corretos, adequados. As DNEDH apontam como exemplo de metodologia para vivenciar a EDH nas escolas “levar para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las” (BRASIL, 2012, p. 14). É indiscutível a importância de levar tais debates para as salas de aula, no entanto, não basta exemplificar discriminações e preconceitos sem discutir e compreender que estes foram historicamente construídos, a partir de um processo de colonização das terras, das mentes e dos corpos. Faz-se preciso, para “discutir formas de resolvê-las”, entender que as problemáticas levantadas são perpetuadas pelo agir da colonialidade, presente em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação.

Portanto, para assumir uma educação em direitos humanos que tenham “por escopo principal uma formação ética, crítica e política” (BRASIL, 2012, p. 8) devemos compreendê-la não somente como caminho para a efetivação e ampliação do direito à educação, mas como parte constituinte desse e como possibilidade para o acesso aos demais direitos, compondo a luta pela garantia e manutenção dos direitos humanos e pela descolonização da sociedade.

Considerações Finais

O Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos representam um esforço do Brasil no sentido de atender às determinações dos órgãos internacionais a respeito dos direitos humanos. No entanto, muito há que se analisar sobre a maneira por meio da qual esses documentos pretendem contribuir para a construção de uma cultura de direitos.

Permeados por uma noção eurocêntrica e particularista dos direitos humanos, esses textos terminam por cair em contradições que dificultam a visualização de um horizonte para a efetivação da Educação em Direitos Humanos. Ao definir tais direitos como universais, o PNDH-3 e o PNEDH assumem uma posição eurocentrada, que adota os parâmetros e critérios forjados pela Europa para definir quem é alvo e sujeito desses direitos.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, construída na esteira dos documentos anteriores, compartilha da visão hegemônica dos direitos humanos, intimamente relacionada à noção de universalidade da categoria humanidade. Ao propor o respeito e o reconhecimento das diversidades e da diferença, o documento apresenta um descompasso em relação ao que admite enquanto direitos humanos. Pode-se dizer que é incompatível, do ponto de vista teórico e prático, promover a valorização e o respeito à diversidade a partir de uma concepção dos direitos que exclui, marginaliza e silencia determinados grupos sociais e étnicos.

São por essas razões que a abordagem multiculturalista mostra-se insuficiente no trato com os direitos humanos de forma crítica, considerando que atuam muito mais na perpetuação dos processos de subalternização e estigmatização do que em sua subversão. Deve-se, por isso, encarar os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos, assim como formular os documentos e as políticas públicas, a partir da ótica da interculturalidade como forma de construir um mundo no qual se perceba e se conteste a colonialidade ao mesmo tempo em que se constrói maneiras outras de viver, ser e pensar.

Assim, defender a valorização da diversidade e a promoção da igualdade por meio da abordagem da EDH, ao mesmo tempo em que se esvazia de uma reflexão sobre o conceito usual dos direitos humanos é contribuir para um distanciamento entre o que propõe a legislação e o que de fato chega à sociedade. Portanto, é necessário construir uma perspectiva contra hegemônica dos direitos fundamentais, persistindo na análise das documentações e determinações oficiais e lutando para que o que nelas está proposto se efetive.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – 3**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

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, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

DOUZINAS, Costas. **Sete teses sobre os Direitos Humanos**. Trad. Daniel Carneiro Leão Romaquera *et al.* Critical Legal Thinking, 2013.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los Derechos Humanos como productos culturales** - crítica del

humanismo abstracto. Madrid: Libros de la Catarata, 2005.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula rasa** [online], n.9, p. 73-102, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio. 2023.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. p.117-142.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em 12 de dezembro de 2022.

Aceito em 13 de fevereiro de 2023.